

Polifonica

23

Polifonica: una collana per persone di confine, che credono nel dialogo, talvolta anche conflittuale, tra i diversi sguardi disciplinari e nel confronto tra Scienze umane e Scienze naturali.

Specializzazione e approfondimento disciplinare non dovrebbero essere sinonimi di chiusura, poiché è esattamente dal dialogo con altri sguardi che si può rendere il proprio più profondo e complesso. Si può abitare un territorio collocandosi al suo centro e da lì osservarne l'estensione oppure privilegiarne i confini e spingere il proprio sguardo dentro e fuori per infrangere almeno un po' le barriere che li delimitano. Si tratta di qualcosa di simile a quanto accade in musica con la polifonia: un modo di comporre, contrapposto alla monodia, che mette in dialogo voci diverse, umane e strumentali, con differenti disegni melodici e ritmici, ma con pari dignità le une rispetto alle altre. Il risultato è una sorprendente armonia d'insieme, ottenuta attraverso una ben precisa costruzione contrappuntistica, cioè di contrapposizione delle parti. La complessità, del resto, altro non è se non la capacità di individuare legami dove non sembrano essercene o di crearne di nuovi ottenendo, così, una visione multiforme e creativa dell'oggetto di studio prescelto.

P●olif●onica

Sguardi diversi tra immaginario, identità e culture

Collana fondata da

Maria Antonella Galanti

Diretta da

Simonetta Bassi (Università di Pisa)

Donatella Fantozzi (Università di Pisa)

Tamara Zappaterra (Università di Ferrara)

Comitato scientifico

Alberto Mario Banti (Università di Pisa)

Carla Benedetti (Università di Pisa)

Stefano Brugnolo (Università di Pisa)

Fabio Bocci (Università di Roma Tre)

Franco Cambi (Università di Firenze)

Lucio Cottini (Università di Urbino)

Luigi d'Alonzo (Università Cattolica di Milano)

Adriano Fabris (Università di Pisa)

Elena Falaschi (Università di Pisa)

Giovanni Ganino (Università degli Studi di Ferrara)

Sergio Giudici (Università di Pisa)

Alfonso Maurizio Iacono (Università di Pisa)

Loredana La Vecchia (Università degli Studi di Ferrara)

Sandra Lischi (Università di Pisa)

Alessandro Mariani (Università di Firenze)

Roberto Maragliano (Università degli Studi Roma Tre)

Fabrizio Meroi (Università di Trento)

Marisa Pavone (Università di Torino)

Maria Grazia Riva (Università di Milano Bicocca)

Bruno Sales (Neuropsichiatra Asl Toscana Centro)

Moirà Sannipoli (Università di Perugia)

Giuseppina Sgandurra (Università di Pisa - IRCCS)

Alessandro Tosi (Università di Pisa)

Arti, linguaggi e panorami educativi

*Il sostegno dell'educazione musicale
al raggiungimento delle competenze chiave*

Quartiere fieristico della città di Bologna
11 maggio 2024

a cura di

Marco Morandi, Alessia Rosa



Edizioni ETS



www.edizioniets.com

*Questo volume è stato realizzato con il contributo di
Eufonica by Bolognafiere SpA*

© Copyright 2025

EDIZIONI ETS

Palazzo Roncioni - Lungarno Mediceo, 16, I-56127 Pisa

info@edizioniets.com

www.edizioniets.com

Distribuzione

Messaggerie Libri SPA

Sede legale: via G. Verdi 8 - 20090 Assago (MI)

Promozione

PDE PROMOZIONE SRL

via Zago 2/2 - 40128 Bologna cartaceo

ISBN cartaceo 978-884677208-4

Il presente PDF con ISBN 978-884677259-6 è in licenza CC BY-NC



Indice

Introduzione	9
--------------	---

Prima parte

Capitolo 1

Arti, linguaggi e panorami educativi tra competenze cognitive e non cognitive: un'introduzione di sistema <i>Alessia Rosa</i>	15
--	----

Capitolo 2

Per l'umanità tutta <i>Gianni Nuti</i>	29
---	----

Capitolo 3

Recuperare i sentimenti: può aiutarci il melodramma? <i>Giuseppina La Face</i>	43
---	----

Capitolo 4

Sviluppare autonomia e collaborazione: tecniche e principi di apprendimento collaborativo e apprendimento tra pari con un ensemble di musicisti adolescenti <i>Anna Modesti</i>	49
--	----

Capitolo 5

Matematica rock <i>Paolo Alessandrini</i>	63
--	----

Capitolo 6

Dare forma musicale alle durate: strutture temporali e melodramma <i>Nicola Badolato</i>	73
---	----

Capitolo 7

Formati e applicazioni digitali multi-strato nell'educazione musicale: il caso di studio dello standard IEEE 1599

Luca Andrea Ludovico 85

Capitolo 8

La tecnologia come strumento educativo in ambito musicale

Marco Morandi e Alessandro Ferrini 111

Capitolo 9

Formazione musicale storica e culturale e didattica della composizione musicale e dei processi creativi sonori: un'ipotesi metodologica

Carla Cuomo 123

Capitolo 10

Dire, fare, musicare, lettere e testamento delle neuroscienze della musica sull'apprendimento del linguaggio

Silvia Cucchi 137

Seconda parte

Capitolo 11

Tempo della musica, spazio per le competenze chiave europee: strumenti per una filosofia della società civile del XXI secolo. L'esperienza di alcuni Licei Artistici in Liguria

Graziella Arazzi 151

Capitolo 12

I linguaggi musicali e le tecniche espressive nello sviluppo dei processi educativi e delle autonomie

Luca Fabio Bertolli 169

Capitolo 13

"Ri-porto Ripetta". Mapping Audiovisivo

Antonio Buldini 185

Capitolo 14

“4 ORCHESTRE: CHE LA GARA ABBIA INIZIO!”

Una proposta di valutazione partecipata nell’etica
del “gioco leale”*Giovanni Cantone*

195

Capitolo 15

Piccole perle musicali si raccontano: quando la musica
incontra l’immaginazione*Letizia Carriero*

211

Capitolo 16

Songwriting nella Scuola Secondaria di primo grado

Carlo Celsi e Claudia Ferri

221

Capitolo 17

‘Music Drivers’. Le opportunità didattiche
della valorizzazione del territorio*Diana de Francesco*

241

Capitolo 18

Prima della prima in TV. Generazione Z all’Opera

Francesca Greppi

251

Capitolo 19

Esploriamo l’Arte con l’AI

Ersilia Pagano

267

Capitolo 20

“ARTE X CAMBIARE”

Umberto Parolini e Fabrizio Torchio

273

Capitolo 21

La Grande Bellezza: il progetto di innovazione socioculturale
di Officinae Efesi*Stefania Piccolo*

295

Introduzione

Ripensare la musica come occasione non solo di espressione artistica, ma come linguaggio sociale della contemporaneità. Riscoprire la sua capacità formativa, il suo essere occasione di incontro e di condivisione.

In che maniera la musica, la sua fruizione, la sua conoscenza possono contribuire alla crescita delle nuove generazioni, quale il ruolo delle istituzioni, delle scuole di musica, dell'intreccio tra il pubblico e il privato?

Queste le riflessioni alla base di Eufonica, una manifestazione fieristica organizzata da BolognaFiere a Bologna, Città Creativa della Musica UNESCO; una iniziativa che ha appunto l'obiettivo di accorciare la distanza tra il mondo della formazione e quello, in continua trasformazione ed espansione, del mercato musicale, che muta velocemente e richiede nuove figure professionali, favorendo lo sviluppo della musica come elemento di crescita personale e come orizzonte di lavoro per tantissimi ragazzi. Una manifestazione per parlare e fare musica, coinvolgendo tanti attori diversi, dalle scuole alle istituzioni per l'alta formazione professionale, dagli artigiani ai collezionisti, dal mondo degli strumenti musicali all'editoria, dagli organizzatori di festival al turismo musicale e all'importanza della musica per il benessere e lo sviluppo.

Eufonica, che giunge nel 2025 alla sua terza edizione, ha realizzato l'11 maggio 2024, con la preziosissima collaborazione di INDIRE, il convegno dal titolo "Arti, linguaggi e panorami educativi: il sostegno dell'educazione musicale al raggiungimento delle competenze chiave".

L'iniziativa, della quale in questo volume sono raccolti gli atti, si è rivelata una immane occasione di confronto tra diverse personalità che hanno contribuito, con le loro suggestioni, a restituirci

un panorama ampio e variegato degli scenari futuri che attendono la società nella quale viviamo. Società che deve sempre più fare riferimento alla didattica musicale, nella sua accezione più ampia, per permettere ai ragazzi l'acquisizione di quelle che, nel titolo del convegno, abbiamo definito 'competenze chiave'.

Grazie a istituzioni e personalità che, a vario titolo, sono protagoniste delle trasformazioni profonde dell'educazione musicale, abbiamo delineato una serie di linee possibili di intervento che diventano spazio aperto di riflessione, di confronto, di arricchimento culturale. Tante utili idee, quelle messe in campo, che non hanno l'aspirazione di essere esaustive, ma costituiscono un importante punto di partenza, a parere del Comitato Scientifico promotore del Convegno, per esplorare gli scenari formativi con i quali confrontarci. Missione che Eufonica, insieme a INDIRE, continuerà con il suo lavoro a perseguire.

I nostri più sentiti ringraziamenti vanno ad INDIRE e ai membri del Comitato Scientifico promotore del Convegno, esperti di fama nazionale e internazionale provenienti dal mondo dell'educazione, della musica e dell'arte, che rappresentano il gruppo di coordinamento per la programmazione e la gestione delle azioni e delle attività previste per la realizzazione del convegno:

Dott.ssa Alessia Rosa	INDIRE Prima ricercatrice
Dott. Marco Morandi	INDIRE Primo tecnologo
M. Mirco Besutti	AIdSM Associazione Italiana delle Scuole di Musica
Prof.ssa Chiara Brescianini	USR Emilia-Romagna-Ufficio III
M. Philippe Dalarun	EMU - European Music School Union
Prof.ssa Giovanna Guardabasso	Conservatorio G.B. Martini di Bologna
Dott.ssa Barbara Laurini	Eufonica
Prof. Luca Andrea Ludovico	Università degli studi di Milano
Prof.ssa Irene Mercone	SIEM Bologna
Prof.ssa Anna Modesti	ESTA Association - European String Teachers Association

Prof. Gianni Nuti	Università della valle d'Aosta
Prof.ssa Roberta Paltrinieri	DAMS Lab - Università di Bologna
Prof.ssa Anna Scalfaro	DAMS Lab - Università di Bologna
Prof.ssa Annalisa Spadolini	Comitato per l'apprendimento pratico della musica - MIM
Prof.ssa Silvia Spadoni	Accademia di Belle Arti di Bologna
Dott.ssa Linda Tesauro	Museo della Musica - Dipartimento educativo
Prof. Emiliano Valtuini	Trinity College

Il Team di Eufonica

Prima parte

Capitolo 1

Arti, linguaggi e panorami educativi tra competenze cognitive e non cognitive: un'introduzione di sistema

*Alessia Rosa**

Le arti consentono di stimolare approcci divergenti alle situazioni problema del quotidiano e possono divenire mediatori importanti per il raggiungimento delle competenze che favoriscono interazioni proficue con il reale, garantendo agli studenti continue opportunità di crescita e sviluppo in un sistema di relazione tra scuola e territorio.

Il convegno dal titolo “Arti, Linguaggi e panorami educativi: il sostegno dell’educazione musicale al raggiungimento delle Competenze Chiave” che si è tenuto a Bologna nel maggio 2024 nell’ambito di Eufonica, organizzato da Bologna Fiera con il coordinamento scientifico di INDIRE, si è posto l’ambizioso obiettivo di riflettere su come le discipline artistiche possano sostenere il raggiungimento delle Competenze chiave delineate dall’Unione Europea.

A tal fine, secondo l’approccio che caratterizza l’Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa (INDIRE) è stato costituito un tavolo scientifico che ha coinvolto esperti del tema provenienti da ambiti molteplici.

Il convegno ha chiamato al confronto le realtà accademiche, scolastiche e territoriali nel delineare, tra teorie e pratiche operative, panorami d’azione in cui le competenze trasversali integrandosi con le conoscenze e le competenze disciplinari, permettono di acquisire capacità fondamentali per il successo degli allievi. Quest’ultimo declinato in contesti differenti quali il lavoro, la società, la vita, così come prescritto nel maggio 2018 dal Consiglio dell’Unione Europea che, richiamandosi alla propria Raccomanda-

* Indire.

zione del 2006, ha definito le otto competenze chiave necessarie ai cittadini per la propria realizzazione personale, per la cittadinanza attiva, per promuovere la coesione sociale e anche l'occupabilità degli Stati Europei. Nel raggiungimento di tali obiettivi viene riconosciuto negli ultimi anni un ruolo importante anche alle "non cognitive skills". Essendo i contenuti e le peculiarità delle otto competenze chiave ampiamente dibattute dalla letteratura, il presente contributo intende concentrare l'attenzione sul ruolo delle cosiddette "non cognitive skills" nei processi formativi e di crescita degli studenti ed esplorare come le attività educative e didattiche in ambito creativo e artistico possano rappresentare un campo di azione e sperimentazione a partire dall'infanzia e per tutto il corso della vita, così come si evince nei contributi e nelle esperienze presentate successivamente.

Competenze cognitive e non cognitive: un'interazione vincente

La Legge 19 febbraio 2025, n. 22 (pubblicata sulla Gazzetta Ufficiale il 5 marzo 2025) introduce lo sviluppo delle competenze non cognitive e trasversali nei percorsi delle istituzioni scolastiche, nei centri provinciali per l'istruzione degli adulti e nei percorsi di istruzione e formazione professionale.

Il termine competenze non cognitive è divenuto negli ultimi anni ampiamente utilizzato in contesti diversificati, soffrendo talvolta di un iper-utilizzo che ha condotto a non pochi fraintendimenti rispetto a concetti simili ma non sovrapponibili. Intendiamo delineare in questo primo paragrafo i confini di senso e applicazione del concetto di competenze non cognitive, prima però crediamo utile sfatare i preconcetti che vedono contrapposte le competenze cognitive alle competenze non cognitive.

Al contrario, del pensiero comune, le competenze non cognitive sono infatti una componente essenziale nella costituzione delle competenze cognitive, in quanto (le competenze non cognitive) "rappresentano una combinazione dinamica di abilità cognitive e metacognitive, abilità interpersonali, intellettuali e pratiche accanto

a valori etici. Le competenze non cognitive consentono agli individui di adattarsi e di comportarsi positivamente in modo da affrontare efficacemente le sfide della vita quotidiana e professionale”¹.

Sebbene questa prima definizione sostenga la discussione sulle competenze non cognitive in ambito pedagogico, è necessario ammettere che l’interesse dell’educazione sia piuttosto recente, e il termine è stato utilizzato per la prima volta dall’OMS² per indicare una macroarea di abilità funzionali a mettersi in relazione con gli altri e ad affrontare positivamente i problemi e gli impegni quotidiani. In tale prospettiva, dunque, le competenze non cognitive sono in primo luogo garanzia di benessere personale e capaci di facilitare i processi relazionali e di crescita collettiva. Un’altra definizione di competenza non cognitiva è reperibile negli studi economici sul capitale umano, concetto che definisce il contributo di ognuno alla produzione e alla vita sociale³. Inizialmente il concetto di capitale umano è stato pensato come ritorno in termini di reddito atteso dall’investimento in istruzione⁴ e successivamente è stato identificato con le “cognitive skills” soprattutto in relazione ad abilità quali ricordare, ragionare, comprendere un testo scritto⁵.

Tale prospettiva, che enfatizzava unicamente le dimensioni nozionistiche della conoscenza, sono state progressivamente considerate inadeguate rispetto al concetto di capitale umano che, riconoscendo il valore olistico dell’esperienza umana, considera quali altrettanto importanti i tratti della personalità, perlopiù innati, che condizionano l’apprendimento e le capacità lavorative e che possono trovare

¹ G. Chiosso, O. Grassi, *Oltre l’egemonia del cognitivo*, in G. Chiosso, A.M. Poggi, G. Vittadini (a cura di), *Viaggio nelle character skills. Persone, relazioni, valori*, Il Mulino, Bologna, 2021, pp. 23-42.

² WHO, *Carta di Ottawa per la promozione della salute*, Prima Conferenza Internazionale sulla Promozione della Salute, Ottawa, 1986.

³ G. Folloni, G. Vittadini, *Human Capital Measurement: A Survey*, in “Journal of Economic Surveys”, 24(2), 2010, pp. 248-279.

⁴ G.S. Becker, *Human Capital Theory*, Columbia University Press, New York, 1964.

⁵ J.M. Atkin, *The OECD study of innovations in science, mathematics and technology education*, in “Journal of Curriculum Studies”, 30(6), 1998, pp. 647-660. M.E. Lockheed, E.A. Hanushek, *Concepts of Educational Efficiency and Effectiveness*, Human Resources Development and Operations Policy Working Papers, World Bank, Washington DC, 1994. OECD, *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills*, OECD Publishing, Paris, 2015. <https://doi.org/10.1787/9789264226159-en>

nell'interazione con l'ambiente opportunità di sviluppo, modificandosi così in modo significativo nel corso della vita di ognuno⁶.

Questa visione è confermata anche dall'attuale e veloce sviluppo delle richieste del mondo del lavoro e conduce a un nuovo e diversificato impegno educativo le cui finalità non rispondono a istanze unicamente produttive e organizzative, ma a una più profonda rivalutazione dell'esperienza umana, in cui acquisiscono importanza abilità molteplici.

Ad oggi non esiste un elenco delle competenze non cognitive su cui vi è accordo comune e i diversi autori enfatizzano nelle loro definizioni alcune abilità piuttosto che altre. Senza alcuna pretesa di esaustività possiamo affermare che quelle maggiormente citate in letteratura sono: la capacità di prendere iniziativa, di farsi domande e di pensare per problemi, la motivazione, la capacità di autoregolarsi, l'auto-percezione delle proprie capacità, la perseveranza, l'autocontrollo, le strategie metacognitive, le competenze sociali, la resilienza, il self control, la coscienziosità, il *coping* e la creatività⁷.

Al di là delle singole competenze (alcune delle quali con un ampio capo di estensione) riprendendo la riflessione proposta da Anna Maria Ajello⁸ crediamo utile sottolineare che l'etichetta di "competenze non cognitive" sottintende poi diverse sottospecie di competenze, ognuna delle quali caratterizzata da sfumature diverse. Queste sottospecie di competenze sono: le competenze trasversali⁹, le

⁶ J.J. Heckman, J.E. Humphries, T. Kautz, *The Myth of Achievement Tests: The GED and the Role of Character in American Life*, University of Chicago Press, Chicago, 2014. OECD, *Skills for Social Progress*, cit.

⁷ L.M. Gutman, I. Schoon, *The Impact of Non-Cognitive Skills on Outcomes for Young People*, Education Endowment Foundation, London, 2013. G. Di Francesco, F. Roma, O. Giancola, S. Mineo, M. Bastianelli, F. Fraccaroli, *The relationship between competences and non-cognitive dimensions. The experience of the "PIAAC Italia" survey*, in "Osservatorio Isfol", 3, 2015, pp. 123-144. J.J. Heckman, J.E. Humphries, T. Kautz, *The Myth of Achievement Tests*, cit. OECD, *Skills for Social Progress*, cit. G. Vittadini, *Formazione e valutazione del capitale umano. L'importanza dei "character skills" nell'apprendimento scolastico*, Il Mulino, Bologna, 2016. S. Nirchi, *The Non-Cognitive Skills in International Studies: Features and Critical Aspects*, in "Form@re - Open Journal per la Formazione in Rete", 23(1), 2023, pp. 123-131. <https://doi.org/10.36253/form-13798>

⁸ A. Ajello, *Non cognitive skills: anche ad essere si impara (se si insegna)*, in "Blog Scuola7", 10 aprile 2022, <https://www.scuola7.it/2022/279/non-cognitive-skills-anche-ad-essere-si-impara-se-si-insegna/> (consultato il 31.01.2023).

⁹ M. Sanchez Puerta, A. Valerio, M.G. Bernal, *Taking Stock of Programs to Develop*

soft skills, le competenze chiave¹⁰, le competenze socio-emotive¹¹, le life skills¹² e ancora le abilità di base o di vita¹³ e le competenze chiave per l'apprendimento permanente¹⁴. Non intendiamo in questa sede dettagliare le diverse sfumature di significato rimandando all'ampia letteratura sul tema, ma riteniamo che tale elenco dia conto della complessità, ricchezza e valore di tale concetto.

Anche gli organismi internazionali si sono occupati di proporre una loro definizione di competenze non cognitive e nuovamente sono rilevabili accezioni diverse. L'OECD¹⁵ (2017) considera le competenze non cognitive come l'insieme di capacità che ciascuno può manifestare a livello di modelli di pensieri, sentimenti e comportamenti, riconoscendone l'utilità soprattutto per rafforzare il carattere e fare emergere la propria personalità. L'Unesco¹⁶ inserisce le NCS in una strategia globale educativa (inclusiva, sostenibile ed equa), e attribuisce loro un ruolo fondamentale nel miglioramento della vita sociale, professionale, economico e personale di ognuno.

Il ruolo dell'educazione è dunque centrale e, come sottolinea Vittadini "l'introduzione delle non cognitive skills diventa determinante nel definire in modo innovativo l'efficacia di un processo educativo [...] La promozione delle non cognitive skills è vista come il superamento della concezione "tradizionale" di istruzione, considerata "nozionistica" e accademica" e composta da concetti,

Socioemotional Skills: A Systematic Review of Program Evidence, World Bank Group, Washington DC, 2016.

¹⁰ D.S. Rychen, L.H. Salganik (a cura di), *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society*, OECD, Paris, 2003. <https://www.oecd.org/pisa/definition-selection-key-competencies-summary.pdf>

¹¹ OECD, *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills*, OECD, Paris, 2015. <https://doi.org/10.1787/9789264226159-en>

¹² OMS, *Skills for Life*, Bollettino OMS, n. 1, 1992.

¹³ H. Shapiro, J.R. Keller Lauritzen, P. Irving, *Emerging Skills and Competences: A Transatlantic Study*, European Commission, DG EAC, Bruxelles, 2011.

¹⁴ Council of the European Union, *Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning*, in "Official Journal of the European Union", L394/310, 2006, <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:en:PDF>

¹⁵ OECD, *Education at a Glance 2017: OECD Indicators*, OECD, Paris, 2017. <https://doi.org/10.1787/eag-2017-en>

¹⁶ Global Education Monitoring Report Team, *Central and Eastern Europe, Caucasus and Central Asia: Inclusion and Education – All Means All. Key Messages and Recommendations*, UNESCO, 2021.

definizioni e contenuti: a quell'approccio si contrappongono la capacità di trattare situazioni complesse, il "problem solving", la creatività e l'apprendimento collaborativo"¹⁷.

Lo sviluppo di tali competenze implica un lavoro e un impegno congiunto che coinvolge i contesti educativi formali e informali, il territorio, i caregiver primari e i gruppi culturali di riferimento, all'interno di un sistema ampio che a partire dai servizi per l'infanzia continua per tutto l'arco della vita.

Ci soffermiamo in questo primo capitolo su una competenza non cognitiva ampiamente citata dalla letteratura sul tema, ossia la creatività, con l'obiettivo di delineare la permeabilità dei confini della stessa, rispetto alle altre competenze cognitive e non cognitive.

La creatività quale risorsa del quotidiano

L'impegno del sistema educativo italiano nel riconoscimento del ruolo delle competenze non cognitive all'interno processi di crescita può trovare nei percorsi formativi e negli approcci didattici che valorizzano la creatività, alleati formativi, strutturati i cui principi cardine si innestano in una tradizione pedagogica e culturale largamente riconosciuta. Ci soffermiamo in primo luogo sul concetto di creatività, ampiamente citato tra le competenze non cognitive la cui definizione sfugge da una prospettiva univoca trovando piuttosto molteplici declinazioni¹⁸. Gli studi che si sono concentrati sui processi creativi, e non solo sui prodotti che da essi possono discernere, prendono avvio nei primi anni del Novecento, grazie al lavoro di Eduarde Claparède¹⁹, secondo cui l'atto di creatività intellettuale risiede in primo luogo nell'individuazione delle situazioni problema che incontriamo nel quotidiano. Karl Duncker²⁰ e Max Wertheimer²¹ hanno

¹⁷ T. Agasisti (a cura di), *Istituzioni scolastiche e sviluppo delle competenze socioemotive. Modelli di riferimento, esperienze italiane e prospettive*, Guerini Next, Milano, 2023.

¹⁸ C. Chellini, A. Rosa (a cura di), *Arte e creatività nella scuola italiana. Teorie, progetti, prospettive*, Carocci, Roma, 2024.

¹⁹ E. Claparède, *La genesi dell'ipotesi*, La Nuova Italia, Firenze, 1972 (ed. or. 1933).

²⁰ K. Duncker, *Psicologia del pensiero produttivo*, Giunti-Barbera, Firenze, 1969 (ed. or. 1935).

²¹ M. Wertheimer, *Il pensiero produttivo*, Giunti-Barbera, Firenze, 1965 (ed. or. 1945).

poi associato il pensiero creativo al pensiero produttivo ossia a quella specifica forma di pensiero che a fronte di un problema genera una struttura cognitiva inedita, riorganizzando i dati a sua disposizione o aggiungendone di nuovi. La creatività viene così concepita come una particolare modalità attraverso cui l'intelligenza si manifesta, caratterizzandosi nel procedere in autonomia. Successivamente Guilford²² ha introdotto la distinzione tra pensiero convergente e divergente. Il primo richiama i processi di pensiero logico e viene attivato in tutte quelle situazioni in cui vi è un'unica risposta pertinente, seppure raggiungibile per mezzo di vie differenti, perlopiù attraverso l'adattamento di risposte già apprese in situazioni nuove. Il pensiero divergente invece entra in gioco in tutte quelle situazioni in cui le prospettive di lettura di una situazione-problema, le possibili soluzioni e le vie di sviluppo sono molteplici. Da non intendersi come antitetici il pensiero convergente e divergente sono funzionalmente interrelati in un sistema cognitivo unitario e altamente dinamico. In sintesi, gli studi qui brevemente richiamati hanno condotto alla considerazione della creatività quale capacità che consente all'individuo di risolvere situazioni problematiche e che si basa su specifici domini di conoscenza e/o di procedure intellettive. Si evince dunque una connessione tra pensiero creativo, pensiero critico e problem solving²³. Inoltre, è bene sottolineare che attraverso l'alternanza di pensiero logico e pensiero analogico, pensiero divergente e pensiero convergente²⁴ ogni processo creativo non si manifesta, conseguentemente, in ugual modo e misura in tutte le situazioni. Tale visione del concetto di creatività ne colloca il valore e la funzionalità in tutti i settori della vita umana delineandola come meta-competenza universale²⁵ e la svincola da visio-

²² J.P. Guilford, *Creativity*, in "American Psychologist", 5(9), 1950, pp. 444-454. <http://dx.doi.org/10.1037/h0063487>

²³ S. Robson, *Creative Thinking in Early Childhood*, in H. Fumoto, S. Robson, S. Greenfield, D.J. Hargreaves, *Young Children's Creative Thinking*, Sage, London, 2012, pp. 27-40.

²⁴ A. Gariboldi, *Creatività e problem solving*, in A. Gariboldi, R. Cardarelli (a cura di), *Pensare la creatività. Ricerche nei contesti educativi prescolari*, Edizioni Junior, Bergamo, 2012, pp. 133-146.

²⁵ I. Siraj-Blatchford, *Creativity, Communication and Collaboration: The Identification of Pedagogic Progression in Sustained Shared Thinking*, in "Asia-Pacific Journal of Research in Early Childhood Education", 1(2), 2007, pp. 3-23.

ni elitarie²⁶, che considerano la creatività come predominio di pochi eletti²⁷. A fronte di tale definizione complessa di creatività, concepita in stretta relazione con competenze molteplici in contesti differenti, appare immediatamente intuibile la funzionalità degli approcci didattici per competenza che pongono gli allievi in situazioni aperte, stimolando risoluzioni molteplici. Tali proposte didattiche possono includere l'uso di stimoli tratti dagli universi artistici ed espressivi come la poesia, il disegno, la mappatura, il collage, le fotografie/foto-voice, il video partecipativo, il digital storytelling (DST), la drammatizzazione e il teatro d'immagine o il teatro e la musica. I principi di funzionalità sono gli stessi rintracciabili nelle forme di "Arts-Based Research che stanno ricevendo un'attenzione crescente nelle scienze sociali e della salute per il loro potenziale di suscitare dati più profondi, ricchi e significativi dal punto di vista dei partecipanti. Attingendo a forme di arte narrativa, visiva, sonora ed esperienziale, la ricerca basata sulle arti può chiarire conoscenze altrimenti nascoste, in quanto i partecipanti danno significato alle loro esperienze in forme che vanno oltre la parola parlata o scritta"²⁸.

Le figure educative di riferimento sono chiamate a prendere in carico, nella progettazione dei percorsi per competenze, la stretta relazione tra saperi e contesti applicativi reali. "Non si tratta di un esercizio meccanico quanto piuttosto di una nuova diversificata capacità di guardare al reale ai saperi in esso insiti"²⁹. I consumi artistici dei più giovani possono quindi divenire risorse importanti per le realtà scolastiche e educative, in un sistema di rimandi articolati tra la scuola e il territorio.

²⁶ F. Galton, *Hereditary Genius*, McMillan, London, 1869. <https://galton.org/books/hereditary-genius/text/pdf/galton-1869-genius-v3.pdf>

²⁷ A. Testa, *La trama lucente. Che cos'è la creatività, perché ci appartiene, come funziona*, Rizzoli, Milano, 2010.

²⁸ S. Nathan, M. Hodgins, J. Wirth, J. Ramirez, N. Walker, P. Cullen, *The Use of Arts-Based Methodologies and Methods with Young People with Complex Psychosocial Needs: A Systematic Narrative Review*, in "Health Expectations", 26, 2023, pp. 795-805. doi:10.1111/hex.13705.

²⁹ R. Ricucci, A. Rosa (a cura di), *Didattica per competenze e orizzonti educativi. La prospettiva Lifelong Learning*, Pensa Multimedia, Lecce, 2024.

Arte come spazio d'azione delle competenze cognitive e non cognitive

La prospettiva delineata definisce un più ampio confine all'interno del quale non solo gli approcci creativi in prospettiva trasversale ma anche le discipline artistiche possono svolgere un importante ruolo nel supportare lo sviluppo delle competenze non cognitive, offrendo spazi di conoscenza, sperimentazione, riflessione e condivisione.

Riprendiamo le competenze non cognitive sopra elencate ossia: la capacità di prendere iniziativa, di farsi domande e di pensare per problemi, la motivazione, la capacità di autoregolarsi, l'auto-percezione delle proprie capacità, la perseveranza, l'autocontrollo, le strategie metacognitive, le competenze sociali, la resilienza, il self control e la coscienziosità, al fine di individuarne il ruolo all'interno delle discipline artistiche.

In primo luogo, le discipline artistiche sia nella prospettiva dello studio della storia delle arti che, a maggior ragione nella realizzazione di elaborati e performances, chiamano gli studenti a riflettere su come sia possibile confrontarsi con "situazioni problema" ampie e diversificate.

Gli artisti, nella storia hanno dovuto confrontarsi con i limiti della materia e della fisicità, per trovare risposte capaci di dar conto di idee e progettualità. Il marmo ha così preso le forme più sinuose e la composizione cromatica ha saputo narrare ombre e luci, solo per richiamare due ambiti a fine esemplificativo.

Quando gli allievi si trovano a dover rispondere a proposte che chiedono la messa a sistema delle nozioni apprese potranno fare tesoro delle soluzioni altrui, e delle proprie esperienze pregresse, attraverso l'attivazione di strategie metacognitive e del pensiero riflessivo.

Nell'elaborazione creativa ed artistica, svincolata dal falso mito dell'estro geniale, ribelle e senza regole, l'auto-percezione delle proprie capacità, l'autoregolazione e la perseveranza divengono strumenti fondamentali del lavoro artistico.

Le arti chiamano poi gli allievi allo sviluppo di competenze sociali e relazionali secondo due possibili declinazioni. Nella realizza-

zione artistica l'autore si confronta con il pubblico sia esso ampio o ristretto, e in tale processo le capacità comunicative ed empatiche divengono indispensabili per costruire relazioni. Grazie a tale logica anche le composizioni musicali più lontane sono in grado di comunicare con l'uomo contemporaneo, tanto da trovare nuova vita, ad esempio nelle produzioni cinematografiche, in un circolo virtuoso di richiami artistici.

La produzione artistica e poi in diversi contesti collettiva e nuovamente chiede ai soggetti coinvolti lo sviluppo di competenze socio-relazionali ampie. Si pensi a tal riguardo all'opera lirica, alle performance teatrali o alle bande musicali.

Il rapporto tra emozioni e arte è ampiamente condiviso³⁰ e l'opportunità offerta dalle discipline artistiche agli interlocutori di qualunque età va dunque massimizzata.

Infine, le discipline artistiche favoriscono l'incontro con il territorio stimolando i processi di cittadinanza attiva, critica e consapevole.

Quanto qui esposto intende proporre solo alcuni spunti di riflessione che troveranno una più dettagliata declinazione nei capitoli seguenti e nelle esperienze realizzate da docenti ed educatori, ma crediamo dia conto di quanto le discipline artistiche possano consentire la sperimentazione di quella combinazione dinamica, richiamate nel primo paragrafo, tra abilità cognitive, metacognitive, abilità interpersonali, intellettuali e pratiche.

Conclusioni

Il valore dell'introduzione delle competenze non cognitive nel panorama educativo risiede in un cambio di prospettiva che riconosce alle abilità personali e relazionali un valore intrinseco e trasversale, che pone il benessere personale e sociale come elemento distintivo.

Una valorizzazione di ciò che "si è" al pari di ciò che si conosce e si sa fare, e di come le peculiarità dell'essere di ognuno possano divenire elemento a disposizione della comunità.

³⁰ M. Skov, M. Nadal, *Non esistono emozioni estetiche*, in "Nodes", 15-16, 2020, pp. 38-51, Numero Cromatico Editore, Roma.

Le arti possono diventare terreno fertile di sviluppo soprattutto se ripensate come risorse a lungo termine in un processo di continuità tra scuola e territorio, e tra passato, presente e futuro

Bibliografia

- T. Agasisti (a cura di), *Istituzioni scolastiche e sviluppo delle competenze socioemotive. Modelli di riferimento, esperienze italiane e prospettive*, Guerini Next, Milano 2023.
- A. Ajello, *Non cognitive skills: anche ad essere si impara (se si insegna)*, in “Blog Scuola7”, 10 aprile 2022, <https://www.scuola7.it/2022/279/non-cognitive-skills-anche-ad-essere-si-impara-se-si-insegna/> (consultato il 31.01.2023).
- J.M. Atkin, *The OECD study of innovations in science, mathematics and technology education*, in “Journal of Curriculum Studies”, 30(6), 1998, pp. 647-660.
- G.S. Becker, *Human Capital Theory*, Columbia University Press, New York 1964.
- C. Chellini, A. Rosa (a cura di), *Arte e creatività nella scuola italiana. Teorie, progetti, prospettive*, Carocci, Roma 2024.
- G. Chiosso, O. Grassi, *Oltre l'egemonia del cognitivo*, in G. Chiosso, A.M. Poggi, G. Vittadini (a cura di), *Viaggio nelle character skills. Persone, relazioni, valori*, Il Mulino, Bologna 2021, pp. 23-42.
- E. Claparède, *La genesi dell'ipotesi*, La Nuova Italia, Firenze 1972 (ed. or. 1933).
- Council of the European Union, *Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning*, in “Official Journal of the European Union”, L394/310, 2006, <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:en:PDF> (consultato il 31.01.2025).
- Council of the European Union, *Council Recommendation of 22 May 2018 on the key competences for lifelong learning*, 2018, [https://eur-lex.europa.eu/legalcontent/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=IT](https://eur-lex.europa.eu/legalcontent/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=IT) (consultato il 31.01.2023).
- G. Di Francesco, F. Roma, O. Giancola, S. Mineo, M. Bastianelli, F. Fracaroli, *The relationship between competences and non-cognitive dimensions. The experience of the “PIAAC Italia” survey*, in “Osservatorio Isfol”, 3, 2015, pp. 123-144.

- K. Duncker, *Psicologia del pensiero produttivo*, Giunti-Barbera, Firenze 1969 (ed. or. 1935).
- G. Folloni, G. Vittadini, *Human Capital Measurement: A Survey*, in “Journal of Economic Surveys”, 24(2), 2010, pp. 248-279.
- G. Folloni, C. Sturaro, G. Vittadini, *Lo sviluppo delle competenze non cognitive negli studenti trentini*, in “Ricercazione”, 13(1), 2021, pp. 107-146.
- F. Galton, *Hereditary Genius*, McMillan, London 1869. <https://galton.org/books/hereditary-genius/text/pdf/galton-1869-genius-v3.pdf>
- A. Gariboldi, *Creatività e problem solving*, in A. Gariboldi, R. Cardarello (a cura di), *Pensare la creatività. Ricerche nei contesti educativi prescolari*, Edizioni Junior, Bergamo 2012, pp. 133-146.
- Global Education Monitoring Report Team, *Central and Eastern Europe, Caucasus and Central Asia: Inclusion and Education – All Means All. Key Messages and Recommendations*, UNESCO 2021.
- J.P. Guilford, *Creativity*, in “American Psychologist”, 5(9), 1950, pp. 444-454. <http://dx.doi.org/10.1037/h0063487>
- L.M. Gutman, I. Schoon, *The Impact of Non-Cognitive Skills on Outcomes for Young People*, Education Endowment Foundation, London 2013.
- J.J. Heckman, T. Kautz, *Formazione e valutazione del capitale umano. L'importanza dei “character skills” nell'apprendimento scolastico*, Il Mulino, Bologna 2016.
- J.J. Heckman, J.E. Humphries, T. Kautz, *The Myth of Achievement Tests: The GED and the Role of Character in American Life*, University of Chicago Press, Chicago 2014.
- M.E. Lockheed, E.A. Hanushek, *Concepts of Educational Efficiency and Effectiveness*, Human Resources Development and Operations Policy Working Papers, World Bank, Washington DC 1994.
- S. Nathan, M. Hodgins, J. Wirth, J. Ramirez, N. Walker, P. Cullen, *The Use of Arts-Based Methodologies and Methods with Young People with Complex Psychosocial Needs: A Systematic Narrative Review*, in “Health Expectations”, 26, 2023, pp. 795-805. doi:10.1111/hex.13705.
- S. Nirchi, *The Non-Cognitive Skills in International Studies: Features and Critical Aspects*, in “Form@re - Open Journal per la Formazione in Rete”, 23(1), 2023, pp. 123-131. <https://doi.org/10.36253/form-13798>
- OECD, *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills*, OECD Publishing, Paris 2015. <https://doi.org/10.1787/9789264226159-en>

- OECD, *Education at a Glance 2017: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris 2017. <https://doi.org/10.1787/eag-2017-en>
- OMS, *Skills for Life*, Bollettino OMS, n. 1, 1992.
- R. Ricucci, A. Rosa (a cura di), *Didattica per competenze e orizzonti educativi. La prospettiva Lifelong Learning*, Pensa Multimedia, Lecce 2024.
- S. Robson, *Creative Thinking in Early Childhood*, in H. Fumoto, S. Robson, S. Greenfield, D.J. Hargreaves, *Young Children's Creative Thinking*, Sage, London 2012, pp. 27-40.
- D.S. Rychen, L.H. Salganik (a cura di), *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society*, OECD, Paris 2003. <https://www.oecd.org/pisa/definition-selection-key-competencies-summary.pdf>
- M. Sanchez Puerta, A. Valerio, M.G. Bernal, *Taking Stock of Programs to Develop Socioemotional Skills: A Systematic Review of Program Evidence*, World Bank Group, Washington DC 2016.
- H. Shapiro, J.R. Keller Lauritzen, P. Irving, *Emerging Skills and Competences: A Transatlantic Study*, European Commission, DG EAC, Bruxelles 2011.
- I. Siraj-Blatchford, *Creativity, Communication and Collaboration: The Identification of Pedagogic Progression in Sustained Shared Thinking*, in "Asia-Pacific Journal of Research in Early Childhood Education", 1(2), 2007, pp. 3-23.
- M. Skov, M. Nadal, *Non esistono emozioni estetiche*, in "Nodes", 15-16, 2020, pp. 38-51, Numero Cromatico Editore, Roma.
- A. Testa, *La trama lucente. Che cos'è la creatività, perché ci appartiene, come funziona*, Rizzoli, Milano 2010.
- G. Vittadini, *Formazione e valutazione del capitale umano. L'importanza dei "character skills" nell'apprendimento scolastico*, Il Mulino, Bologna 2016.
- M. Wertheimer, *Il pensiero produttivo*, Giunti-Barbera, Firenze 1965 (ed. or. 1945).
- WHO, *Carta di Ottawa per la promozione della salute*, Prima Conferenza Internazionale sulla Promozione della Salute, Ottawa 1986.

Capitolo 2

Per l'umanità tutta

Gianni Nuti*

La mente dell'homo sapiens che si affina ha moltiplicato, nei secoli, i suoi punti di osservazione sul mondo, sempre più approfonditi, puntuali e iperspecializzati: è utile, perché un chirurgo della mano può in una vita accumulare una casistica sull'infiammazione del metacarpo tale da poter intervenire con appropriatezza anche nelle situazioni meno ortodosse, mentre un medico di medicina generale non avrà mai tempo di maturare una tale competenza su un particolare anatomico circoscritto e delicato. Parimenti, nella ricerca scientifica non è sufficiente dedicare una vita intera allo studio di una particella e ai fenomeni che la qualificano. Tuttavia, questo approccio rischia di produrre frantumazione, accentua la tendenza a far coincidere la propria lettura del mondo con quella universale: occorre recuperare la centralità dell'uomo e della sua interazione osmotica con l'ambiente con uno sguardo olistico. Su questo tema si sono pronunciati molti studiosi del secolo scorso, a partire da Jürgen Habermas quando nel suo *Conoscenza e interesse* (1968)¹ distingue diverse tipologie di sapere auspicandone la reciproca integrazione: il sapere *empirico-analitico*, che mira alla previsione e al controllo del mondo fisico per fini utilitaristici con strumenti tecnici; quello *storico-ermeneutico*, orientato verso un interesse pratico e comunicativo che mira a comprendere processi sociali e culturali aggiungendo una cornice etica e quello *critico-riflessivo*, con lo scopo da una parte di emancipare la persona, rendendola libera di fronte alla realtà e alle sue determinazioni da forme di dominio e di distorsione ideologica, dall'altra di trasformare la società in cui vive. Il sociologo, infatti, ritiene che la conquista della conoscenza

* Università della Valle d'Aosta.

¹ J. Habermas, *Conoscenza e interesse*, Laterza, Bari, 1970.

non rivesta mai un ruolo di neutralità rispetto alle sorti del mondo, ma debba essere, anche quando altamente focalizzata verso un punto minimale del sapere, finalizzata alla comprensione globale dell'esistenza e al miglioramento delle condizioni umane. Aggiunge poi che la sola conoscenza specialistica, se isolata, può diventare oggetto di strumentalizzazione, mezzo coercitivo e limitante della libertà personale e collettiva, mentre una visione globale e riflessiva garantisce un uso etico e responsabile del sapere. Il filosofo e storico dell'arte Edward Wind attribuisce all'arte il compito di integrare varie discipline trasformando concetti astratti in opere concrete e accessibili, dal grande potere di esprimere la complessità del reale in prodotti sintetici².

Il Novecento è anche il secolo che sancisce la fine dell'assolutismo scientifico di stampo positivistico, che considerava dogmaticamente infallibile la scienza: la polemica contro il dogmatismo scienziasta può essere rintracciata già in uno scritto giovanile del 1873 di Frederic Nietzsche, dal titolo: *Su verità e menzogna in senso extramorale*. In questo scritto, il filosofo affronta il tema della verità, considerandola: «un esercito mobile di metafore, metonimie, antropomorfismi, in breve una somma di relazioni umane, che sono state sublimite, tradotte, abbellite poeticamente e retoricamente, e che per lunga consuetudine sembrano a un popolo salde, canoniche e vincolanti: le verità sono illusioni, delle quali si è dimenticato che appunto non sono che illusioni, metafore, che si sono consumate e hanno perduto di forza, monete che hanno perduto la loro immagine e che quindi vengono prese in considerazione soltanto come metallo, non più come monete»³. Anche la verità della scienza per Nietzsche è il risultato di una azione elaborativa della mente umana, che propone un'immagine metaforica alla sua comunità e, se accettata, diventa una convenzione condivisa.

Il fisico premio Nobel nel 1932 Werner Heisenberg rompe il principio del determinismo fisico newtoniano, introducendo il *principio di indeterminazione*, allorquando afferma di non poter stabilire, con assoluta precisione insieme, posizione e quantità di moto di una particella subatomica, ovvero di un *quanto* e aggiunge quello della

² E. Wind, *Arte e anarchia*, Adelphi, Milano, 1997.

³ F. Nietzsche, *Su verità e menzogna*, Bompiani, Milano, 2006, pp. 96-97.

complementarità epistemologica, laddove dimostra come la luce possa essere descritta sia come onda che come particella a seconda del contesto sperimentale, ed entrambe siano descrizioni plausibili e tra di loro, appunto, complementari⁴. La dialettica tra prospettive differenti permette alla scienza di seguire un processo di rettificazione permanente, di autocorrezione dei propri limiti, mai eliminabili, ma sempre superabili che permettono alla conoscenza di andare avanti in un'avventura senza fine, che produce opere provvisorie in una riforma continua di illusioni, come afferma Bachelard⁵. Dunque, non possiamo separare la vita dei numeri e della ricerca di esattezza dalla dimensione caotica nella quale la natura afferrabile dai nostri corpi è immersa. Altrimenti ciò che rende la vita viva, ovvero quel campo di libertà percepita nel quale compiamo scelte ispirate da una volontà determinata sulla base di una serie variabile di possibilità e non di una sola, verrebbe meno. Questo è il rischio sempre incombente: il dominio dell'algoritmo, della tecnica che asservisce l'uomo e lo schiavizza, fino a immaginare mondi distopici in cui gli androidi siano i dominatori del mondo. Tutto questo non accadrà nella misura in cui continueremo a coltivare la coscienza, fenomeno qualitativo e non riducibile a processi computazionali, come afferma Federico Faggin⁶: per ciò è necessario tenere uno sguardo interdisciplinare sulla realtà in evoluzione, promuovendo collaborazioni tra soggetti portatori di culture professionali differenti, in modo da sfruttare, come è sempre stato, ogni prodotto tecnologico per amplificare ciò che è umano, non per comprometterne i tratti distintivi e sottomettere i viventi a un'entità terza da lui stesso assemblata. Infine, Morin apre la strada al superamento di ogni rappresentazione schematica e semplicistica della conoscenza⁷ che rappresenta una sorta di cecità cognitiva promuovendone la ricomposizione: per esempio, se le scienze economiche adottano modelli unicamente quantitativi, rischiano di ignorare le implicazioni sociali, ambientali ed etiche de-

⁴ W. Heisenberg, *Fisica e filosofia*, Feltrinelli, Milano, 2021 (prima trad. it. Il Saggiatore, Milano, 1961).

⁵ G. Bachelard, *La formazione dello spirito scientifico*, Raffaello Cortina, Milano, 1995.

⁶ F. Faggin, *Irriducibile*, Mondadori, Milano, 2022.

⁷ E. Morin, *La conoscenza della conoscenza*, Feltrinelli, Milano, 1993.

terminate dall'adozione di alcuni schemi teorici. È complessa non solo la realtà, fatta di sfaccettature plurime e spesso celate, ma anche un modo di pensare capace di riconoscere differenze, interconnessioni, multidimensionalità, retroazioni e incertezze⁸. La vita vera elude ogni lettura esatta: la ragione calcolante nasce come regolatrice degli scambi, è alle radici dell'economia e della tecnica; eppure, il controllo pieno dei fenomeni correlati è irraggiungibile. D'altra parte, il mondo è pieno di ridondanze e di sprechi: pensiamo all'apoptosi delle cellule cerebrali, quella morte programmata di neuroni considerati in eccesso per garantire – durante l'embrionogenesi, in fase di sviluppo di un organismo e in età adulta – un'omeostasi tale da assicurare al cervello efficienza e funzionalità dei tessuti⁹; pensiamo a quante affabulazioni noi produciamo alimentando relazioni intersoggettive non funzionali ad altro, se non alla proiezione di stati della coscienza, alla loro rappresentazione effimera in forma di fonemi¹⁰. Senza contare che il nostro pensiero è stratiforme, caotico, instabile così come l'esperienza temporale affastella memorie, presenze e divinazioni in sequenze istantanee confuse. Contro il potere esercitato dallo specialismo che appiattisce l'anima dei fenomeni reificandoli, occorre dunque recuperare una lettura integrata del mondo: come Ippocrate nel V secolo a.C. dava una definizione aperta della medicina, collocandone lo statuto in una posizione mediana tra la certezza apodittica dell'episteme e l'incertezza dell'esperienza empirica, così oggi vanno ridefiniti in modo plastico, multidimensionale e dinamico i confini tra i fenomeni osservati e quelli vissuti, facendo di ogni incertezza un'opportunità.

Come sempre Morin ci insegna, esistono questioni fondamentali e globali che integrano molteplici aree della conoscenza e possono

⁸ E. Morin, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina, Milano, 2000.

⁹ J. F. Kerr, A. H. Wyllie, A. R. Currie, *Apoptosis: a basic biological phenomenon with wideranging implications in tissue kinetics*, in «British journal of cancer», 26(4), 1972, 239-257.

¹⁰ Ricordiamo cosa afferma Yuval Harari: «La cooperazione sociale è la nostra chiave della sopravvivenza e della riproduzione. Ad ogni uomo o donna presi a sé non basta sapere dove ci sono i leoni o i bisonti. Molto più importante per loro è sapere chi, nel loro gruppo, odia chi, chi dorme con chi, chi è onesto e chi è un imbroglione» (Y.N. Harari, *Sapiens. Da animali a dèi. Breve storia dell'umanità*, Bompiani, Milano, 2011, p. 34).

diventare teatro di promozione umana e di crescita di un'etica della responsabilità nella quale tutti, senza esclusione alcuna, si possono sentire parte di processi di cambiamento condivisi. Tra questi temi molarici enunciamo quello *dell'identità* come spazio di riconoscimento dell'individuo rispetto a un'idea dinamica di sé sotto il profilo biologico, culturale e delle possibili forme di relazione con l'altro e col mondo, con un'accezione plurima e metamorfica del termine e partendo dal presupposto che la nostra matrice culturale europea è «il figlio bastardo di mille letti, risultato di un processo di incroci culturali, geografici, economici, etnici, volontari o forzati a cui nei secoli siamo stati esposti»¹¹; seguiamo con quello *dell'ambiente*, inteso come ecosistema di cui è necessario conservare l'equilibrio, considerando l'uomo come attore chiave del destino di un pianeta fragile e dalle risorse limitate; per finire con la necessità di perseguire la costituzione di una piena *comunità democratica* universale, in cui partecipazione e accessibilità *di e per* tutti si autoregolano secondo i principi etici di una civiltà matura¹².

Nel declinare le otto competenze chiave nelle «Raccomandazioni del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente (2018/C 189/01)» il Consiglio Europeo non esce dal quadro ad ampio spettro proposto da Morin anzi, ne declina alcune specifiche. Infatti, le competenze *cognitive e culturali*:

- l'*alfabetica funzionale* (non solo quella capace di decodificare testi o comunicazioni orali, ma di individuare, comprendere, esprimere, creare e interpretare con spirito critico concetti, sentimenti, fatti e opinioni);
- quelle *multilinguistiche*, anche intesa come capacità di adattarsi a contesti linguistici e culturali diversi da quelli di appartenenza prevalente;
- quelle della *matematica* applicata alla quotidianità anche per decifrare fenomeni e realtà complesse, delle *scienze* e delle *tecnologie*, per scoprire le leggi che regolano natura e relazioni vitali;
- e quelle *digitali*, per essere esperti navigatori dentro questo nuovo orizzonte aumentato della realtà fisica, fino a trent'anni fa pre-

¹¹ M. Murgia, *Futuro Interiore*, Einaudi, Torino, 2016, p. 14.

¹² M.G. Mattei, *Sistema Morin*, in E. Morin, *Etica e identità umana*, Egea, Milano, 2016, p. 11.

valente e oggi pienamente integrata nella *infosfera* di cui parla Luciano Floridi¹³;

- permettono di misurare e configurare con attrezzi polistrumentali l'ambiente circostante.

Le competenze legate alla *vita interiore* e alle *relazioni intersoggettive* come:

- quelle *Personalì*, dunque il sapere riempire e organizzare il proprio tempo con equilibrio e varietà, reagendo a opportunità e ostacoli contingenti sapendo pianificare il futuro nel medio e lungo termine, maturando capacità riflessive, di autoanalisi come quella di *imparare a imparare*, riconoscendo, esprimendo e padroneggiando le proprie emozioni;
- quelle *socialì*, riferite alla capacità di relazionarsi in modo costruttivo con persone e gruppi, di riconoscere e alimentare affetti in modo vitale e fecondo;
- quelle *di cittadinanza*, laddove si promuove una partecipazione attiva e costruttiva alla vita sociale e politica della propria comunità, si agisce con responsabilità per il bene comune, con la consapevolezza che coincide anche con il proprio personale bene e la piena realizzazione di sé;
- permettono, d'altro canto, di configurare e modificare in modo adattivo e trasformativo i propri confini identitari in rapporto sistemico e interconnesso con l'altro, come soggetto individuale e aggregati collettivi intesi nelle loro implicazioni cognitive, affettivo-emotive e relazionali.

Le competenze *imprenditoriali* e quelle legate alla *consapevolezza e all'espressione delle culture* vanno intese come creative capacità di continua rilettura di sé e del proprio ambiente in termini generativi, a partire dalle rappresentazioni stratificate nel proprio *milieu* socio ambientale di appartenenza, ma con una apertura larga verso il nuovo, i meticciamenti, le reticolari strade di scambio e incontro tra visioni del mondo, strumenti di analisi e strategie conoscitive.

¹³ Cfr. L. Floridi, *Pensare l'infosfera: La filosofia come design concettuale*, Raffaello Cortina, Milano, 2020.

La sfida della contemporaneità non è quella di conservare, ma di trasformare ciò che si pensa di conoscere per innovare ed evolvere, partendo dal presupposto che, come Goethe scrive in una lettera a un certo "F. von Müller" nel 1819, «Si scorge solo ciò che si conosce e si comprende già». Dunque, noi vediamo solo ciò di cui andiamo in cerca, e andiamo in cerca solo di quello che conosciamo: siamo strumenti imperfetti, capaci di cogliere del mondo ciò che è utile a un organismo funzionale agli equilibri di una natura assai più vasta e dalle leggi sconosciute, perciò non dobbiamo sedare il desiderio di andare oltre, di rivisitare il passato per pensare il futuro. Un cimento che chi compone musica conosce bene, quando interpreta un brano di repertorio e ne reinventa i dettagli, le sfumature, i pesi e le tensioni; ancor più nitido è il processo per chi improvvisa interrogando prima la propria memoria musicale, poi il corpo a contatto con lo strumento e infine l'inciso appena eseguito affinché ispiri il prosieguo nel qui ed ora.

Il ruolo della musica

In questo contesto di riferimento la musica come espressione linguistica e comunicativa trasversale a culture e sensibilità può rappresentare un prezioso collante, capace di interconnettere, con differenti tecniche combinatorie, i saperi e le culture in un orizzonte simbolico che ha un pregio fondamentale: può trasformare la complessità – termine prevalente in questa fase della storia umana – di frequente percepita come intrigo inestricabile, complicità o peso incombente di cui aver paura – in policromia, ricchezza di possibilità e di futuri. Infatti la musica, per sua propria sostanza, permette di vivere esperienze emotive intense con strutture leggere ed effimere, nell'uso della materia parte da vibrazioni invisibili procedendo per sottrazione. Questo fenomeno ha il potere magico di alleggerire la ricaduta dell'esperienza simbolica sulla realtà, permettendo di rappresentare narrazioni tragiche senza conseguenze esistenziali gravi e irreversibili ma anche di rivelare verità nascoste dalla greve zavorra della vita concreta.

Sono molte le reali strade che gli educatori musicali possono battere per intersecare la pratica musicale con i saperi presenti nelle scuole come nei contesti non formali e informali in cui si gioca la

partita della crescita delle persone, a qualunque generazione appartengano. In particolare, ne dettagliamo cinque:

1. Si possono collegare *discipline e musica* attraverso degli *accostamenti* per parallele con una modalità di tipo *multidisciplinare*: nel primo caso uno stesso insegnante affronta più prospettive partendo da quella di cui è più esperto. A titolo esemplificativo, un docente di geografia appassionato di musica, parlando del fenomeno della deforestazione e dello sradicamento delle popolazioni indigene in Amazzonia, può inserire nella sua mappa i canti intonati dagli sciamani Yanohama per evocare spiriti propizi a garantire l'equilibrio tra le forze naturali e la tribù prima delle battute di caccia; il docente di storia può descrivere la vita di una corte europea settecentesca non solo rievocando eventi bellici e conquiste territoriali, ma musiche di corte, climi e costumi, ricercando analogie morfologiche e simmetrie tra forme sonore e giardini, rituali sociali e danze. Uscendo da quella che Carlo Emilio Gadda chiamerebbe "luce unicromatica" della storia per successione di eventi in ordine cronologico e monoculturale (la storia per noi è quella europea, per gli statunitensi quella americana), si può dare al passato una connotazione più reticolare accostando musiche per funzioni, in una prospettiva antropologica. In tutte le epoche e latitudini è possibile analizzare in modo comparativo le funzioni religiose e in esse cogliere il valore della animazione musicale correlandole con il contesto ambientale e culturale di appartenenza, che si parli di sacre rappresentazioni, di processioni, preghiere, di messe, di riti di iniziazione, di cerimonie apotropaiche ecc... Si può altresì parlare di funzioni sociali della musica parlando dei canti lavoro, di guerra, di protesta, legate a ricorrenze sociali, a momenti di ricreazione, a balli, a momenti in cui si cercano collettivamente stati alterati della coscienza ecc... E ancora parliamo di musiche legate a esigenze di autoconsolazione, permettendoci di indagare sulle varie occasioni di solitudine che ogni persona in ogni tempo ha vissuto e cercato di rappresentare attraverso manufatti culturali simbolicamente significativi: pensiamo alle meditazioni, alle litanie, ai lamenti, ai canti transazionali, ovvero quelli che richiamiamo alla memoria ogniqualvolta dobbiamo superare mancanze affettive, perdite, piccoli e grandi lutti, come capitò al primo assentarsi della nostra madre nella prima infanzia. In al-

ternativa agli *accostamenti*, si può ricorrere all'espedito del *mascheramento*: è possibile infatti interagire con le discipline in modo *musiciforme* (per parafrasare il concetto di ludiforme di Visalberghi), ovvero rivestendo concetti, procedimenti e architetture costituenti di altre discipline con forme musicali: attraverso formule iterative, si può sfruttare la musica per imparare le tabelline, si può facilitare la memorizzazione di una poesia confezionandoci una melodia o rappandola, si può infine trasformare una formula matematica in uno scioglilingua intonato o una narrazione per ricostruire la genesi di un teorema, comprenderlo e ricordarlo¹⁴ ecc...

2. Le *intersezioni* sono formule proprie dell'*interdisciplinarietà*, laddove più esperti condividono su un focus le loro letture specialistiche in modo multidimensionale, arricchendo reciprocamente i rispettivi saperi per profilare un tema in modo sfaccettato e complesso, nel contempo modificando la rappresentazione della propria disciplina. In questo contesto, anche i linguaggi si integrano per configurare forme espressive nuove e lo fanno partendo da due presupposti fondamentali:

- A. Si dipanano nel tempo secondo una *struttura narrativa*, dunque lungo uno o più assi temporali che si articolano per continuità e discontinuità, densità e rarefazioni, tensioni e distensioni¹⁵;
- B. Costruiscono *dialettiche tra espressioni diverse sulla base di forme vitali*, ovvero quegli stati del corpo nello spazio che rappresentano le matrici di ogni manifestazione di sé nel mondo e nel suono: parliamo di salite e precipitazioni, fluttuazioni, sospensioni, dondolamenti, scuotimenti ecc... condizioni fisiche alle quali sono legati stati emotivi differenti.

Si parla di collaborazioni interdisciplinari quando la musica si amalgama con altri linguaggi per assemblare forme d'arte e di comunicazione umana le cui componenti, da sole, non produrrebbero i medesimi impatti espressivi. A titolo esemplificativo ma non esaustivo, partiamo dalla letteratura «musicata» come le ballate dei trovatori, le sacre rappresentazioni, il *Pianto della Madonna* di Jacopone da Todi o il *Cantico delle creature* di Francesco d'Assisi fino alla rivisi-

¹⁴ Per esempio: *La legge di Keplero* di Lorenzo Baglioni <https://www.youtube.com/watch?v=ge06Znj7hyk>

¹⁵ J.J. Nattiez, *Dalla semiologia alla musica*, Sellerio, Palermo, 1990.

tazione musicale di Murubutu e Claver Gold dell'Inferno di Dante (*Infernum*)¹⁶ per transitare verso l'opera lirica a partire dal recital cantando, al musical a tutte le forme di danza – da quella figurata a quella improvvisata fino alla cultura hip hop e alla danza urbana – così come tutto il mondo dell'audiovisivo, dal cinema ai manufatti audiovisivi digitali: su queste forme si consorziano artisti singoli o in team, ciascuno con la propria parte di professionalità orientata, ma uniti da un obiettivo comune. L'onere che l'educazione deve assumersi è quello di favorire la riflessione su morfologie, processi e modalità di relazioni tra coloro che di queste attività si occupano, affinché cresca la consapevolezza di ciascuno sul potere trasformativo che l'integrazione tra le arti performative garantisce, sia in termini di conoscenza del mondo in un settore specifico come nei suoi intrecci e nelle correlazioni prossime e remote, che di affinamento degli strumenti di relazione tra soggetti differenti, titolari di ruoli diversi.

3. *Transdisciplinarità della musica: Tutte le discipline parlano di musica.* Sono due le letture che aprono le discipline musicali verso la transdisciplinarità ovvero verso la liberazione di questo linguaggio dal gioco della prospettiva specialistica e funzionale a vantaggio di una ricerca dei suoi elementi costitutivi in ciascuna delle altre discipline, a partire dalla cognizione del tempo e dalle sue strutture che permeano tutte le forme della conoscenza. Nelle relazioni con il linguaggio, per esempio, troviamo quanto di musicale c'è nel rapporto tra significante e significato, laddove si possono identificare fonosimbolismi e iconismi, in ogni lingua, che “cantano” significati al di là di quelli espressi dalle parole stesse (buio, cupo, upupa dove la vocale U richiama oscurità, minaccia, sacralità ecc...) ¹⁷ analogamente a quanta oscurità è rappresentata nell'incipit della Sinfonia in si minore n.6 op.74 *Patetica* diretta da Valery Gergiev¹⁸, e segnano tratti e umori sedimentati ed evoluti di specifiche civiltà. Ma, soprattutto, possiamo cogliere analogie gestaltiche tra frasi musicali e

¹⁶ Cfr. <https://genius.com/albums/Claver-gold-and-murubutu/Infernum>

¹⁷ F. Dogana, *Le parole dell'incanto. Esplorazioni dell'iconismo linguistico*, Franco Angeli, Milano, 1990.

¹⁸ <https://www.youtube.com/watch?v=EHgHgbZ8YB8&t=1s> cfr. G. Nuti, *La musica e le altre discipline*, Franco Angeli, Milano 2007.

sintassi, tra dinamiche sonore e prosodia. Aggiungiamo i confronti tra strutture narrative, come quelle del romanzo e della forma sonata, tra speculazioni filosofiche e sviluppi tematici, tra discussioni collettive e jam session. Analogie studiate fin da Pitagora con le scienze matematiche e la geometria nel calibro delle proporzioni, nella ricerca della forma perfetta tra volumi sonori, senza parlare della dimensione sonora nello studio delle scienze naturali.

Così arte e scienza trovano terreno comune come attestato negli ultimi decenni da Pareyson, a Umberto Eco fino a Tim Ingold, nella ricerca della verità, intesa come *unisono tra esperienza e immaginazione*, che non significa dell'oggettività, o di fatti tangibili in contrasto con la fantasia che irrigidisce il nostro rapporto con il mondo; la verità chiede di riconoscere ciò di cui siamo debitori al mondo e ciò che il mondo deve a noi, la ricerca è un modo per rafforzare questo rapporto di debito reciproco e implica sia la curiosità che la cura: dobbiamo cercare ciò che ci sta a cuore, dobbiamo farlo senza frontiere, ma per risonanze.

In una visione ancora più ampia del pensiero teorizzato da Basarab Nicolescu, nel suo libro *Manifesto della transdisciplinarietà* (1996)¹⁹ La musica non interseca solo le discipline, ma le raccoglie e le orienta verso uno sguardo terzo che affronta i grandi temi dell'uomo, verso le cose umanizzanti come la scoperta della sapienza della mano artigiana, che forgia forme invisibili ed effimere per interrogarsi sul senso della propria esistenza finita, la relazione con i fenomeni naturali che posseggono una voce e seguono dinamiche di sviluppo isomorfe rispetto alle opere musicali, è la relazione con se stessi e il proprio corpo, come direbbe Rilke, «È l'albero che nell'orecchio sorge, le cui radici affondano nelle regioni oscure e caotiche della psiche e le cui chiome toccano i cieli intatti dello spirito²⁰».

4. *Musica come teatro delle relazioni intersoggettive e costruttrice di coscienza civica.* Nel fare musica insieme, poi, si esercitano competenze chiave come quelle sociali e di cittadinanza perché, per suonare insieme, è necessario adottare un atteggiamento sistematico di

¹⁹ B. Nicolescu, *Il Manifesto della Transdisciplinarietà*, a cura di Emanuela Bambara, Armando Siciliano Editore, Messina, 2016.

²⁰ R. M. Rilke, *Lettere a un giovane poeta*, Il Saggiatore, Milano, 2021.

ascolto reciproco, nel quale non ci si sintonizza solo cognitivamente per costruire con logica razionalistica architetture sonore come carpentieri esperti, ma si condividono stati emotivi che ciascuno riverbera con la propria sensibilità condividendo profili simili: questo caso si può parlare di autentica immedesimazione empatica. Suonando, ciascuno è chiamato al riconoscimento e al rispetto dei ruoli e dei tempi della relazione, stabiliti dal compito comune; per garantire uno spirito creativo all'interpretazione si lotta continuamente contro ogni conformismo, ci si ingegna per modificare le proprie cifre espressive così da sorprendere se stessi, i compagni d'arte e il pubblico esaltando il gioco tra diversità, endemicamente riconosciute come inestimabili ricchezze. Come nella vita, in musica non mancano i conflitti, consumati tra dissonanze, contrasti e cesure: ma si persegue la strada dell'equilibrio, si è orientati verso la compiutezza. Nella musica d'insieme, infine, a ogni ego è domandato di trasfigurarsi nel tutto, a vantaggio del bene comune.

5. *Musica della trascendenza.* Questa trasfigurazione produce dimensioni che travalicano le singole individualità, ma non si consumano neppure nell'esperienza collettiva che – si badi bene – coinvolge parimenti esecutori e pubblico, compositori, maschere e maestranze, tutti gli attori d'un fenomeno collettivo rituale e totalizzante. Ciò che si manifesta, questa epifania musicale è sfumata, vaporosa, inafferrabile, fatta di sostanza e di altro di cui percepiamo la presenza ma non appare. Ciò che Pareyson diceva essere prerogativa dell'artista – ovvero di “fare ciò che non esiste ancora” – oggi si può ripensare come rivelazione di una parte della natura che è sollecitata dalle forme visibili, ma va oltre, così come la scienza interroga la natura per chiedere risposte che estendono i confini della conoscenza dell'uomo e dell'Universo verso l'ulteriorità. D'altronde, la *ri-cerca* richiama il cercare nuovamente, di continuo, nella consapevolezza di quanto il vero sia presente e irraggiungibile. Ebbene, la musica direttamente e in se stessa non significa niente, se non per associazione o convenzione: l'uomo, da sempre amante delle allegorie e delle metafore, cerca di «decifrare nel sensibile non si sa qual messaggio criptico, auscultare dentro e dietro un cantico qualcosa d'altro, percepire nelle voci un'allusione ad altro, interpretare una

cosa ascoltata come allegoria di un significato inaudito e segreto»²¹: occorre restare complici del mistero che la musica evoca, chi coltiva questa vocazione ascetica alla coltivazione di un mistero ineffabile riesce ad annullare il proprio corpo nella musica stessa, emulando quella trasmutazione che l'alchimista inseguiva tra i suoi alambicchi. C'è dunque un modo di essere musicista che prevede il dedicare un'intera vita per portare la virtuosità, il controllo pieno del corpo, l'indagine più profonda sul testo musicale o sull'improvvisazione al grado più elevato possibile fino all'annullamento di sé, cioè alla trascendenza: in quel momento, come direbbe Proust, non è lui che suona, ma è una finestra aperta sulla musica.

Bibliografia

- G. Bachelard, *La formazione dello spirito scientifico*, Raffaello Cortina, Milano 1995.
- F. Dogana, *Le parole dell'incanto. Esplorazioni dell'iconismo linguistico*, Franco Angeli, Milano 1990.
- F. Faggin, *Irriducibile*, Mondadori, Milano 2022.
- L. Floridi, *Pensare l'infosfera: La filosofia come design concettuale*, Raffaello Cortina, Milano 2020.
- J. Habermas, *Conoscenza e interesse*, Laterza, Bari 1970.
- Y.N. Harari, *Sapiens. Da animali a dèi. Breve storia dell'umanità*, Bompiani, Milano 2011, p. 34.
- W. Heisenberg, *Fisica e filosofia*, Feltrinelli, Milano 2021 (prima trad. it. Il Saggiatore, Milano, 1961).
- V. Jankélévitch, *La musique et l'Ineffable*, Éditions du Seuil, Parigi 1983; trad. it. a cura di E. Lisciani-Petrini, *La Musica e l'Ineffabile*, Tempi moderni, Napoli 1985.
- J. F. Kerr, A. H. Wyllie, A. R. Currie, *Apoptosis: a basic biological phenomenon with wideranging implications in tissue kinetics*, in "British Journal of Cancer", 26(4), 1972, pp. 239-257.
- M.G. Mattei, *Sistema Morin*, in E. Morin, *Etica e identità umana*, Egea, Milano 2016.

²¹ V. Jankélévitch, *La musique et l'Ineffable*, Éditions du Seuil, Parigi, 1983; trad. it. a cura di E. Lisciani-Petrini, *La Musica e l'Ineffabile*, Tempi moderni, Napoli, 1985.

- E. Morin, *La conoscenza della conoscenza*, Feltrinelli, Milano 1993.
- E. Morin, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina, Milano 2000.
- M. Murgia, *Futuro Interiore*, Einaudi, Torino 2016.
- J. J. Nattiez, *Dalla semiologia alla musica*, Sellerio, Palermo 1990.
- B. Nicolescu, *Il Manifesto della Transdisciplinarietà*, a cura di E. Bambara, Armando Siciliano Editore, Messina 2016.
- F. Nietzsche, *Su verità e menzogna*, Bompiani, Milano 2006.
- G. Nuti, *La musica e le altre discipline*, Franco Angeli, Milano 2007.
- R. M. Rilke, *Lettere a un giovane poeta*, Il Saggiatore, Milano 2021.
- E. Wind, *Arte e anarchia*, Adelphi, Milano 1997.

Sitografia

<https://genius.com/albums/Claver-gold-and-murubutu/Infernum>

<https://www.youtube.com/watch?v=EHgHgbZ8YB8&t=1s>

<https://www.youtube.com/watch?v=ge06Znj7hyk>

Capitolo 3

Recuperare i sentimenti: può aiutarci il melodramma?

*Giuseppina La Face**

Oggi, psicologia e neuroscienze danno per acquisito che la dimensione razionale e la dimensione emozionale sono interdipendenti e vivono in reciprocità. Non solo. L'incapacità di provare sentimenti che si verifica in talune situazioni psicopatologiche può addirittura compromettere, o fortemente limitare, il funzionamento della vita razionale. È dunque fondamentale, per tutti noi, vivere emozioni e sentimenti, ma anche saperli elaborare e dunque descrivere in termini pertinenti.

I contesti non formali, a cominciare dalla famiglia, sono i primi luoghi deputati alla maturazione della sfera sentimentale; talvolta, tuttavia (per motivi che non occorre dettagliare questa sede), essi possono risultare inadatti. Di certo non può disinteressarsi della sfera emotiva la Scuola, cioè la principale agenzia formativa formale: può agire secondo le proprie modalità, con le proprie risorse, e accettando i propri limiti. In generale, è compito della Scuola individuare strumenti che consentano di raggiungere obiettivi didattici e finalità formative. Essa dispone di uno strumento privilegiato: la scelta dei contenuti; direi di più: la scelta di contenuti *adeguati*. Sono soprattutto i percorsi di apprendimento favoriti dal docente e attuati dal discente a esercitare un'efficacia diretta sullo sviluppo sia cognitivo sia emotivo-sentimentale. In questo senso, selezionare i contenuti non è un'operazione banale: infatti, mentre si apprendono i saperi, si acquisiscono competenze¹ e ci si forma come persona e come cittadino². Un criterio imprescindibile al quale occorre at-

* Università di Bologna.

¹ Sul concetto di 'competenza', cfr. M. Baldacci, *Curricolo e competenze*, a cura di S. Fioretti, Mondadori Università, Milano, 2010.

² Per queste problematiche, cfr. C. Cuomo, *I corsi universitari italiani in discipline musicali e il loro contributo alla formazione del pubblico*, in "Musica docta", XII, 2022,

tenersi nella scelta – lo sottolineano i cultori di Didattica – è quello della ‘assiologizzazione’, cioè dell’‘investimento di valore’: vanno privilegiati contenuti rilevanti in senso epistemologico, storico-estetico ed etico-sociale, ossia contenuti ‘forti’, che promuovano lo sviluppo della mente e della persona³ e conducano lo studente a maturare in maniera armoniosa cognitività, metacognitività e affettività.

Un genere musicale che in ambienti formali di apprendimento può fungere da vera e propria ‘scuola dei sentimenti’ è ancor oggi il melodramma: da oltre quattro secoli esso rappresenta una sorta di ‘museo’ vivente delle passioni, degli affetti, dei sentimenti, delle emozioni, rappresentate nel loro ‘farsi’, come se si verificassero davanti ai nostri occhi e ci interpellassero a tu per tu. Grazie al teatro d’opera noi possiamo sentire, vivere sentimenti che, se appartengono al Sei, al Sette, all’Otto, al Novecento, nondimeno *ci riguardano*. Le nostre passioni rispondono infatti a una doppia determinazione. Per un verso sono il portato di una evoluzione *biologica* della specie che si misura sull’arco delle decine di migliaia di anni, dunque sulla lunga, lunghissima durata; dall’altro lato, sono fortemente condizionate dai contesti storici e *culturali*. Un esempio. L’amore di Violetta e Alfredo nella *Traviata* è probabilmente incommensurabile con l’amore tra due ragazzi del 2024: nondimeno l’esperienza amorosa innesca oggi come allora dinamiche psichiche profondamente analoghe⁴.

Al potere di rappresentare le passioni nel melodramma concorrono tanti fattori: il dramma, il libretto, la messinscena e la regia, la forma musicale, e beninteso la vocalità, se è vero che «il personaggio, nell’opera lirica, è la sua voce» (Fedele d’Amico).

L’accostamento al teatro d’opera può giovare profondamente all’educazione sentimentale dei nostri giovani concittadini, grazie

pp. 123-131 (<https://musicadocta.unibo.it/article/view/15969>; accesso 21 dicembre 2024).

³ Ho affrontato il problema della assiologizzazione dei contenuti in G. La Face, *Saperi essenziali e conoscenze significative: il “Largo concertato” nel “Macbeth” di Giuseppe Verdi*, in G. Pagannone (a cura di), *Insegnare il melodramma. Saperi essenziali, proposte didattiche*, Pensa MultiMedia, Lecce-Iseo, 2010, pp. 145-173; e cfr. B. Martini, *La didattica dell’ascolto. Una lettura didattico-disciplinare*, in G. La Face Bianconi, A. Scalfaro (a cura di), *La musica tra conoscere e fare*, Franco Angeli, Milano, 2011, pp. 160-163.

⁴ Cfr. L. Bianconi, G. La Face, *Il melodramma: forma ed emozioni*, in N. Badolato, G. La Face (a cura di), *Il melodramma a scuola. Storia, forme, didattica*, Edizioni Studium, Roma, 2023, pp. 62-70.

appunto alla conoscenza e all'esperienza formalizzata delle dinamiche affettive ed emotive, collocate in un quadro storico e culturale determinato, ma rappresentate nell'immediatezza dell'evento scenico, con in più l'intensità dell'espressione canora. Il confronto consapevole e riflessivo, attuato grazie all'ascolto e alla visione guidati, può consentire agli studenti (di *qualsiasi* disciplina) di identificarsi da un lato nel sentimento di volta in volta rappresentato, dall'altro di prenderne coscienza osservandolo in maniera distaccata, in virtù della distanza procurata dalla formalizzazione artistica; consente insomma di collocarlo entro una prospettiva storica e un contesto sociale determinati, al tempo stesso facendolo proprio.

Questo processo di appropriazione e distanziamento avviene grazie a due fattori coesenziali alla musica, non solo quella operistica. Il primo: la musica ha il potere di 'presentificare' (in tedesco *Vergegenwärtigen*) le emozioni e i sentimenti, come se accadessero qui ed ora, anzi *dentro di noi*. Il secondo fattore: questa presentificazione si realizza in forme definite e percepibili⁵. Per raggiungere questo obiettivo conviene selezionare brani in cui la composizione musicale metta bene in risalto la dinamica sentimentale: soltanto in un secondo momento ci si potrà accostare a episodi in cui il gioco musicale-teatrale e il conflitto emotivo si presentino più complessi o più sfuggenti.

Offro un esempio solo, ma ne potrei proporre mille. Lo traggo dal finale del terz'atto dell'*Ernani* di Giuseppe Verdi (1844, atto III, scena VI). Nel momento stesso in cui ascende al trono imperiale come Carlo V, il principino scapestrato e un po' gigolò che abbiamo visto fin lì si tramuta in un personaggio epico, statuario: la maturazione avviene nella totale accettazione del nuovo 'ruolo'. Esso spazza via ciò che è stato e che da questo momento non potrà più essere. Un tale principio edificante, che giganteggia nell'*Ernani*, è molto rilevante anche ai nostri giorni: l'assunzione di un ruolo sociale, istituzionale, culturale, politico – a qualsiasi grado – modifica la nostra posizione nel mondo e i nostri comportamenti individuali, e deve prevalere sulla vita quotidiana. Questo cambiamento ha un

⁵ Cfr. L. Bianconi, *La forma musicale come scuola dei sentimenti*, in G. La Face Bianconi, F. Frabboni (a cura di), *Educazione musicale e formazione*, Franco Angeli, Milano, 2008, pp. 85-120.

impatto formidabile sulla nostra vita interiore, psichica.

Lasciatemi dare qualche suggerimento di tipo metodologico, valido per qualsiasi opera, *prima* di presentare un brano agli studenti. Giova:

- (1) dare brevissimi cenni sulla situazione drammatica specifica, *senza* con ciò raccontare per esteso la trama, impresa per lo più disperante e tediosa;
- (2) scegliere un video adatto ai prerequisiti degli studenti: una regia troppo bizzarra, sebbene esteticamente accattivante, può ostacolare la comprensione a chi non conosca già quell'opera;
- (3) glissare sul linguaggio dei libretti: non serve spiegare il testo parola per parola; si va di lungo, semmai si ritorna in un secondo momento sulle locuzioni più ampollose e sulle fraseologie desuete.

In questa sede prendo a pretesto la scena dell'autoproclamazione di Carlo V nel video tratto dall'allestimento del Metropolitan di New York (1983, direttore James Levine, baritono Sherrill Milnes). Attirerei l'attenzione dei discenti su pochi punti salienti.

Due 'esplosioni' orchestrali, dirompenti – come se si spalancasse un sipario sonoro –, introducono l'assolo di Carlo, solenne, ispirato; l'ampia frase melodica è sorretta dall'arpa. Al culmine della frase, il coro dei nobili spagnoli e alemanni risponde a pieni polmoni: «A Carlo Magno sia gloria e onor!». Di lì in avanti l'acclamazione corale assume via via un'ampiezza crescente, che comporta anche la ripetizione di un'intera sezione (un grandioso *crescendo* lento), e culmina infine in una cosmica ovazione. Un gran colpo di piatti e il rullo dei timpani trascinano l'applauso.

Va insegnato che la lunghezza delle frasi e la loro ripetitività non sono dati inessenziali, bensì consoni alla portata cerimoniale dell'evento. Del resto, ed è questo un punto basilare, ogni discorso musicale si fonda proprio sul principio di ripetizione-variazione, un principio che si carica spesso anche di significati semantici.

Un dato significativo nella messinscena. Nel video prescelto va osservato che Carlo mostra la spada ma non la impugna: la sostiene sul palmo delle mani. La spada è simbolo del potere imperiale, ma tale potere va coniugato con un potere ancora superiore: l'esercizio della clemenza, che è la prerogativa suprema del sovrano, il doppio

potere di condannare e perdonare. (Nell'azione drammatica, Carlo ha fatto proprio questo: ha appena concesso l'indulto ai nobili rivoltosi e la grazia ad Ernani, che l'aveva insultato a spada sguainata. La musica di Verdi esalta appunto questo gesto cruciale.) La clemenza è un cardine fondante nella concezione del potere che, a partire dalla Roma imperiale, si tramanda nei secoli – oggi la concessione dell'indulto e della grazia è prerogativa del Presidente della Repubblica – e ha ispirato tragedie e melodrammi famosi, come *La clemenza di Tito* del Metastasio, musicata anche da Mozart (il titolo stesso lo dice).

Due parole per concludere. Carlo V si rivolge al passato, a Carlo Magno, fondatore del Sacro Romano Impero, visto come modello da imitare. In questo modo egli riconnette passato, presente e futuro. Il passato è la fonte alla quale attingere la forza morale che consente all'imperatore di diventare migliore. Per dirla in breve: Carlo V, nell'*Ernani*, ci dice che dalla storia possiamo imparare e cogliere anche esempi con i quali costruire un futuro più degno. La conoscenza della storia può dunque essere un fattore di crescita per tutti. Ciò vale, *mutatis mutandis*, anche per noi, uomini e donne del secolo XXI, spesso fin troppo inclini a lasciarsi sopraffare dagli impulsi effimeri della cosiddetta 'contemporaneità'.

Bibliografia

- M. Baldacci, *Curricolo e competenze*, a cura di S. Fioretti, Mondadori Università, Milano 2010.
- C. Cuomo, *I corsi universitari italiani in discipline musicali e il loro contributo alla formazione del pubblico*, in "Musica docta", XII, 2022, pp. 123-131. <https://musicadocta.unibo.it/article/view/15969> (consultato il 21 dicembre 2024).
- G. La Face, *Saperi essenziali e conoscenze significative: il "Largo concertato" nel 'Macbeth' di Giuseppe Verdi*, in G. Pagannone (a cura di), *Insegnare il melodramma. Saperi essenziali, proposte didattiche*, Pensa MultiMedia, Lecce-Iseo 2010, pp. 145-173.
- B. Martini, *La didattica dell'ascolto. Una lettura didattico-disciplinare*, in G. La Face Bianconi, A. Scalfaro (a cura di), *La musica tra conoscere e fare*, Franco Angeli, Milano 2011, pp. 160-163.

- L. Bianconi, G. La Face, *Il melodramma: forma ed emozioni*, in N. Badolatto, G. La Face (a cura di), *Il melodramma a scuola. Storia, forme, didattica*, Edizioni Studium, Roma 2023, pp. 62-70.
- L. Bianconi, *La forma musicale come scuola dei sentimenti*, in G. La Face Bianconi, F. Frabboni (a cura di), *Educazione musicale e formazione*, Franco Angeli, Milano 2008, pp. 85-120.

Capitolo 4

Sviluppare autonomia e collaborazione: tecniche e principi di apprendimento collaborativo e apprendimento tra pari con un ensemble di musicisti adolescenti

*Anna Modesti**

Promuovere e sostenere l'autonomia degli studenti, intesa come capacità di imparare e di imparare ad imparare, prendendo delle decisioni, ponendosi degli obiettivi e scegliendo i mezzi con i quali realizzarli, è stata certamente tra le mie esigenze di insegnante più vive e ricorrenti.

Nel corso del tempo e della mia esperienza di insegnante di violino e preparatrice di orchestre giovanili, mi sono sforzata di trovare delle risposte a questa esigenza sperimentando diverse iniziative, sia nell'ambito dell'insegnamento individuale sia in contesti collettivi.

Tra queste, nel 2012 avevo portato l'Orchestra d'archi giovanile della Svizzera Italiana a partecipare ad uno dei più interessanti concorsi internazionali per orchestre giovanili, che si svolge ogni anno a Vienna presso la Goldener Saal del Musikverein: in quell'occasione i ragazzi vinsero il primo premio con il massimo dei voti e la lode eseguendo tutto il programma a memoria e senza direttore.

Il tentativo di mettermi da parte era già presente, ma avevo condotto io i ragazzi a quel risultato. In quell'occasione avevo certamente condiviso con loro le mie scelte e le mie decisioni e avevo già affidato loro diverse mansioni e responsabilità – sia organizzative sia relative alla realizzazione musicale –, ma quelle scelte e quelle decisioni erano state mie.

Il passo successivo avrebbe potuto essere quello di cercare di sollecitare i ragazzi non solo ad assumersi diverse responsabilità organizzative e musicali, non solo a muoversi in pubblico senza di me,

* Conservatorio della Svizzera Italiana.



ma a diventare attivamente partecipi anche all'interno dei processi decisionali.

Dopo il 2012 avevo lasciato la direzione dell'Orchestra Giovanile d'archi della Svizzera Italiana e contemporaneamente iniziato alcune consulenze per la nascita di un'orchestra giovanile che faceva riferimento ad alcune piccole iniziative in Lombardia e in Piemonte: all'inizio dell'anno scolastico 2016-2017 si era formato un piccolo gruppo di ragazzi pronti per compiere questo passo.

Il progetto, che in seguito abbiamo chiamato AMA Ensemble ed è stato sostenuto dall'Accademia Amadeus di Agrate Conturbia e dalla Fondazione Gualtiero Marchesi, si è sviluppato nel corso di tre anni: è questo il contesto che mi ha stimolata ad approfondire alcuni approcci di educazione tra pari e di apprendimento collaborativo.

EDUCAZIONE TRA PARI E APPRENDIMENTO COLLABORATIVO

L'educazione tra pari prevede modalità di apprendimento basate sullo scambio di idee, informazioni, esperienze all'interno di un gruppo di partecipanti.

Utilizzata in diverse forme, diversi ambiti e diverse epoche, negli anni '80 e '90 questo approccio educativo (Peer Education e Empowered Peer Education) ha goduto di un notevole incremento di applicazione e sviluppo, affermandosi come strumento di prevenzione nei confronti di eventuali problemi sociali, in contesti che coinvolgono principalmente ragazzi in età adolescenziale.

L'educazione tra pari prevede la formazione specifica di Peers che in seguito si troveranno a svolgere ruoli di tutoraggio all'interno di un gruppo di coetanei, allo scopo di contrastare e scoraggiare eventuali comportamenti a rischio.

Durante il periodo di preparazione diverse sono le attività previste per rinforzare l'efficacia, la resilienza e il supporto reciproco dei futuri tutors. Queste attività, che si svolgono in contesti collettivi, mi sono sembrate utili anche per incrementare una partecipazione più intensa e collaborativa tra i componenti della mia piccola orchestra.

In questo caso ho tratto ispirazione dalle informazioni e i suggerimenti contenuti nei testi "Educazione tra Pari"¹ e "L'adolescenza come risorsa"².

L'Apprendimento cooperativo, invece, si svolge principalmente in ambito scolastico, non prevede la preparazione di tutors, e consiste in una collaborazione paritaria tra gli studenti all'interno di piccoli gruppi di lavoro al fine di raccogliere, organizzare e elaborare informazioni su specifici argomenti.

Di questo approccio, approfondito, teorizzato e formalizzato negli anni '70-'80 negli Stati Uniti da David e Roger Johnson e da Robert Slavin, ho cercato di sperimentare l'adattamento di alcune delle tecniche più utilizzate anche al lavoro con un'orchestra di adolescenti, ispirandomi a quanto riportato in D.W. Johnson, R.T. Johnson e E.J. Holubec "Apprendimento cooperativo in classe"³ e M. Comoglio "Educare insegnando"⁴.

¹ A. Pellai, V. Rinaldin, B. Tamborin, *Educazione tra Pari*, Erikson, Trento, 2002.

² G. Di Cesare, R. Giammetta, *L'adolescenza come risorsa*, Carocci, Roma, 2011.

³ D.W. Johnson, R.T. Johnson, E.J. Holubec, *Apprendimento cooperativo in classe*, trad. di L. Martinelli, Erikson, Trento, 2015.

⁴ M. Comoglio, *Educare insegnando, apprendere e applicare il Cooperative Learning*, LAS, Roma, 2016.

LAVORO IN ORCHESTRA: AMA ENSEMBLE

1° ANNO (2016-2017)

Partecipanti: il progetto ha coinvolto 14 partecipanti, di età compresa tra i 12 e i 16 anni, a cui si sono aggiunti due partecipanti di 19 e 23 anni, curiosi di prendere parte a questa “strana” esperienza. La suddivisione degli strumenti è stata la seguente: sette violini, tre viole, due violoncelli, un’arpa e un flauto.

Le aspettative e il coinvolgimento di questi ragazzi nell’attività musicale erano molto differenti: M, I e Ak avevano già vinto concorsi importanti anche a livello internazionale e ritenevano che la musica “fosse” la loro vita, T e E, invece, la vivevano unicamente come un piacevole hobby, mentre Er, Al, To, C, El, B sembravano non avere ancora ben chiaro cosa si aspettassero da questa attività. I due ragazzi più grandi, infine, stavano vivendo un momento di crisi personale e con lo strumento.

Repertorio: R.V. Williams, Fantasia sul tema di Greensleeves; W.A. Mozart: Concerto per Flauto e Arpa e orchestra K. 299 (versione per Orchestra d’archi);

E. Grieg, Two elegiac Melodies op. 34 e Holberg Suite op. 40.

Pianificazione degli incontri: un incontro al mese da ottobre a maggio e un campus estivo. Durante gli incontri mensili le prove si sono svolte il sabato dalle 16.00 alle 20.00 e la domenica dalle 9.00 alle 13.00, mentre il Campus Estivo ha avuto una durata di otto giorni e si è svolto tra il 19 e il 27 agosto 2017.

Tre concerti, svolti in Lombardia e in Piemonte, hanno concluso il progetto.

Svolgimento delle prove

Ho ipotizzato il primo approccio alla preparazione dei diversi brani del repertorio ispirandomi alla tecnica del Jigsaw (puzzle) utilizzata nell’ambito dell’apprendimento cooperativo⁵.

⁵ D.W. Johnson, R.T. Johnson, E.J. Holubec, *Apprendimento cooperativo in classe*, cit.

Questa tecnica prevede quattro momenti:

1. L'insegnante presenta i contenuti.
2. Si formano gruppi di lavoro nei quali i singoli membri si assumono la responsabilità di approfondire l'argomento.
3. Si riuniscono i partecipanti dei vari gruppi che lavorano sullo stesso argomento.
4. I partecipanti ritornano infine al gruppo iniziale e riferiscono quanto appreso.

Nel nostro caso il lavoro è stato dunque strutturato secondo le seguenti tappe:

1. Durante la prima lezione sono stati condivisi gli obiettivi, i contenuti e l'organizzazione del progetto. Il piano di lavoro avrebbe comportato la creazione di gruppi ristretti di responsabili e tutti i partecipanti avrebbero ricoperto, a turno, ruoli di responsabilità.

È stato condiviso che il nostro lavoro sarebbe stato tanto più efficace quanto più saremmo stati in grado di far riferimento a informazioni comuni alle quali riferirci.

Queste informazioni sono state individuate come:

- Elementi storici e stilistici e tradizioni esecutive.
- Elementi strutturali.
- Elementi di comunicazione emotiva in musica.
- Logica del movimento.

Questi elementi avrebbero a loro volta condizionato le scelte tecniche in termini di:

- Tecnica e effetti sonori: controllo ritmico, controllo dell'intonazione, controllo dell'intensità, controllo del timbro
- Qualità e efficacia dei movimenti: da una prospettiva fisica, fisiologica, delle neuroscienze.

2. Ogni parte del repertorio è stata affidata ad un diverso quartetto di responsabili: secondo il nostro piano tutti i partecipanti avrebbero ricoperto, alternativamente e su una parte definita del repertorio, ruoli di responsabilità.

3. I quartetti hanno iniziato a lavorare sulle parti di repertorio loro assegnate definendo:

- La struttura del brano.
- Il carattere generale e diversi caratteri delle diverse sezioni, in qualche caso immaginando una trama narrativa.
- Gli espedienti tecnici necessari alla realizzazione delle decisioni prese in precedenza.

4. Alle prove in quartetto sono seguite delle prove a sezione in cui i responsabili hanno condiviso con i compagni le scelte operate e in seguito gestito l'assemblaggio del brano quando l'intera orchestra si è ricomposta.

Autoregolazione del gruppo

La seconda lezione è iniziata con un momento di smarrimento e l'emergenza di un problema: mancavano quattro partecipanti.

Si è allora discusso insieme sulla necessità – o meno – di creare un regolamento, giungendo alla conclusione che occorreva definire e condividere delle condizioni per lo svolgimento efficace del lavoro insieme. È stato dunque creato un gruppo di lavoro composto da tre ragazzi (di cui uno era il ragazzo di 24 anni) che si è assunto il compito di approfondire la questione. Durante il tempo intercorso tra la seconda e la terza lezione sono stati raccolti diversi “regolamenti” di orchestre giovanili, e nella serata della terza lezione il gruppo si è riunito creando un proprio “regolamento”, poi condiviso e firmato da tutti i partecipanti.

Da quel momento in poi, e fino alla fine del progetto, non si è più verificata la necessità di richiamare nessuno in nessuna occasione. Nessun partecipante si è ritirato prima della fine del progetto.

Svolgimento delle prove

Nella figura 1 è presentato il piano dettagliato delle prove di una settimana: questo piano veniva inviato ai partecipanti la settimana antecedente la prova stessa. Alla fine della prova venivano

verificati insieme gli esiti (caratteri in grigio) e ipotizzato a grandi linee il lavoro che si sarebbe svolto durante l'incontro successivo.

La figura 2, invece, illustra i contenuti di una giornata di studio durante il Campus estivo. In questo caso, alla fine di ogni momento di lavoro comune, si effettuavano delle videoregistrazioni che venivano poi riascoltate con i ragazzi alla fine della giornata allo scopo di definire gli obiettivi e le attività delle giornate successive.

Non avevamo previsto un seguito del progetto, ma al termine dei concerti i partecipanti hanno insistito perché l'esperienza potesse essere continuata e dopo esserci confrontati tra insegnanti abbiamo accettato riviverla una seconda volta nel corso dell'anno successivo.

Nel frattempo avevamo ricevuto una richiesta di collaborazione da parte degli allievi di una scuola di musica di Colonia, che tutti i ragazzi hanno accettato con entusiasmo.

Il seguente link offre un'idea i risultati raggiunti.

LINK 1: <https://www.youtube.com/watch?v=Yb8o7xbDTUI>

2° ANNO

Partecipanti: 23 partecipanti di età compresa tra i 12 e i 16 anni, con due partecipanti "aggiunti" di 19 e 23 anni che avevano espresso il desiderio di continuare l'esperienza. La suddivisione degli strumenti è stata la seguente: undici violini, tre viole, due violoncelli, due arpe e un flauto.

Repertorio: E. Elgar, Introduzione e Allegro per quartetto d'archi e archi op. 47; C. Debussy, Danses sacrées et profanes per arpa e orchestra d'archi; G. Fauré, Fantasia per flauto e Orchestra d'archi; E. Elgar, Serenata per archi op. 40.

DOMENICA**MUSICA E MOVIMENTO CON AVA LOIACONO (9.00 – 10.30)**

Obiettivi	Tecniche
Iniziare a comprendere come la logica del movimento impatta la comunicazione musicale	1. Elementi di metodo Dalcroze
Ok	

HOLBERG SUITE 3° e 4° (10.45 – 11.45)

Obiettivi	Tecniche
Definire fraseggi, caratteri e diteggiature	1. I quartetti responsabili provano autonomamente: si parte dall'ascolto e si definiscono le caratteristiche dei tempi, frase per frase.
Il terzo tempo è completo, nel quarto manca il finale	

HOLBERG SUITE 3° e 4° (12.00 – 13.00)

Obiettivi	Tecniche
Iniziare a mettere insieme i due tempi	1. I responsabili comunicano le decisioni prese e si prova sezione per sezione..
Non fatto (solo lettura veloce prima parte 3° tempo).	

TIRIAMO LE SOMME E DEFINIAMO PROSSIMA PROVA (13.00– 13.10)

Sabato: Terminiamo lavoro sui due tempi di questa settimana e lettura quinto tempo;
 Domenica: Memoria Vaughan Williams e due melodie elegiache insieme.

Sabato: Moira, Emma, Helena, Tommaso, Tasia, Chiara, Erik
 Domenica: Beatrice, Moira, Emma, Elisa, Tasia, Anna

LUNEDÌ 21 AGOSTO**8.00 – 8.30 YOGA: RISCALDAMENTO GENERALE****8.30 COLAZIONE****ASCOLTO PROVA (9.15 – 9.40)**

Holberg 4: Elisa, Anna, Emma, Alessandro

TECNICA ORCHESTRALE (9.40 – 10.00)

Obiettivi

Tecniche

Curare una distribuzione arco omogenea	1. Tutti suonano il tema e si decide la distribuzione
Curare la precisione degli attacchi	2. Mimare e cantare
Focalizzare l'attenzione sull'intonazione	3. Giro del tema e delle armonizzazioni (attacchi ad ogni frase)

HOLBERG SUITE 4 (10.00 – 11.00)

Obiettivi

Tecniche

Memorizzare il brano	1. Dall'inizio, ricordando i caratteri delle varie frasi, frase per frase.
Mettere a fuoco parti difficili	2. Strategie?

11.00 – 11.15 PAUSA**MOZART 1 (11.15 – 13.00)**

Obiettivi

Tecniche

Consolidare processo di memorizzazione	1. Ascolto registrazione e individuare criticità 2. Iniziare da quelle 3. Consolidare memorizzazione globale partendo dalla fine a grosse sezioni su registrazione e diverse velocità
--	---

Figura 2a - Piano per una giornata di Campus

YOGA 2 ANTIPASTO (13.00 – 13.15)**13.15 – 15.15 PRANZO E RIPOSO****YOGA 3 SALUTI E PUNTI CARDINALI (15.15 – 15.30)****MOZART 3 (15.30 – 16.00)**

Obiettivi	Tecniche
Consolidare memorizzazione/Procedere di una lettera	1. Aggiungere lettera nuova e tornare a ritroso.

STUDIO A SEZIONI/SOLI/ PASSAGGI**17.15 – 17.45 PAUSA****HOLBERG SUITE 2 (17.45 – 19.00)**

Obiettivi	Tecniche
Memorizzare il brano	1. Dall'inizio, ricordando i caratteri delle varie frasi, frase per frase.
Mettere a fuoco parti difficili	2. Strategie?

YOGA 4 CINTURA PELVICA(19.00 – 19.15)**SERA RIASCOLTI E DEFINIZIONE LAVORO GIORNATA SUCCESSIVA****Figura 2b - Piano per una giornata di Campus**

Pianificazione degli incontri: un incontro mensile da ottobre a maggio – cinque in sedi separate e due in comune, uno a Colonia e uno in Italia – e un campus estivo in comune con tutti i partecipanti.

Durante gli incontri mensili le prove si sono svolte il sabato dalle 16.00 alle 20.00 e la domenica dalle 9.00 alle 13.00, mentre il Campus Estivo ha avuto una durata di otto giorni e ha avuto luogo tra il 19 e il 27 agosto 2017.

Il progetto si è concluso con tre concerti, che si sono tenuti in Lombardia in Piemonte e a Colonia, nel periodo compreso tra la

fine di agosto e le prime due settimane di settembre. L'organizzazione delle prove ha replicato l'esperienza vissuta nel primo anno.

Svolgimento del lavoro: nel corso di questo secondo anno di attività ci siamo trovati nella condizione di realizzare che, in occasione del campus estivo finale, gli insegnanti collaboratori di Colonia non erano riusciti a lavorare con i loro studenti al di fuori delle prove comuni e di riflesso i ragazzi tedeschi erano arrivati al Campus ad un livello di preparazione evidentemente inferiore al resto dell'orchestra.

Questa realtà ha causato un certo malcontento nel gruppo ed un partecipante, cercando il coinvolgimento e il sostegno dei compagni, ha inscenato una protesta piuttosto decisa, minacciando di non voler suonare.

Fortunatamente l'elemento più forte e preparato del gruppo, invece di aderire alla protesta, ha preso l'iniziativa di supportare i nostri ospiti aiutandoli a studiare i materiali musicali durante gli intervalli di tempo tra una prova e l'altra e coinvolgendo in questo anche buona parte dei compagni.

Il risultato finale è stato molto buono e i concerti sono stati apprezzati soprattutto a Colonia, dove il concerto è stato molto ben recensito dai giornali locali.

L'esperienza mi ha comunque indotto a riflettere più profondamente su come lavorare in maniera più mirata anche sugli aspetti sociali durante le prove: è in questo momento che ho approfondito la conoscenza dell'Educazione tra pari e sperimentato, a seconda delle particolari esigenze del gruppo, diverse delle strategie impiegate per preparare i futuri tutors allo svolgimento dei loro compiti, con gli obiettivi di stimolare di volta in volta lo sviluppo e la profondità della conoscenza reciproca all'interno del gruppo, di ritrovare l'entusiasmo nei momenti di difficoltà, riportare energia in caso di stanchezza, arrivare ad una maggior comprensione e condivisione delle opinioni dei compagni durante le discussioni.

Il seguente link può offrire un'idea dei risultati raggiunti.

LINK 2: <https://www.youtube.com/watch?v=G6nclHKeSD0>

3° ANNO

L'esperienza si è ripetuta una terza volta; nonostante il successo del concerto dell'anno precedente a Colonia, i ragazzi hanno richiesto espressamente di tornare, per quell'anno, a suonare senza collaborazioni esterne, e la loro richiesta è stata rispettata.

Nuove entrate di ragazzi più giovani e qualche uscita, hanno comportato un certo riassetto del gruppo,

Partecipanti: 16 partecipanti. L'età dei ragazzi era compresa tra i 12 e i 16 anni. La suddivisione degli strumenti è stata la seguente: nove violini, tre viole, due violoncelli, un contrabbasso, due arpe.

Repertorio: W.A. Mozart, Divertimento per archi in fa maggiore; F. Boildieu, Concerto per arpa op. 77; P.I. Ciaikowski, Serenata per archi op. 48.

Pianificazione degli incontri: otto incontri mensili durante i fine settimana da ottobre a maggio, e un campus estivo di una settimana.

Il progetto si è concluso con tre concerti, di cui l'ultimo per la Fondazione Antonio Monzino di Milano, presso il Palazzo Pirelli a Milano.

Svolgimento del lavoro: il lavoro si è svolto in maniera analoga alle edizioni precedenti, e le esperienze dei ragazzi durante il campus estivo sono state integrate da attività a supporto delle competenze sociali curate da un coach professionista.

Nel frattempo, si era formato un discreto gruppo di ragazzi più giovani e inesperti che avrebbero voluto iniziare l'esperienza: nell'autunno 2019, non avendo la possibilità e le risorse per gestire questo lavoro su due gruppi, si decide di concludere l'esperienza del gruppo più esperto con un concerto a Milano al grattacielo Pirelli.

Con l'arrivo della pandemia anche il lavoro con il nuovo gruppo è stato costretto ad arrestarsi.

Conclusioni

Una volta tornati alla normalità ho esteso l'ambito di utilizzo di queste esperienze anche nella gestione della mia classe di violino,

organizzando durante l'anno scolastico quattro incontri di lavoro insieme e un campus estivo.

Oltre allo scopo di supportare lo sviluppo dell'autonomia dei ragazzi, si è aggiunta anche l'intenzione di provare ad opporre una certa resistenza alle tendenze molto competitive che talvolta si riscontrano all'interno dei conservatori e degli istituti musicali professionali, e che, secondo i risultati emersi in alcuni studi recenti, pongono gli studenti di musica in una condizione di maggiore rischio di burnout rispetto agli studenti di altre discipline, compreso lo sport⁶.

In questo contesto devo far fronte alle necessità di un gruppo di età e di livello non uniformi, con il quale il lavoro sul repertorio individuale – anche questo gestito attraverso l'interazione tra coppie di pari – si alterna ad attività e ad un repertorio collettivi ai quali tutti i componenti del gruppo, a seconda del proprio livello di preparazione, hanno l'opportunità di partecipare.

È possibile avere un'idea degli esiti collettivi di questa esperienza collegandosi al link sottostante.

LINK 3: https://www.youtube.com/watch?v=daL_1QNmi4

[Ritorno a capo del testo]

Anche in questo caso l'esperienza mi sembra stia contribuendo in maniera interessante a creare un ambiente sereno e supportivo, che stimola l'iniziativa, la curiosità, e in la spinta dei ragazzi a investire nella nostra comune attività musicale.

Bibliografia

E. Alessandri, R. Dawn, D. Wasley, *Health and wellbeing in higher education: a comparison of music and sport students through the framework of self determination theory*, in "Frontiers in Psychology", 11 (2020): 566307.

⁶ E. Alessandri, R. Dawn, D. Wasley, *Health and wellbeing in higher education: a comparison of music and sport students through the framework of self determination theory*, in "Frontiers in Psychology", 11 (2020): 566307.

- M. Comoglio, *Educare insegnando, apprendere e applicare il Cooperative Learning*, LAS, Roma 2016.
- G. Di Cesare, R. Giammetta, *L'adolescenza come risorsa*, Carocci, Roma 2011.
- D.W. Johnson, R.T. Johnson, E.J. Holubec, *Apprendimento cooperativo in classe*, trad. di L. Martinelli, Erikson, Trento 2015.
- A. Pellai, V. Rinaldin, B. Tamborin, *Educazione tra Pari*, Erikson, Trento 2002.

Capitolo 5

Matematica rock

*Paolo Alessandrini**

Esplorare le connessioni tra musica e matematica potrebbe apparire, a prima vista, come un'operazione artificiosa e priva di senso. Nell'immaginario comune, infatti, la musica è spesso associata al mondo dell'arte e delle emozioni, mentre la matematica è vista come una disciplina razionale e fredda, estranea al dialogo con gli ambiti umanistici e artistici.

Eppure i punti di contatto tra la musica e la matematica sono numerosi e significativi. Da Pitagora in poi, l'essenza matematica della musica è stata riconosciuta e analizzata in dettaglio, consolidando progressivamente un solido legame tra queste due importanti forme dell'espressione umana.

In questo intervento, tuttavia, non intendo ripercorrere intersezioni generali già ampiamente studiate, come quelle che riguardano i fondamenti matematici della teoria musicale. Al contrario, desidero presentare un esempio specifico di collegamento tra la matematica e un particolare genere musicale, il rock.

Il legame proposto costituisce una delle molte storie raccontate nel mio libro *Matematica rock*¹ e offre interessanti spunti didattici.

Come gli altri nessi trattati nel saggio menzionato, anche questo suggerisce una prospettiva nuova, sotto la quale è possibile rivalutare la musica, in particolare il rock, come linguaggio transdisciplinare in grado di interagire con la sfera scientifica. Al tempo stesso, questi punti di contatto offrono la possibilità di vedere la matematica come disciplina aperta agli intrecci con il mondo artistico.

* Docente di matematica e divulgatore scientifico.

¹ P. Alessandrini, *Matematica rock. Storie di musica e numeri dai Beatles ai Led Zepelin*, Hoepli, Milano, 2019.

Più in generale, l'idea alla base di *Matematica rock* è stata quella di raccontare le numerose vicende della storia del rock che, per motivi spesso sorprendenti, si sono intrecciate con questioni matematiche di vario genere.

In alcune di queste storie la matematica risulta, per così dire, “al servizio” del rock (per esempio, i numeri coprimi che furono utilizzati dai Queen per realizzare la base ritmica di *We Will Rock You*, i metodi basati sulla trasformata di Fourier e gli altri strumenti matematici impiegati per determinare le note costitutive del celebre accordo iniziale di *A Hard Day's Night* dei Beatles, e molto altro). In altre vicende è la musica che, a vario titolo, cita o celebra la matematica (e qui posso citare il brano *Pi* di Kate Bush, dedicato al numero π , oppure la copertina autoreferenziale di *Ummagumma* dei Pink Floyd, o ancora i simboli dal forte valore geometrico con i quali i Led Zeppelin firmarono il loro quarto album, e così via).

Un punto di forza di questa operazione culturale è legato alla rivalutazione del rock: un genere che spesso viene percepito dai giovani come “datato”. Attraverso storie che uniscono matematica e rock, è possibile avvicinare gli studenti a una musica che, nonostante affondi le sue origini alla metà del secolo scorso e sia stata più volte dichiarata defunta, continua in realtà a esercitare una notevole influenza culturale e artistica. Il successo di band contemporanee come i Måneskin dimostra che il rock sa parlare anche ai giovani di oggi, e proporlo in connessione con la matematica può renderlo ancora più stimolante.

Il collegamento che desidero presentare appartiene al primo tipo descritto sopra, in cui la matematica è impiegata per risolvere problemi emersi nell'ambito della musica.

I protagonisti di questa storia sono i Beatles, e in particolare i due fondatori della band, John Lennon e Paul McCartney, autori di alcune delle canzoni più memorabili del secolo scorso.

Ai primordi della loro amicizia e della loro collaborazione artistica, i due strinsero un accordo secondo il quale ogni canzone scritta dall'uno o dall'altro autore sarebbe stata ufficialmente accreditata a entrambi. Nacque così la firma congiunta Lennon-McCartney, forse la più prestigiosa della storia della musica popolare, apposta su circa duecento brani.

Nella maggioranza di questi pezzi, la musica è attribuibile con certezza a uno dei due autori: talvolta in modo esclusivo, altre volte con un contributo secondario del collega. Per citare solo alcuni esempi, *Tomorrow Never Knows*, *Lucy in the Sky with Diamonds*, *Because* furono scritte interamente o prevalentemente da Lennon, mentre *Yesterday*, *Here There and Everywhere*, *Penny Lane* sono frutto dell'estro di McCartney.

Al contrario, le collaborazioni paritarie sono relativamente rare: fanno parte di questo ristretto gruppo brani come *Baby's in Black*, *A Day in the Life*, *Baby You're a Rich Man*, *Hey Bulldog*, *I've Got a Feeling* e pochi altri.

Per la maggior parte delle composizioni, il reale autore della musica è noto. Alcuni brani, tuttavia, restano al centro di un dibattito sulla paternità, complicato da resoconti contraddittori forniti dai due musicisti. Esempi di canzoni dall'autore incerto sono *Ask Me Why*, *Do You Want to Know a Secret?*, *Wait*, *In My Life* e *The Word*.

Il caso di *In My Life*, inclusa nell'album *Rubber Soul* del 1965, è emblematico. Questa canzone, pervasa da un'atmosfera autobiografica e malinconica, può essere considerata anticipatrice di *Penny Lane* e *Strawberry Fields Forever*. In un'intervista del 1984 per *Playboy*², McCartney ha affermato di avere scritto interamente la musica, lasciando al collega la sola stesura del testo:

O John se ne era dimenticato, o non pensava che la musica l'avessi scritta io. Ricordo che mi passò le parole, come una specie di poesia [...] Mi apparì per una mezz'oretta e con l'aiuto del mellotron buttai giù la melodia.

Da parte sua, Lennon ha più volte smentito questo resoconto. In un'intervista per *Rolling Stone* del 1970³, e anche in testimonianze successive, ha dichiarato di avere composto parole e musica da solo, nella sua casa di Weybridge, mentre McCartney avrebbe fornito soltanto un contributo marginale nell'armonia della strofa e nella melodia del *middle eight* (il famoso passaggio in stile barocco suonato al pianoforte da George Martin).

² *The Beatles Interviews Database - Playboy Interview with Paul and Linda McCartney: Interviewed by Joan Goodman*, <http://www.beatlesinterviews.org/dbpm.int2.html>

³ J.S. Wenner, *Lennon Remembers*, Verso, London, 2001 (trad. it. di M. Benigni, *John Lennon ricorda*, White Star, Novara, 2009).

Barry Miles⁴ ha avvalorato la versione di McCartney, il quale avrebbe detto al collega: «*Ce l'ho! Una bella melodia, penso. Cosa ne pensi?*». Lennon avrebbe confermato: «*Bella!*» e insieme avrebbero proseguito nel perfezionamento del brano.

Anche Ian McDonald⁵ congettura per la canzone un'origine mccartneyana, osservando che «*[...] la sua angolosa verticalità, che spazia su un'ottava con salti tipicamente ampi e difficili, sicuramente rivela il suo tocco più che quello di Lennon, nonostante si adatti agevolmente alla voce del secondo*».

Nell'album *Rubber Soul* fu inserita anche un'altra delle canzoni dalla paternità non chiara, *The Word*. Si tratta di un testo *hippie*, che descrive l'amore universale come rimedio a tutti i mali. Secondo Miles, Lennon e McCartney scrissero la canzone dopo aver fumato marijuana, e si trastullarono a ornare il foglio con coloratissimi disegni.

A differenza di *In My Life*, su questo pezzo non sono mai state sollevate controversie sulla paternità, ma non è mai stato chiarito del tutto se uno dei due musicisti abbia avuto un ruolo predominante nella composizione o se sia stata una collaborazione alla pari.

Queste ambiguità hanno spinto tre accademici, Mark R. Glickman e Ryan B. Song dell'Università di Harvard e Jason I. Brown della Dalhousie University in Canada, ad affrontare la questione mediante un approccio quantitativo⁶. Modelli statistici erano stati già impiegati in precedenza per predire la *authorship* di opere dell'ingegno: l'idea è stata sfruttata spesso nell'ambito musicale⁷ ma anche, per esempio, in quello letterario.

Nel 2019, quindi, i tre ricercatori si sono domandati se sia possibile esaminare sistematicamente le caratteristiche musicali dei brani firmati Lennon – McCartney ma di autore accertato, per caratterizzare i rispettivi stili compositivi e dirimere i casi di dubbia attribuzione.

⁴ B. Miles, *Paul McCartney - Many Years from Now*, Secker & Warburg, London, 1997 (trad. it. *Many years from now. Ricordo di una vita*, Rizzoli, Milano, 1997).

⁵ I. McDonald, *Revolution in the Head*, Fourth Estate Limited, London, 1994 (trad. it. di F. Zanetti, *The Beatles. L'opera completa*, Mondadori, Milano, 1994).

⁶ *Lennon or McCartney? Can statistical analysis solve an authorship puzzle?*, <https://phys.org/news/2018-07-lennon-mccartney-statistical-analysis-authorship.html>

⁷ C. Whissel, *Traditional and emotional stylistic analysis of the songs of Beatles and John Lennon*, in "Computers and the Humanities", 30, 1996, pp. 257-265.

Per esempio, è stato osservato da alcuni studiosi (come il già citato Ian McDonald o Brian Hartzog⁸) che la linea melodica di molte canzoni di Lennon tende a essere sostanzialmente orizzontale (lo si nota facilmente in brani come *Help!*, *I Am The Walrus* e *Across The Universe*), mentre le melodie di McCartney sono spesso caratterizzate da oscillazioni ampie nell'altezza delle note (esempi significativi sono *Eleanor Rigby*, *Hey Jude* e *Oh! Darling*). Tuttavia, osservazioni aneddotiche come questa non bastano per tracciare una distinzione scientifica tra le impronte stilistiche: serve un metodo più sistematico e rigoroso, basato su un approccio statistico.

L'idea è stata allora di prendere in esame un insieme sufficientemente ampio di canzoni dall'autore indiscusso e ridurre ognuna di esse a un vettore di oltre cento variabili binarie, indicanti la presenza o l'assenza di determinate caratteristiche melodiche e armoniche, legate al tipo di accordi utilizzati nel brano, alle transizioni tra accordi consecutivi, alle note impiegate nella melodia, alle transizioni tra note, e agli andamenti ascendenti o discendenti delle sequenze di quattro note nelle melodie.

Il dataset utilizzato da Glickman, Brown e Song ha incluso 70 brani firmati Lennon-McCartney, scritti nel periodo 1962-1966 e attribuiti con sicurezza a uno o all'altro autore. In sostanza, i tre ricercatori hanno passato in rassegna queste canzoni, e per ciascuna hanno “fatto l'appello” delle caratteristiche melodiche e armoniche prescelte, segnando quali fossero presenti e quali assenti. Alla fine, hanno registrato nel loro database il vettore di “presenti” e “assenti” associato a ciascuna composizione.

I dati raccolti hanno rappresentato il *training set* di un algoritmo di apprendimento automatico (*machine learning*) che, per così dire, è diventato un profondo conoscitore degli stili compositivi dei due *songwriter* inglesi. Questo algoritmo ha di fatto modellato la *authorship* musicale come funzione del contenuto melodico e armonico delle canzoni in esame.

Il “motore” matematico che ha dato vita all'algoritmo è un ben noto risultato della probabilità, dimostrato nel Settecento dall'ingle-

⁸ Brian Hartzog, *The Beatles Songwriting*, <https://www.brianhartzog.com/beatles/beatles-songwriting.htm>

se Thomas Bayes. Se consideriamo un certo evento B e ammettiamo che un altro evento A possa esserne una causa, possiamo usare il teorema di Bayes per calcolare la probabilità dell'evento-causa A sapendo che si è verificata la potenziale conseguenza B .

I matematici definiscono questa probabilità “condizionata”, e la indicano con la scrittura $P(A|B)$.

Il teorema di Bayes permette di calcolarla mediante la seguente formula:

$$P(A|B) = \frac{P(B|A) \cdot P(A)}{P(B)}$$

La probabilità che l'evento-causa A si verifichi, posto che si verifichi l'evento-effetto B , è dunque uguale a $P(B|A)$ (ovvero la probabilità condizionata “capovolta”, legata all'accadere di B posto che si realizzi A), moltiplicata per la probabilità di A e divisa per la probabilità di B .

Per esempio, supponiamo che A sia l'evento “un certo messaggio di email è *spam*”. Ipotizziamo che A possa influire su un certo evento B (quindi esserne, in qualche misura, una causa), che consiste nella presenza della parola “free” nel corpo del messaggio.

Il nostro obiettivo è proprio stimare la probabilità $P(A|B)$ che il messaggio sia *spam*, sapendo che esso contiene la parola “free”.

Immaginiamo che, grazie a una certa esperienza maturata nell'analisi dei messaggi di posta elettronica, possediamo tre informazioni: sappiamo che i messaggi di *spam* contengono la parola “free” con una probabilità $P(B|A) = 75\%$, sappiamo che un messaggio qualsiasi è *spam* con probabilità $P(A) = 40\%$ e che la probabilità $P(B)$ che in un messaggio qualsiasi compaia la parola “free” è del 48%.

In base alla formula di Bayes, possiamo calcolare

$$P(A|B) = \frac{0,75 \cdot 0,4}{0,48} = 0,625$$

Un messaggio contenente la parola “free” è quindi *spam* con una probabilità del 62,5%.

I filtri *antis spam* che operano nei sistemi di posta elettronica funzionano spesso in questo modo. Naturalmente hanno bisogno di

essere addestrati, perché possono emettere il loro responso probabilistico sul fatto che un messaggio sia *spam* oppure no soltanto se, dopo avere analizzato un gran numero di messaggi di posta elettronica, conoscono una stima di quelle tre probabilità che si trovano dopo il simbolo uguale nella formula di Bayes.

Un altro campo di applicazione tipico del teorema di Bayes è legato alla diagnostica di laboratorio. In questo caso la causa A è l'evento che un paziente sia affetto da una certa malattia, e l'effetto B è che un test diagnostico eseguito sul paziente sia risultato positivo. Se, sulla base della letteratura medica oppure di una sperimentazione effettuata, conosciamo $P(B|A)$ (la sensibilità del test, ovvero la probabilità che un malato risulti positivo), $P(A)$ (la probabilità che un soggetto qualsiasi abbia la malattia) e $P(B)$ (la probabilità che un test qualsiasi sia positivo), possiamo usare la formula di Bayes per stimare la probabilità $P(A|B)$ che un soggetto positivo sia realmente malato.

Le applicazioni reali descritte costituiscono esempi di *classificatori*. La classificazione rappresenta uno dei problemi classici della statistica: si esegue una classificazione ogni volta che si assegna un "oggetto" osservato a una determinata categoria, selezionata da un insieme predefinito di categorie possibili.

Gli esempi visti rientrano nella particolare famiglia dei classificatori bayesiani, perché usano il teorema di Bayes come fondamento teorico per il loro funzionamento. Il loro verdetto non è una assegnazione sicura a una delle categorie possibili, ma una percentuale di probabilità.

Nell'esempio della posta elettronica, le categorie possibili sono soltanto due: *spam* e non *spam*. La probabilità che il messaggio sia *spam* è pari al 62,5%: insomma, non abbiamo certezze, ma soltanto un grado di probabilità.

Un'altra peculiarità dei classificatori bayesiani è che possono fornire risposte probabilistiche solo se supportati da una base di conoscenza adeguata, costruita su casi precedenti già analizzati e categorizzati. Questo li colloca nel campo del *machine learning*: sono strumenti che "imparano" dai dati e utilizzano quanto appreso per etichettare nuovi casi.

L'apprendimento non si conclude necessariamente prima dell'applicazione dell'algoritmo ai casi dubbi, ma può proseguire anche durante il suo utilizzo. Per esempio, i filtri antispam affinano le proprie capacità in tempo reale grazie al feedback degli utenti: ogni volta che un'e-mail viene segnalata come *spam*, il filtro apprende qualcosa di nuovo, migliorando la sua efficacia nel proteggerci.

I modelli di *machine learning* come questi rientrano a pieno titolo nel mondo dell'intelligenza artificiale, poiché questi algoritmi consentono ai computer di acquisire capacità che, in una certa misura, riproducono le facoltà cognitive tipiche degli esseri umani.

Da Bayes ai Beatles, il passo è breve. Qui l'ipotesi di fondo è che possa esistere un rapporto di causa-effetto tra il fatto che la musica di un certo brano sia stata composta, diciamo, da John Lennon, e il fatto che quel brano presenti una determinata combinazione di caratteristiche melodiche e armoniche. La formula di Bayes diventa così la "formula dei Beatles":

$$P(Lennon|B) = \frac{P(B|Lennon) \cdot P(Lennon)}{P(B)}$$

L'analisi del *training set* formato da canzoni dall'autore indubbio ha permesso all'algoritmo di Glickman, Brown e Song di stimare proprio quelle probabilità che compaiono al secondo membro della formula:

- $P(B|Lennon)$ è la probabilità (condizionata) che una canzone scritta da Lennon presenti un particolare amalgama di caratteristiche melodiche e armoniche, che contrassegniamo con B ;
- $P(Lennon)$ è la probabilità che la musica di una qualsiasi canzone firmata Lennon-McCartney sia stata scritta da Lennon;
- $P(B)$ è la probabilità una qualsiasi canzone firmata Lennon-McCartney abbia le caratteristiche melodiche e armoniche B .

Possedendo una stima di queste percentuali, la formula di Bayes ci fornisce $P(Lennon|B)$, ovvero la probabilità che la paternità musicale di una canzone Lennon-McCartney sia del primo dei due autori, posto che essa abbia le caratteristiche musicali B .

Per esempio, potremmo supporre che le combinazioni B che descrivono composizioni dalla melodia tendenzialmente orizzontale

siano associate a valori della probabilità $P(\text{Lennon}|B)$ piuttosto alti, mentre le configurazioni B che esprimono melodie con intervalli ampi producano valori di $P(\text{Lennon}|B)$ relativamente bassi. Come a dire: alcuni dei possibili vettori sono rappresentativi di musiche tipicamente lennoniane, laddove altri descrivono bene lo stile compositivo di McCartney.

Anche l'algoritmo di Glickman, Brown e Song è a tutti gli effetti un classificatore bayesiano, perché produce le sue valutazioni probabilistiche facendo tesoro dei dati di *training* che gli sono stati forniti e servendosi della formula di Bayes come strumento di calcolo.

Il problema dell'attribuzione di *In My Life* ha trovato infine una soluzione piuttosto chiara grazie al lavoro di Glickman, Brown e Song: una probabilità del 98,2%. Non è una certezza assoluta, ma risulta altamente verosimile che *In My Life* sia stata scritta da Lennon.

Per quanto riguarda invece *The Word*, invece, l'algoritmo ha emesso una sentenza di segno contrario: molto probabilmente le sue note sono state scritte (almeno in prevalenza) da McCartney.

Per completezza aggiungo che i tre scienziati hanno successivamente pubblicato un secondo studio con metodologie differenti, ottenendo comunque risultati sostanzialmente sovrapponibili a quelli della prima analisi⁹.

I tre ricercatori hanno affermato che in futuro il loro approccio potrà essere riutilizzato in ambiti non beatlesiani permettendo nuovi significativi risultati nel campo della ricerca musicale. Al di là della mera risoluzione di vecchie dispute di *authorship*, l'ambizione è quella di delineare, con il supporto dell'intelligenza artificiale, una grande mappa delle influenze stilistiche tra diversi artisti della storia della musica pop-rock.

Il lavoro di Glickman, Brown e Song dimostra quanto gli strumenti matematici possano illuminare lati inaspettati di opere artistiche e viceversa. Questa prospettiva non soltanto arricchisce la

⁹ M.R. Glickman, J.I. Brown, R.B. Song, *Data in the Life: Authorship Attribution of Lennon-McCartney Songs*, Harvard Data Science Review, 1 (1), June 2019, <https://doi.org/10.1162/99608f92.130f856e>

nostra comprensione del mondo, ma fornisce anche nuovi stimoli nell'ambito della didattica.

L'attualità del tema dell'intelligenza artificiale accresce l'interesse e l'attrattiva di queste connessioni.

Più in generale, congiungere ambiti apparentemente distanti, come la matematica e la musica rock, può trasformare il processo di apprendimento in un'esperienza più completa, profonda e coinvolgente, favorendo la curiosità e la creatività degli studenti.

In definitiva, esplorare i legami nascosti tra linguaggi diversi può contribuire a svelare gli aspetti più profondi dell'espressione umana.

Bibliografia

- P. Alessandrini, *Matematica rock. Storie di musica e numeri dai Beatles ai Led Zeppelin*, Hoepli, Milano 2019.
- M.R. Glickman, J.I. Brown, R.B. Song, *Data in the Life: Authorship Attribution of Lennon-McCartney Songs*, Harvard Data Science Review, 1 (1), June 2019, <https://doi.org/10.1162/99608f92.130f856e>
- I. McDonald, *Revolution in the Head*, Fourth Estate Limited, London 1994 (trad. it. di F. Zanetti, *The Beatles. L'opera completa*, Mondadori, Milano 1994).
- B. Miles, *Paul McCartney – Many Years from Now*, Rizzoli, Milano 1997.
- J.S. Wenner, *Lennon Remembers*, Verso, London 2001 (trad. it. di M. Benigni, *John Lennon ricorda*, White Star, Novara 2009).
- C. Whissel, *Traditional and emotional stylometric analysis of the songs of Beatles and John Lennon*, in "Computers and the Humanities", 30, 1996, pp. 257-265.
- Brian Hartzog, *The Beatles Songwriting*,
<https://www.brianhartzog.com/beatles/beatles-songwriting.htm>
- Lennon or McCartney? Can statistical analysis solve an authorship puzzle?*,
<https://phys.org/news/2018-07-lennon-mccartney-statistical-analysis-authorship.html>
- The Beatles Interviews Database - Playboy Interview with Paul and Linda McCartney: Interviewed by Joan Goodman*,
<http://www.beatlesinterviews.org/dbpm.int2.html>

Capitolo 6

Dare forma musicale alle durate: strutture temporali e melodramma

Nicola Badolato*

1. Premessa

Nel quadro delle competenze chiave relative a *Consapevolezza ed espressione culturali*, insieme alle «arti dello spettacolo, alla letteratura e alle arti visive», la *musica* è annoverata tra le forme espressive che contribuiscono alla «consapevolezza dell'importanza dell'espressione creativa di idee, esperienze ed emozioni», che si concretizza attraverso la «conoscenza di base delle principali opere culturali» del patrimonio europeo. Tra queste rientra a pieno titolo anche il melodramma, la cui funzione formativa si estende senz'altro anche alle sfere affettiva ed estetica¹.

In quanto rappresentazione idealizzata, formalizzata delle passioni², il melodramma intende la musica come dispositivo codificatore

* Università di Bologna.

¹ La ricerca accademica si è concentrata in più occasioni, negli ultimi anni, sulle prospettive pedagogico-didattiche e formative del melodramma a scuola. Vale la pena di ricordare, in questo contesto, alcuni studi fondativi e recenti: L. Bianconi, *La forma musicale come scuola dei sentimenti*, in G. La Face Bianconi, F. Frabboni (a cura di), *Educazione musicale e Formazione*, FrancoAngeli, Milano, 2008, pp. 85-120; G. Paganone (a cura di), *Insegnare il melodramma. Saperi essenziali, proposte didattiche*, Pensa MultiMedia, Lecce, 2010; F. Tammaro, *La funzione della musica nel teatro d'opera*, in "Musica Docta. Rivista digitale di Pedagogia e Didattica della Musica", I, 2011, pp. 49-57; G. Paganone, *Per una didattica del melodramma. Idee e percorsi*, in "Musica Docta. Rivista digitale di Pedagogia e Didattica della Musica", I, 2011, pp. 37-42; P. Fabbri, *Ascoltare (e far ascoltare) il melodramma: qualche istruzione per l'uso*, in "Musica Docta. Rivista digitale di Pedagogia e Didattica della Musica", IV, 2014, pp. 25-31; L. Bianconi, G. La Face, *Il melodramma: forma ed emozioni*, in G. La Face, N. Badolato (a cura di), *Il melodramma a scuola: storia, forme, didattica*, Edizioni Studium, Roma, 2021, pp. 62-70.

² «L'opera divenne un luogo in cui lo slancio passionale ebbe la possibilità di rappresentare il suo eccesso sotto la protezione della bellezza» (J. Starobinski, *Le incantatrici*,

dell'azione scenica, in grado di costruire le situazioni drammatiche grazie alla sua *funzione temporalizzante*. La comprensione del funzionamento dei meccanismi di costruzione del melodramma (con riferimento, rispetto alle competenze chiave, alla «conoscenza di base delle principali opere culturali») viene raggiunta con maggiore efficacia se si pone la giusta attenzione alla comprensione delle dimensioni temporali che lo caratterizzano. Il teatro in musica, per suo statuto, deve infatti gestire almeno due tipi di temporalità: (1) il tempo rappresentato, che corrisponde al tempo idealmente richiesto dallo svolgimento della vicenda drammatica e delle azioni inscenate ed è determinato (una giornata nelle *Nozze di Figaro* di Wolfgang Amadé Mozart; diversi mesi nella *Traviata* di Giuseppe Verdi o nella *Bohème* di Giacomo Puccini; tre anni nell'*Evgenij Onegin* di Pëtr Il'ič Čajkovskij, per fare alcuni esempi molto noti); (2) il tempo della rappresentazione, che corrisponde al tempo effettivamente richiesto dallo svolgimento dello spettacolo, determinato dalle durate delle strutture musicali (successione di arie e recitativi, numeri chiusi ecc.). A questi potremmo aggiungere una terza dimensione: (3) quella del tempo degli affetti, caratterizzato dalla programmatica discontinuità temporale nella rappresentazione delle passioni agite sulla scena dai vari personaggi³.

La struttura temporale di un'opera in musica è per sua natura molto diversa rispetto a quella di un dramma teatrale: l'andamento di un testo cantato, infatti, è di norma più lento di quello di un testo recitato. Al tempo continuo e lineare del dramma parlato corrisponde il tempo discontinuo del dramma in musica: una discontinuità peculiare, giacché il tempo rappresentato può oscillare molto anche all'interno di una stessa scena. Il fruitore di un'opera in musica si trova di fronte a una continua alternanza tra segmenti drammatici in cui prevalgono nettamente il tempo dell'azione e la scorrevolezza del discorso tra i personaggi, e altri in cui il tempo è più rallentato, frenato, talvolta sospeso a vantaggio dell'espressione emotiva e affettiva. L'opera in musica è per così dire un dramma del presente as-

EDT, Torino, 2007, p. 9). Cfr. inoltre L. Bianconi, *La forma musicale come scuola dei sentimenti*, cit.

³ Cfr. C. Dahlhaus, *Le strutture temporali nel teatro d'opera*, in L. Bianconi (a cura di), *La drammaturgia musicale*, Il Mulino, Bologna, 1986, pp. 183-193; e anche Id., *Drammaturgia dell'opera italiana*, EDT, Torino, 2005, pp. 61-71.

soluto, dove gli antefatti restano relegati al ruolo di una mera delucidazione degli eventi scenici, non già a quello di fattore propulsivo dell'azione. A differenza del dramma di parola, in cui azione visibile ed invisibile convivono, il teatro d'opera non permette l'esistenza di un'azione nascosta, che riesce quasi sempre sbiadita oppure oscura: il tempo presente è l'unico che conta nel dramma musicale. Il rallentamento dell'azione scenica può conciliarsi con vari moti affettivi, che si esprimono mediante la musica.

Le durate di cui consiste la struttura temporale di una scena operistica (il tempo della battuta musicale, l'andatura dell'azione e del dialogo tra i personaggi, il tempo degli affetti, il tempo rappresentato) si sovrappongono e si intrecciano secondo rapporti differenziati. Il caso più emblematico si riscontra, ad esempio, negli ampi «quadri di stupore» (l'espressione è rossiniana, dal libretto del *Barbiere di Siviglia*), che sonorizzano in una «durata irreale» «l'evidenza mozartiana del *tableau vivant* la costellazione dei personaggi principali in aperto conflitto»⁴.

L'elasticità temporale che il teatro per musica possiede, proprio in virtù della componente musicale, non è riscontrabile in altre forme drammaturgiche, come ad esempio il teatro di parola o il cinema, che pure possono applicare le dilatazioni e contrazioni temporali che il melodramma applica sistematicamente. Lo scollamento fra il tempo reale e il tempo dell'azione rappresentata fa sì che la musica non si limiti a narrare l'azione presentata sulla scena, bensì descrive in primo luogo i sentimenti e le emozioni che quell'azione suscita e fa vivere nei personaggi. Il discorso musicale può, ad esempio, accrescere e amplificare la sorpresa, lo stupore, lo smarrimento, l'incertezza di un personaggio, ampliando lo spazio temporale e contrapponendo tale allargamento a successivi momenti di accelerazione. La musica può dilatare un solo sentimento, ma può anche sottolineare, in un solo istante, il tramutare di più sentimenti nell'animo di un personaggio. La riproposizione ciclica di un tema musicale può creare giochi di rimando a vicende passate e alle suggestioni emotive a queste collegate, senza la necessità che il testo verbale le espliciti. Si pensi ad esempio alle frequenti ricor-

⁴ Cfr. C. Dahlhaus, *Le strutture temporali nel teatro d'opera*, cit.

renze motiviche nelle opere pucciniane, o alle più complesse trame dei *Leitmotive* wagneriani. Il canto simultaneo di più personaggi, prerogativa del teatro d'opera, consente di differenziare il discorso su diversi piani compresenti e dunque di sovrapporre le emozioni, anche contrastanti, dei personaggi; cosa che il teatro di parola non può permettersi se non in alcune, particolarissime eccezioni, e che il cinema può proporre solo visivamente, magari con veloci cambiamenti e sovrapposizioni d'inquadrature e col gioco delle dissolvenze incrociate.

La musica è infine in grado di 'eternizzare' uno o più sentimenti: la durata psicologica delle passioni di volta in volta esplicitate è imposta dalla musica, che si prende pertanto lo spazio che vuole e che il compositore ritiene necessario. La musica può dunque esprimere un sentimento, ma nello stesso tempo lo propone allo spettatore per una sua osservazione dall'esterno, decentrata, a distanza. Ogni situazione drammatica merita di essere evidenziata giacché mostra la sostanza del dramma, sostanza che risiede in una costellazione esplosiva di personaggi posseduti da passioni contrastanti. La discrepanza tra il tempo della rappresentazione e il tempo rappresentato non poggia su basi astrattamente musicali bensì si fonda su ragioni teatrali-musicali.

2. Una proposta di declinazione didattica

Per sottolineare e approfondire la natura pluridimensionale del melodramma, in sede didattica, è opportuno tener conto di diverse strategie e prospettive d'approccio, che possono di volta in volta affrontare l'opera sotto i profili retorico-vocale (per riconoscere i diversi stili espressivi, registri e ruoli vocali; emotivo-affettivo (per prendere coscienza del campionario di passioni di volta in volta messo in gioco e della loro rappresentazione musicale); storico-stilistico (per comprendere i modi e le forme di rappresentazione nel corso dei secoli); morfologico (per evidenziare le strutture e le loro funzioni drammatiche)⁵.

⁵ Cfr. ad esempio L. Bianconi, *Parola, azione, musica: Don Alonso vs Don Bartolo*, in "Il Saggiatore musicale", XII, 2005, pp. 35-76.

In prospettiva didattica, occorre riflettere in primo luogo sull'individuazione di un nucleo di obiettivi fondanti, da declinare in base alle fasce scolastiche. Rispetto alla dimensione temporale, il divario tra i diversi piani nell'opera in musica emerge con evidenza, ad esempio, nei cosiddetti "concertati di stupore" dell'opera di inizio Ottocento, pezzi d'insieme dove l'azione sembra arrestarsi e la musica dilata a dismisura un'emozione, una reazione collettiva che nella realtà (ovvero nel "tempo rappresentato") non occuperebbe più d'un attimo o d'una manciata di secondi. Sono emblematici in tal senso i "quadri di stupore" rossiniani⁶. Questa locuzione, che compare nel libretto del *Barbiere di Siviglia* scritto da Cesare Sterbini per Gioachino Rossini, individua il memorabile concertato «Freddo ed immobile come una statua» (posto nel finale del prim'atto) e si può ben applicare ad analoghi momenti di altre opere buffe laddove un colpo di scena, un evento inaspettato, coglie di sorpresa tutti i personaggi, lasciandoli attoniti, smarriti, confusi. Con estrema efficacia teatrale, in simili frangenti la musica "sonorizza" – per così dire – il silenzio, il groppo alla gola, la sospensione del tempo, lo sbigottimento generale.

Proponiamo qui di seguito un esempio significativo, che ben si presta ad un possibile impiego in classe, in un'attività di didattica dell'ascolto: si tratta del sestetto «Questo è un nodo avviluppato», nel second'atto della *Cenerentola*.

La Cenerentola rossiniana, composta su libretto di Jacopo Ferretti e andata in scena per la prima volta nel Teatro Valle di Roma il 25 gennaio 1817, narra i casi di un'umile ragazza (Angelina, contralto), vittima dei soprusi del patrigno (Don Magnifico, basso buffo) e delle due sorellastre (Tisbe e Clorinda, rispettivamente mezzosoprano e soprano), che vede infine riconosciuta la propria virtù per l'intervento di un principe benefattore (Don Ramiro, tenore) – lo assistono il cameriere Dandini e il precettore Alidoro (due bassi) –,

⁶ Cfr. P. Russo, *Largo al concertato! Alle origini del «quadro di stupore»*, in "Il Saggiatore musicale", 15, 2008, pp. 33-66; L. Bianconi, «*Confusi e stupidi*»: di uno stupefacente (e banalissimo) dispositivo metrico, in P. Fabbri (a cura di), *Gioachino Rossini 1792-1992: il testo e la scena*, Fondazione Rossini, Pesaro, 1994, pp. 129-161; N. Badolato, "La *Cenerentola* di Rossini: il quadro di stupore", in "Nuova Secondaria", XXXII, 2, 2014, pp. 63-67.

col quale infine convola a nozze. Per questa sua «povera Cenerentola, figlia inaspettata e lavoro di pochi giorni», il librettista Jacopo Ferretti s'ispirò al dramma scritto da Charles-Guillaume Étienne per la *Cendrillon* di Nicolas Isouard (Parigi, Théâtre National de l'Opéra-Comique, 1810), noto soprattutto nella versione italiana di Francesco Fiorini per l'*Agatina o La virtù premiata*, musica di Stefano Pavesi (Milano, Teatro alla Scala, 1814). Dalla *Cendrillon* provengono alcuni elementi costitutivi della *Cenerentola* di Ferretti e Rossini: le figure del patrigno, delle due sorellastre, di Alidoro tutore del principe; lo scambio d'abito tra Don Ramiro e il servitore Dandini; e soprattutto la propensione a staccarsi dall'elemento magico-fiabesco così forte nel modello di partenza, la celeberrima favola *Cendrillon, ou La petite pantoufle de verre* di Charles Perrault (1628-1703).

La gran parte della vicenda è imperniata attorno alla meschinità di Don Magnifico, la cui balordaggine trova nella partitura rossiniana accenti e sottolineature memorabili: ne sono esempi particolarmente significativi la cavatina «Miei rampolli femminini» (I, II) e l'aria «Sia qualunque delle figlie» (II, I), entrambe caratterizzate dall'impiego di canto sillabato rapido e spiccato. La frivolezza di Clorinda e Tisbe è resa con dinamismo incalzante sin dall'avvio dell'opera, là dove le due bisbetiche impartiscono a Cenerentola ordini a raffica. Tanto esagitata è la presentazione delle due sorelle, quanto è introspettiva quella di Cenerentola, che esce in scena «con tuono flemmatico» intonando, su accordi lenti e ripetuti, una «Canzone» accorata e malinconica («Una volta c'era un re»). Il successivo dialogo fra le tre sorelle introduce poi Alidoro, personaggio chiave nell'opera, in abito «da povero». Il coro dei Cavalieri che prepara l'arrivo del Principe (sostituito in realtà da Dandini travestito) riporta l'opera alla dimensione giocosa, propiziando un travolgente concertato.

Lo scambio d'abiti tra Don Ramiro e il servitore Dandini è uno dei fattori centrali nei meccanismi buffi introdotti nell'opera. Dandini approfitta della sua provvisoria nuova identità per parodiare le smanie amorose del padrone (si veda la sua aria «Come un'ape ne' giorni d'aprile», I, VI) e per snocciolare una sequela di rime banali e sciatte che rendono ancor più ridicola la burla ai danni di Clorinda

e Tisbe («Or dunque seguitando quel discorso | che non ho cominciato, | dai miei lunghi viaggi ritornato | e il mio papà trovato | che fra i *quondam* è capitombolato ... », *ibidem*); nel mentre si colloca l'incontro, furtivo, tra il “vero” principe Ramiro e Angelina, culminante in un etereo duetto d'amore («Un soave non so che», I, IV) che traduce in musica l'emozione provata dai due giovani nell'istante stesso dell'innamoramento.

Conclusa la presentazione dei personaggi, il prim'atto prosegue nel «casino» di delizie di Don Ramiro, dove è stato preparato il ricevimento per le figlie di Don Magnifico; Cenerentola, mestamente rimasta indietro a sbrigare le faccende di casa, vi viene poi condotta da Alidoro nei panni di una «dama incognita» che subito desta la curiosità generale (I, XIII). Ma la frenetica attesa si converte improvvisamente in «momento di sorpresa, di riconoscimento, d'incertezza» (così leggiamo nella didascalia del libretto): la dama incognita si toglie il velo, e tutti ne ravvisano l'estrema somiglianza con Cenerentola. È questo il primo e improvviso stupore collettivo (espresso in due minuti circa di musica), che avviene un attimo prima della Stretta nel Finale I (ossia nella brillante sezione conclusiva dell'atto). Uno dopo l'altro Clorinda, Ramiro, Cenerentola, poi Tisbe, Dandini e Alidoro letteralmente balbettano la loro improvvisa incredulità:

TUTTI <i>eccetto Alidoro</i>	Parlar... pensar... vorrei... parlar... pensar... non so. Questo è un inganno, o dèi! Questo è un incanto, o dèi! quel volto mi atterrò.
ALIDORO	Parlar... pensar... vorrebbe... parlar... pensar... non può. Amar già la dovrebbe, il colpo non sbagliò.

Dopo questa breve sospensione temporale, la stretta chiude il prim'atto nello scompiglio e nello strepito («Mi par d'essere sognando ... Ma ho timor che sotto terra», I, XV). La maestria di Rossini nella costruzione di questi come di altri quadri d'assieme, veri piatti forti dell'opera buffa, raggiunge nella *Cenerentola* uno dei vertici

più alti. Il testo drammatico è qui estremamente funzionale all'invenzione musicale, ed è già predisposto per far scoccare la scintilla che l'accende.

Nel second'atto, Dandini rivela infine a Don Magnifico il reale stato delle cose: Ramiro, il vero principe, s'è invaghito della dama incognita capitata in casa sua («Un segreto d'importanza», II, III); e il patrigno si ritira stizzito con armi bagagli e figlie («Di quest'ingiuria, di quest'affronto», *ibidem*). A casa li aspetta Cenerentola, che poco prima ha consegnato a Ramiro uno «smaniglio», un braccialetto tal quale al proprio, con cui i due si potranno riconoscere in futuro (II, II). Un temporale fa capitombolare la carrozza del principe proprio nei pressi della casa di Don Magnifico (II, VI-VII); sicché, col suo scudiero, Ramiro chiede riparo per un momento. Qui ritrova l'amata Cenerentola: il che ancora una volta offre il destro per un episodio di sbalordimento generale.

L'intreccio è all'acme, i fili della trama sono ben annodati, la vicenda sta per sciogliersi nel lieto fine. Già alla semplice lettura del libretto – la si potrebbe affrontare in classe, magari affidando le sei parti ad altrettanti studenti – la situazione appare molto ben delineata circoscritta:

RAMIRO	Siete voi?	
CENERENTOLA	Voi, prence, siete?	<i>osservando il vestito del prence</i>
TISBE e CLORINDA	Qual sorpresa!	<i>fra loro attonite</i>
DANDINI	Il caso è bello!	
MAGNIFICO	Ma...	<i>volendo interrompere Ramiro</i>
RAMIRO	Tacete!	
MAGNIFICO	Addio cervello!)	
	Se...	<i>prende a sé Ramiro e Dandini</i>
RAMIRO e DANDINI	Silenzio!	
TUTTI	Che sarà?	

Sin da questa breve scena dialogata che precede la sezione concertata, tutti i personaggi appaiono rapiti nello stupore: Don Ramiro e Cenerentola, finalmente ricongiunti, non credono ai loro occhi;

Tisbe e Clorinda restano a bocca aperta; Dandini ride sotto i baffi; Don Magnifico, bruscamente zittito dal principe e dallo scudiero, quasi esce di senno. Questo passaggio, si noterà, abbonda d'indicazioni di prossemica (in corsivo nel testo) che delineano con nettezza la situazione scenica. Nell'ascolto di questa prima parte del brano (40" circa) emerge con chiarezza il ruolo dell'orchestra: le battute dei personaggi sono intercalate da accordi pieni, che forniscono sia un supporto armonico alle voci sia una sottolineatura sonora della cogenza del momento. Fin qui il "tempo della rappresentazione" e il "tempo rappresentato" *grosso modo* coincidono. Ma subito, quasi senza soluzione di continuità, un sommesso *pizzicato* degli archi introduce, anticipandone il motivo principale, il sestetto propriamente detto. Eccone il testo:

<i>a sei</i>	Questo è un nodo avviluppato, questo è un gruppo rintrecciato; chi sviluppa più inviluppa, chi più sgruppa più raggruppa; ed intanto la mia testa vola vola, e poi s'arresta; vo tenton per l'aria oscura, e comincio a delirar.
--------------	---

Per questi otto versi il libretto si limita a suggerire l'esecuzione d'assieme «a sei». Se in una classe affidassimo la lettura simultanea di questi ottonari agli studenti, l'operazione non occuperebbe più di 15 secondi, e ogni singola parola sarebbe perfettamente intelligibile. Ma Rossini prevede per le voci un'entrata "a canone", ossia in successione una sull'altra, – (1) Dandini, (2) Ramiro, (3) Cenerentola, (4) Magnifico, (5-6) Tisbe e Clorinda – e con ciò la durata di quest'attimo allibito viene amplificata fino alla durata di circa 4 minuti. Così la musica enfatizza il contenuto letterale del testo (enunciato nella sua interezza per ben tre volte di fila), «on un effetto di esaltazione del suo valore onomatopeico: l'intreccio del «nodo avviluppato» si «sviluppa» e s'«inviluppa», si «sgruppa» e si «raggruppa» in un beffardo e divertito intreccio di sillabe in libertà, procurato attraverso lo smembramento meccanico degli ottonari in un pulviscolo di note intervallate da pause. La metronomica fissità

del movimento delle voci e dell'orchestra viene di tanto in tanto squarciata da repentini bagliori ascendenti e discendenti: un mirabile «quadro di stupore», che potenzia l'effetto, tipico, dei personaggi impietriti per lo sconcerto⁷. Effetto che risulterebbe vanificato se, tolta la musica, si proponesse di nuovo la mera lettura del testo, distribuendo stavolta gli ingressi dei personaggi a mo' di canone.

3. Conclusioni

La Cenerentola rossiniana incontrò da subito un pieno consenso di pubblico: nel giro di pochi mesi dalla sua prima rappresentazione fu data in varie città italiane (Genova, Milano, Torino, Vicenza, Venezia, Bologna, Verona), e a un anno dalla "prima" fu portata nei maggiori teatri italiani ed europei. Da allora e fino ad oggi, *La Cenerentola* è rimasta una delle opere più acclamate di Rossini. Vale dunque la pena riproporla all'attenzione degli studenti d'oggi, innanzitutto per un intento formativo di tipo culturale (ossia per estendere la conoscenza dei capolavori dell'arte del nostro passato), ma anche per incrementare, attraverso l'analisi e lo studio delle strutture formali del melodramma e delle loro funzioni drammatiche, la formazione estetica e affettiva dei più giovani, posto che il melodramma è, *in primis*, la rappresentazione idealizzata e formalizzata delle passioni umane mediante la musica.

La comprensione delle strutture musicali attraverso le quali il compositore dà concretamente forma alle durate, nel teatro d'opera del primo Ottocento (ma il discorso potrebbe essere affrontato anche per lavori riferibili ad altre epoche) appare dunque particolarmente rilevante se si desidera pervenire ad una sempre più approfondita conoscenza di uno dei generi più significativi e affascinanti della cultura dell'Europa moderna e contemporanea.

⁷ Se ne veda una brillante realizzazione in un noto e ormai classico film-opera di Jean-Pierre Ponnelle (1981), coro e orchestra del Teatro alla Scala di Milano diretti da Claudio Abbado, disponibile anche online in <http://www.youtube.com/watch?v=NB14yuKef1s> (ultimo accesso: 13 dicembre 2024).

Bibliografia

- L. Bianconi, *La forma musicale come scuola dei sentimenti*, in G. La Face Bianconi, F. Frabboni (a cura di), *Educazione musicale e formazione*, FrancoAngeli, Milano 2008, pp. 85-120.
- G. Pagannone (a cura di), *Insegnare il melodramma. Saperi essenziali, proposte didattiche*, Pensa MultiMedia, Lecce 2010.
- F. Tammaro, *La funzione della musica nel teatro d'opera*, in "Musica Docta. Rivista digitale di Pedagogia e Didattica della Musica", I, 2011, pp. 49-57.
- G. Pagannone, *Per una didattica del melodramma. Idee e percorsi*, in "Musica Docta. Rivista digitale di Pedagogia e Didattica della Musica", I, 2011, pp. 37-42.
- P. Fabbri, *Ascoltare (e far ascoltare) il melodramma: qualche istruzione per l'uso*, in "Musica Docta. Rivista digitale di Pedagogia e Didattica della Musica", IV, 2014, pp. 25-31.
- L. Bianconi, G. La Face, *Il melodramma: forma ed emozioni*, in G. La Face, N. Badolato (a cura di), *Il melodramma a scuola: storia, forme, didattica*, Edizioni Studium, Roma 2021, pp. 62-70.
- J. Starobinski, *Le incantatrici*, EDT, Torino 2007, p. 9.
- C. Dahlhaus, *Le strutture temporali nel teatro d'opera*, in L. Bianconi (a cura di), *La drammaturgia musicale*, Il Mulino, Bologna 1986, pp. 183-193.
- C. Dahlhaus, *Drammaturgia dell'opera italiana*, EDT, Torino 2005, pp. 61-71.
- L. Bianconi, *Parola, azione, musica: Don Alonso vs Don Bartolo*, in "Il Saggiatore musicale", XII, 2005, pp. 35-76.
- P. Russo, *Largo al concertato! Alle origini del «quadro di stupore»*, in "Il Saggiatore musicale", XV, 2008, pp. 33-66.
- L. Bianconi, *«Confusi e stupidi»: di uno stupefacente (e banalissimo) dispositivo metrico*, in P. Fabbri (a cura di), *Gioachino Rossini 1792-1992: il testo e la scena*, Fondazione Rossini, Pesaro 1994, pp. 129-161.
- N. Badolato, *"La Cenerentola" di Rossini: il quadro di stupore*, in "Nuova Secondaria", XXXII, 2, 2014, pp. 63-67.
- J.-P. Ponnelle (regia), *Don Giovanni di Mozart*, film-opera, coro e orchestra del Teatro alla Scala diretti da Claudio Abbado, 1981. Disponibile online: <http://www.youtube.com/watch?v=NB14yuKef1s> (consultato il 13 dicembre 2024).

Capitolo 7

Formati e applicazioni digitali multi-strato nell'educazione musicale: il caso di studio dello standard IEEE 1599

*Luca Andrea Ludovico**

1. Introduzione

La musica è uno dei campi in cui i concetti di multimedialità e multimodalità trovano applicazione nella pienezza della loro accettazione. Fornire una descrizione completa ed esaustiva di una composizione musicale, sia essa il movimento di una sinfonia o un brano di musica rock, non è un compito banale, poiché sono coinvolti domini differenti e molteplici tipologie di informazioni.

Per comprendere l'articolazione delle informazioni legate alle opere musicali, dal punto di vista sia quantitativo sia qualitativo, è sufficiente analizzare la struttura degli archivi di un editore musicale o di un teatro d'opera. Innanzi tutto, la composizione di tali archivi è eterogenea: vi si trovano, ad esempio, spartiti, registrazioni audio/video, foto di scena, materiali grafici aggiuntivi quali poster, locandine e via dicendo, senza dimenticare i relativi metadati (Haus & Ludovico, 2006)¹. Inoltre, per ciascuna delle categorie menzionate, gli archivi possono ospitare una molteplicità di istanze: diverse edizioni della partitura (il manoscritto, una o più trascrizioni, una o più edizioni a stampa, antiche o moderne, ecc.), registrazioni audio/video relative a diversi allestimenti e interpreti, e via dicendo. Anche limitando il campo di indagine alle sole partiture e registrazioni audio, lo scenario si fa ancora più articolato considerando che della partitura possono essere conservati anche gli spartiti relativi alle diverse parti strumentali o che di una sessione di registrazione audio

* Università degli Studi di Milano.

¹ G. Haus, L.A. Ludovico, *The digital opera house: an architecture for multimedia databases*, in "Journal of Cultural Heritage", n. 2, 7, 2006, pp. 92-97.

possono esistere le tracce catturate da vari microfoni disposti sul palcoscenico o nella buca dell'orchestra.

A questo punto, dovrebbe essere chiaro che voler fornire una descrizione completa del contenuto musicale di un'opera rappresenta una sfida che richiede approcci interdisciplinari in grado di gestire l'integrazione di media diversi nelle loro varie forme, combinando informazioni simboliche, grafiche, audio e video.

Una domanda lecita riguarda il senso di una simile operazione. Esistono, infatti, scenari in cui la fruizione da parte dell'utente finale si focalizza su uno solo di questi aspetti e la compresenza di altre sorgenti informative può risultare addirittura di disturbo. Si pensi alla fruizione individuale della musica in cuffia o all'ascolto durante la guida: poter visualizzare la notazione musicale risulterebbe inutile nel primo caso e addirittura una pericolosa distrazione nel secondo. Analogamente, uno studioso di canto gregoriano potrebbe essere interessato prevalentemente all'analisi dei testimoni anziché alle relative esecuzioni.

Esistono, però, molti altri campi in cui una rappresentazione integrata e, ove possibile, sincronizzata dei vari canali informativi disponibili è invece fonte di interesse o di arricchimento. Come verrà illustrato nel seguito, l'educazione musicale è uno di quei campi. Le tecnologie digitali possono sostenere validamente tali approcci rendendo possibile, da un lato, la descrizione integrata delle informazioni musicali tramite appositi formati e, dall'altro, la realizzazione di applicazioni informatiche in grado di sfruttarne a pieno il potenziale.

Obiettivo di questo lavoro è innanzi tutto definire il concetto di descrizione multi-strato dell'informazione musicale (Paragrafo 2), per poi discuterne le possibilità di rappresentazione (Paragrafo 3) e analizzarne le ricadute in ambito didattico (Paragrafo 4).

2. Descrizione multi-strato

Il concetto di descrizione multi-strato dell'informazione musicale si riferisce a un modello di rappresentazione in cui le informazioni relative a un brano musicale sono organizzate in più livelli (*layer*, letteralmente: strati), distinti ma interconnessi. Dal punto di vista

logico, ogni livello è dedicato a una specifica tipologia di dati che caratterizza la composizione musicale da una prospettiva diversa, rendendo possibile una descrizione integrata e multidimensionale. Questo approccio è fondamentale per catturare la complessità e la ricchezza della musica, combinando aspetti teorici, pratici, storici e performativi.

2.1. Livelli di descrizione della musica

Secondo la letteratura scientifica di riferimento (Lindsay & Kriechbaum, 1999²; Steyn, 2002³; Haus & Longari, 2005⁴), i principali livelli nella descrizione multi-strato della musica sono sei:

1. livello generale – include metadati relativi alla composizione, quali il titolo, il sottotitolo, gli autori, la data di composizione e altre informazioni descrittive o bibliografiche. Ad esempio, il livello generale riferito alla nona sinfonia di Beethoven ne riporterebbe il titolo completo (*Sinfonia n. 9 in Re minore per soli, coro e orchestra*), il numero di catalogo (op. 125), il nome del compositore e del poeta (Ludwig Van Beethoven; Friedrich Schiller), il periodo di composizione (1822-1824), la data e il luogo della prima esecuzione (Teatro di Porta Carinzia, Vienna; 7 maggio 1824) e via dicendo;

2. livello logico – descrive la notazione musicale in forma simbolica, ad esempio in termini di note, pause e altri simboli musicali. Riprendendo l'esempio della nona sinfonia di Beethoven, il livello logico ne descrive il IV movimento specificando che l'indicazione metrica è $\frac{3}{4}$, la tonalità d'impianto è Re min., la prima nota della prima battuta del flauto è un si bemolle dell'ottava centrale raddoppiato all'ottava sopra, e così via. Sebbene risulti pratico prendere a riferimento la cosiddetta *Common Music Notation*, in termini generali non è necessario che la composizione aderisca ai suoi principi.

² A. Lindsay, W. Kriechbaum, *There's more than one way to hear it: Multiple representations of music in MPEG-7*, in "Journal of New Music Research", n. 4, 28, 1999, pp. 364-372.

³ J. Steyn, *Framework for a music markup language*, in "Proceedings of the First International IEEE Conference on Musical Applications Using XML (MAX 2002)", Institute of Electrical and Electronics Engineers, New York, 2002, pp. 22-29.

⁴ G. Haus, M. Longari, *A multi-layered, time-based music description approach based on XML*, in "Computer Music Journal", n. 1, 29, 2005, pp. 70-85.

Esempi alternativi di notazione la cui descrizione logica potrebbe trovare posto all'interno di questo livello sono le intavolature, i neumi, la notazione cinese (*Jianpu*) o indiana (*Sargam*), la *Labanotation* e qualsiasi forma di notazione grafica in uso nella musica sperimentale;

3. livello notazionale – contiene rappresentazioni grafiche della partitura musicale, in cui gli aspetti di scrittura e di impaginazione dei testimoni rivestono una fondamentale importanza. Rifacendosi all'esempio della nona sinfonia di Beethoven, questo livello ospiterebbe la versione autografa, le copie manoscritte, le versioni a stampa, le parti ricavate dalla partitura, le riduzioni per pianoforte, e così via. Sebbene la distinzione possa apparire sottile, è importante sottolineare la differenza rispetto al livello logico, in cui gli aspetti di scrittura e impaginazione sono del tutto assenti. Basti pensare che (trascurando gli eventuali problemi di ricostruzione dell'ultima volontà d'autore) esiste una sola descrizione logica di una data composizione, ma molte istanze a livello notazionale;

4. livello audio – include le registrazioni audio del brano e, per estensione, i video la cui traccia audio contiene la composizione stessa, interamente o in parte. Ad esempio, nel film «Amata immortale» («Immortal Beloved») diretto da Bernard Rose nel 1994 e basato sulla vita di Ludwig van Beethoven, le immagini di alcune scene sono accompagnate dal III e dal IV movimento della Sinfonia n. 9;

5. livello di *computer-driven performance* – raccoglie informazioni relative alle esecuzioni generate automaticamente da sistemi informatici, quali la riproduzione di sequenze in formato MIDI. All'interno di questo livello troverebbe posto, ad esempio, la descrizione del quarto movimento della Sinfonia n. 9 contenuta in uno *standard MIDI file* in termini di eventi Note On, Note Off, Program Change, ecc.;

6. livello strutturale – descrive le relazioni tra gli oggetti musicali che formano la composizione. Esempi di descrizione strutturale sono la macro-segmentazione di un movimento, la ripartizione di un brano di musica popolare in strofe e ritornelli, il riconoscimento di temi ricorrenti in diverse parti dell'opera, l'uso di moduli melodico-ritmici, e via dicendo. Come evidenziato, il livello strutturale può contenere descrizioni a granularità differente.

In tempi più recenti, il *Working Group for XML Musical Appli-*

cation dell'*Institute of Electrical and Electronics Engineers* (IEEE) ha ipotizzato un'accezione meno rigida di tale struttura, permettendo la definizione di nuovi livelli da parte dell'utente (Baratè et al., 2023).

Nel dominio digitale, ciascuno di tali livelli è legato a formati di file dedicati. Ad esempio, nel caso del livello audio, si tratta dei formati audio (AIFF, FLAC, MP3, OGG, WAV, ecc.) e video (AVI, MKV, MOV, MP4, WEBM, ecc.); nel caso del livello notazionale, si tratta dei formati grafici bitmap (BMP, GIF, JPG, PNG, TIFF, ecc.) e vettoriali (PDF, SVG, ecc.). Più articolato è lo scenario del livello logico, in cui si possono riconoscere approcci differenti, dai formati binari proprietari adottati dai *digital score editor* (Dorico, Finale, MuseScore, Sibelius, ecc.) alle descrizioni basate su testo semplice (ABC, DARMS, Plaine & Easie Code, ecc.), passando per i linguaggi XML spesso utilizzati come formati di interscambio (MusicXML su tutti). Va sottolineato che, per molto tempo, non è esistito un formato di file in grado di racchiudere informazioni eterogenee in un unico contenitore. In tal senso, sono stati fondamentali gli sforzi di diversi esperti, tecnici e ricercatori: il gruppo di lavoro su MPEG-4 nell'ambito del *Moving Picture Experts Group* (Scheirer, 1998), il *working group* su IEEE 1599 nel contesto dell'*IEEE Standards Activities Board Standards Committee* (Baggi & Haus, 2013⁵) e, più di recente, il *Music Notation Community Group* nell'ambito del *World Wide Web Consortium* (Baratè et al., 2019a⁶).

I vari livelli si integrano da diversi punti di vista. Innanzi tutto, si tratta di descrizioni coerenti che restituiscono le diverse sfaccettature di una singola composizione. In secondo luogo, le informazioni presenti all'interno dei vari livelli possono essere messe in dialogo reciproco per supportare modelli di rappresentazione avanzati. Un esempio di relazione che emerge in modo naturale da questo approccio è la possibile sincronizzazione tra contenuti multimediali

⁵ D. Baggi, G. Haus (a cura di), *Music Navigation with Symbols and Layers: Toward Content Browsing with IEEE 1599 XML Encoding*, Wiley, Hoboken, 2013.

⁶ A. Baratè, G. Haus, L.A. Ludovico, *State of the Art and Perspectives in Multi-Layer Formats for Music Representation*, in "Proceedings of the International Workshop on Multilayer Music Representation and Processing (MMRP), Milan, Italy, 2019", Institute of Electrical and Electronics Engineers, New York, 2019, pp. 27-34.

eterogenei, quali partiture ed esecuzioni di un dato brano. Il passaggio dalla descrizione dell'informazione musicale alla sua rappresentazione sarà trattato in dettaglio ed esemplificato nel Paragrafo 3.

2.2. Modelli di descrizione multi-strato e spine

Il concetto di stratificazione insito nella locuzione “descrizione multi-strato” lascia presagire un modello a pila, in cui ciascun livello poggia su quello sottostante, in un certo senso oscurandolo alla vista (Figura 1). Tale definizione nasce storicamente dal fatto che alcuni livelli presentano un grado di astrazione basso (si pensi al segnale audio), mentre altri si situano a un grado di astrazione superiore (si pensi al livello strutturale). In realtà, il modello di riferimento è quello a stella (Figura 2), in cui i diversi livelli presentano pari dignità e cooperano – tutti insieme – per offrire una definizione quanto più articolata, connessa e completa di una data composizione musicale.

Per consentire un dialogo tra le descrizioni appartenenti a diversi livelli è necessaria una forma di raccordo, che in letteratura è detta *spine* (letteralmente, colonna vertebrale). Si tratta di una lista ordinata di eventi musicali identificati in modo univoco per consentire i riferimenti incrociati tra livelli. Nel dominio digitale, lo *spine* è essenzialmente una struttura dati che offre punti di aggancio ai diversi livelli, permettendo di realizzare delle relazioni tra essi (si veda il Paragrafo 2.3).

Sebbene si tratti di una semplificazione utile alla comprensione, gli eventi elencati e identificati nello *spine* non corrispondono necessariamente a tutti e soli i simboli in partitura. Se così fosse, le opere musicali prive di notazione (ad esempio, i brani di natura improvvisativa), le composizioni che non aderiscono ai principi della *Common Western Notation* o la musica di cui non è disponibile una versione notata non potrebbero essere descritte, a meno di non ricostruirne la partitura in senso tradizionale. Inoltre, dover considerare tutti i simboli in partitura come elementi informativi di una qualche utilità sarebbe estremamente rigido e vincolante. Pertanto, il concetto di *spine* può essere piegato alle esigenze della specifica descrizione di un brano. Nel caso in cui si volesse giungere al livello di granularità della singola nota, lo *spine* sarebbe chiaramente in grado



Figura 1 - Il modello a pila.

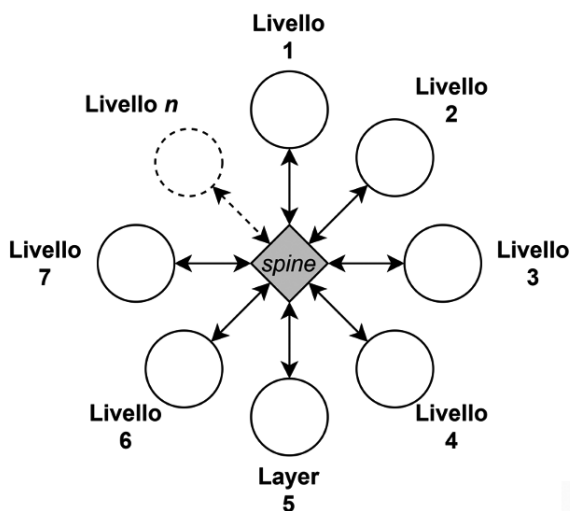


Figura 2 - Il modello a stella.

di supportare questo approccio; ma se fosse sufficiente fermarsi a livello di battuta, di frase, di periodo, di area armonica o di sezione, lo *spine* presenterebbe la flessibilità necessaria per adeguarsi a tale scelta. Lo *spine* può rispondere a esigenze ancora più specifiche, quali identificare gli eventi di una singola parte o voce, elencare le sole note di durata superiore a un certo valore ritmico, o denotare unicamente gli accordi scritti a parti larghe.

La granularità con cui lo *spine* individua gli eventi musicali è una decisione critica, in quanto la descrizione non potrà spingersi a un grado più raffinato rispetto a quello scelto per gli eventi. Ad esempio, se si stabilisse di identificare univocamente le battute di una composizione, si potrebbero descrivere a livello logico e riconoscere nella partitura e nell'audio solo le occorrenze delle battute stesse, senza arrivare al dettaglio delle note e delle pause in esse contenute. Analogamente, se si decidesse di identificare tutti e soli gli eventi di un basso continuo, risulterebbe impossibile riferirsi alle voci superiori.

Lo *spine* riveste un'importanza fondamentale in un contesto multi-strato grazie alla sua funzione di "collante". Va sottolineato che esso si limita a elencare gli eventi musicali, senza definirli. Di conseguenza, la mera presenza di un evento nello *spine* non ha un significato semantico di per sé, ma deve trovare una controparte in uno o più livelli della descrizione multi-strato.

2.3. Relazioni inter-livello e intra-livello

Come detto, lo *spine* offre un elenco di eventi musicali identificati univocamente, mentre è compito dei diversi livelli fornire una descrizione di tali eventi sulla base delle finalità del singolo livello. Ad esempio, il livello logico presenterà una definizione dell'evento musicale dal punto di vista simbolico, il livello notazionale ne darà una connotazione grafica e il livello audio ne fornirà una rappresentazione sonora. Nel dominio digitale, questo esempio si può tradurre in una descrizione con testo strutturato o una codifica binaria per il livello simbolico, in un sistema di identificazione di un'area all'interno di un file grafico per il livello notazionale e in una coppia di coordinate temporali per denotare l'inizio e la fine del corrispettivo suono nel livello audio.

L'esistenza di una relazione tra gli eventi nello *spine* e le corrispondenti descrizioni emerge in modo naturale per via dei riferimenti a un unico identificativo. Si prenda a esempio il primo Si bemolle della parte del flauto nel IV movimento della Sinfonia n. 9 di Beethoven. Associando a tale evento musicale, a puro titolo di esempio, l'etichetta `event_flute_01`, si troverà:

- una descrizione di `event_flute_01` nel livello logico che, in linguaggio naturale, potrebbe corrispondere a “il primo Si bemolle della parte di flauto...”;
- una descrizione di `event_flute_01` nel livello notazionale, che, espressa in linguaggio naturale, potrebbe corrispondere a “l'area compresa tra le coordinate $(x_1, y_1) = (72px, 120px)$ e $(x_2, y_2) = (148px, 145px)$ all'interno del file `beeth_9_iv_01.jpg`”;
- una descrizione di `event_flute_01` nel livello audio in che, linguaggio naturale, potrebbe corrispondere a “il suono il cui attacco ha luogo all'istante 2.38s nel file `karajan_09_04.mp3`”.

I diversi livelli vengono quindi messi in relazione tra loro tramite il riferimento a uno stesso identificativo tra quelli elencati nello *spine*. In questo caso si parla di *relazione inter-livello*, in quanto coinvolge livelli di descrizione differenti.

D'altro canto, un determinato livello può ospitare più istanze che descrivono lo stesso brano. Ad esempio, nel caso in cui siano disponibili più descrizioni logiche, più partiture o più esecuzioni audio/video, ciascun livello può presentare molteplici riferimenti agli stessi eventi musicali. Questo permette di passare dall'identificazione di un'occorrenza all'interno di un oggetto informativo a quella di un'altra occorrenza in un oggetto diverso ma afferente allo stesso livello. Riprendendo l'esempio precedente, si può ipotizzare che il livello audio descriva non solo il file `karajan_09_04.mp3`, al cui interno l'attacco di `event_flute_01` ha luogo all'istante 2.38s, ma anche il file `toscanini_9_iv.ogg`, in cui l'attacco ha luogo all'istante 3.45s. Tale rapporto, che coinvolge più istanze appartenenti allo stesso livello, prende il nome di *relazione intra-livello*.

La combinazione di relazioni inter-livello e intra-livello crea una potenziale rete di interconnessioni molto articolata, le cui applicazioni saranno approfondite nei prossimi paragrafi.

2.4. Il formato IEEE 1599

In ambito digitale, i concetti di descrizione multi-strato della musica, *spine* e relazioni inter e intra-livello trovano piena applicazione nel formato IEEE 1599. Si tratta di uno standard approvato dall'*IEEE Standards Activities Board Standards Committee* nel 2008 e pertanto riconosciuto a livello internazionale. L'obiettivo principale di un documento IEEE 1599 è la descrizione di un singolo brano musicale. Le informazioni sono disposte nei sei livelli descritti nel Paragrafo 2.1. Lo *spine* è considerato parte del livello logico (*Logic layer*).

Dal punto di vista tecnico, IEEE 1599 adotta l'*eXtensible Markup Language* (XML) come linguaggio per la rappresentazione della struttura multi-strato, per la codifica dei contenuti simbolici e per le informazioni di sincronizzazione tra oggetti multimediali. Questi ultimi sono codificati secondo standard e formati comunemente accettati e rimangono esterni al documento XML.

Poiché i formati multimediali esistenti risultano idonei e ampiamente diffusi, i contenuti grafici, audio e video non vengono tradotti in formato XML. Questo approccio presenta diversi vantaggi. Innanzi tutto, è possibile sfruttare collezioni e archivi di oggetti digitali già disponibili, senza dover trascrivere o ricodificare l'informazione. Inoltre, gli sforzi di progettazione e implementazione del formato IEEE 1599 si possono concentrare solo sulla parte mancante dell'informazione, ossia sulla descrizione logica degli eventi musicali e sulle relazioni con e tra i livelli. Infine, la verbosità tipica dei linguaggi basati su XML coinvolge solo la parte strettamente necessaria della codifica, con conseguente miglioramento dell'efficienza a parità di efficacia.

Pertanto, la descrizione degli eventi musicali nei livelli notazionale, audio e di *computer-driven performance* prevede riferimenti a file esterni: in essi, l'identificazione è demandata a un sistema di coordinate opportuno per ciascuna categoria multimediale (ad esempio, aree rettangolari contraddistinte da coordinate in pixel per i file grafici e istanti temporali definiti in secondi o campioni per i file audio).

Lo standard IEEE 1599 non presenta vincoli relativi a generi musicali, culture, periodi storici o finalità nella descrizione (composizione, analisi, esecuzione). IEEE 1599 ha mostrato di essere adatto tanto al contrappunto barocco quanto al jazz, tanto alle arie operistiche quanto alla musica di consumo. Gli studi di caso presentati nel seguito forniranno esempi dell'eterogeneità delle fonti e dei materiali supportati da IEEE 1599.

Anche se nel seguito ci si riferirà principalmente a IEEE 1599, è opportuno menzionare approcci simili per filosofia e aspetti tecnici quali MusicXML/MNX e il formato Music Encoding Initiative. Anche tali codifiche sono basate su XML e prevedono la presenza di molteplici livelli di descrizione dell'informazione musicale (Baratè et al., 2019). MusicXML, in particolare, è lo standard *de facto* per l'interoperabilità tra applicazioni informatiche quali i *digital score editor* e viene considerato il principale candidato per la futura codifica della musica all'interno dei *web browser*.

3. Dalla descrizione alla rappresentazione

La descrizione multi-strato dell'informazione musicale è solo il primo passaggio per giungere a forme di rappresentazione avanzate e dal carattere innovativo.

In ambito digitale, la potenziale esistenza di una rete di relazioni tra descrizioni – omogenee o eterogenee – degli eventi musicali può essere sfruttata attraverso appositi strumenti software finalizzati alla visualizzazione, all'analisi e alla manipolazione dell'informazione musicale. Si noti che queste attività rispondono ai primi tre pilastri (si veda Figura 3) proposti dalla *National Coalition for Arts Standards* (NCAS)¹, un'alleanza tra organizzazioni nazionali dedicate alle arti e all'educazione artistica impegnata a sostenere e promuovere un'istruzione basata su standard che garantiscano la competenza artistica a tutti gli studenti. Il quarto pilastro, che sottolinea l'importanza di ibridazioni tra conoscenze, saperi e idee, è intrinsecamente alla base di qualsiasi formato multi-strato.

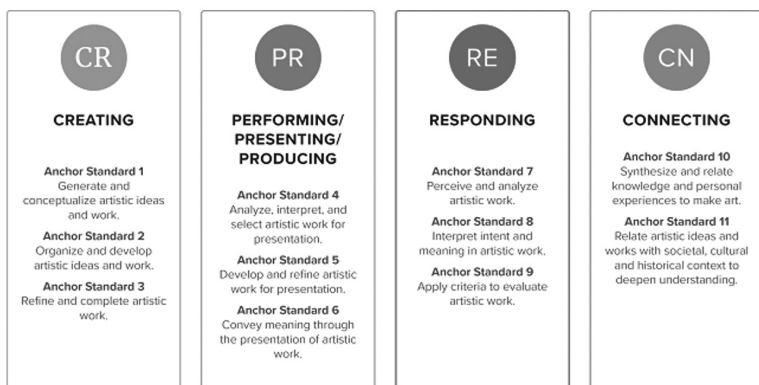


Figura 3 - I pilastri riportati dal National Coalition for Arts Standards (NCAS), <https://www.nationalartsstandards.org>

Le forme di descrizione multi-strato in ambito musicale, con le loro relazioni intra-livello e inter-livello, si prestano ad applicazioni volte a sfruttarne il potenziale. Un primo, ovvio esempio riguarda la creazione di strumenti di visualizzazione dell'informazione musicale con funzioni di *score following*. Tali applicazioni offrono la possibilità di seguire la musica in una sua esecuzione audio e sulla partitura in modo sincronizzato grazie ad appositi indicatori visivi che individuano a livello grafico l'occorrenza di eventi musicali.

Rispetto ad altre forme di *score following* comunemente disponibili, un approccio multi-strato presenta diversi vantaggi. Infatti, se da un lato si tratta di una forma di visualizzazione piuttosto comune su piattaforme di condivisione quali YouTube, va sottolineato che tali video sono “preconfezionati”: una singola versione della partitura è sincronizzata con una singola traccia audio, senza possibilità di scegliere in tempo reale i contenuti audio/video da combinare e senza possibilità di interagire con i contenuti musicali se non tramite i consueti controlli di un *media player* (play/stop e barra di avanzamento). Anche la granularità della sincronizzazione è predefinita, procedendo talvolta alla battuta o in modo ancora più grossolano.

Una forma di sincronizzazione e di interazione più evoluta con i contenuti musicali è quella tipicamente offerta dai *digital score*

editor, che consentono di riprodurre e di navigare l'informazione notazionale con grande precisione. Però questo tipo di fruizione è legato a un'operazione di trascrizione in formato simbolico e, in aggiunta, non consente di agganciare contenuti multimediali se non quelli prodotti dagli stessi *digital score editor*.

Invece, un formato multi-strato quale IEEE 1599 – supportando qualsiasi tipo di oggetto grafico, audio, video e testuale e creando relazioni fitte tra le diverse istanze – rende possibili forme di visualizzazione evolute, tra cui:

- la navigazione a diversi livelli di granularità, eventualmente aggregando eventi musicali secondo logiche diverse;
- controlli più estesi e raffinati rispetto a quelli consueti di un *media player*, incentrati sugli eventi musicali identificati nello *spine*. Ad esempio, in una partitura, ogni area che denota un evento musicale può essere resa cliccabile per consentire la risincronizzazione dell'esecuzione;
- la possibilità di agganciare materiali con codifiche alternative o inusuali, quali forme di notazione estranee alla *Common Western Notation*;
- l'evidenziazione di aspetti strutturali della composizione considerati di particolare interesse;
- la generazione in tempo reale di forme di rappresentazione alternative sulla base delle informazioni disponibili nel livello logico;
- l'analisi automatica e potenzialmente integrata di informazioni musicali presenti nei livelli logico, strutturale, notazionale, audio e di *computer-driven performance*.

Queste funzionalità vengono ben esemplificate all'interno del portale web dedicato al formato IEEE 1599, disponibile in modo pubblico e gratuito all'URL <https://iee1599.lim.di.unimi.it/>. Tale piattaforma contiene numerose informazioni relative al formato IEEE 1599, tra cui i documenti ufficiali del *working group*, le specifiche del formato, un elenco di pubblicazioni scientifiche sull'argomento e la lista delle applicazioni che ne fanno uso. All'interno del portale, ha particolare rilievo l'area *Music Archive*, che presenta numerosi esempi funzionanti di brani codificati in formato IEEE 1599 (https://iee1599.lim.di.unimi.it/music_collection.php).

Per quanto concerne il pilastro sopra definito come “Performing/Presenting/Producing”, il portale mette a disposizione degli utenti l’*IEEE 1599 Web Player*, strumento per la visualizzazione e la navigazione multi-strato dei documenti IEEE 1599. La sua interfaccia, esemplificata in Figura 4, è ampiamente configurabile attraverso l’apertura e il riposizionamento di pannelli dedicati alle diverse istanze. Ad esempio, in Figura 4 sono mostrati due pannelli relativi al livello notazionale (colonna di sinistra e centrale) e un pannello per la rappresentazione alternativa della notazione (area in basso), oltre ai consueti strumenti di riproduzione multimediale e di selezione dei materiali audio/video (colonna di destra).

Nel player, ogni elemento è cliccabile: dai consueti controlli di navigazione alle aree sensibili della partitura, ossia quelle legate a eventi dello *spine*. Ogni azione dell’utente ha effetto istantaneo sulla riproduzione e sull’evidenziazione di tutti i media coinvolti; quindi la fruizione procede senza soluzione di continuità.

Il pilastro “Responding” è presente nell’*IEEE 1599 Web Player* nella forma di alcuni strumenti di analisi automatica delle composizioni, tra cui *pitch class* e aspetti ritmici del brano. Non ricadendo negli obiettivi precipui del *viewer*, questi strumenti sono stati implementati in numero limitato e principalmente a scopo dimostrativo, ma potrebbero essere agevolmente estesi per restituire altre informazioni del livello strutturale.

Il pilastro “Creating”, invece, non è supportato dall’*IEEE 1599 Web Player*. Esistono, comunque, diversi esempi applicativi che rispondono a tali finalità, da software che servono a produrre documenti in formato IEEE 1599 a dimostrativi che illustrano le potenzialità nella manipolazione dei contenuti in un contesto multi-strato (Baratè et al., 2018⁷).

Per concludere, si segnalano al lettore alcuni brani proposti nell’area *Music Archive* che evidenziano aspetti peculiari del formato, il cui impatto in un contesto educativo verrà meglio chiarito nel Paragrafo 4. In particolare:

⁷ A. Baratè, G. Haus, L.A. Ludovico, *Formalisms and Interfaces to Manipulate Music Information: The Case of Music Petri Nets*, in “Proceedings of the 2nd International Conference on Computer-Human Interaction Research and Applications (CHIRA 2018)”, SCITEPRESS – Science and Technology Publications Lda., Setúbal, 2018, pp. 81-90.

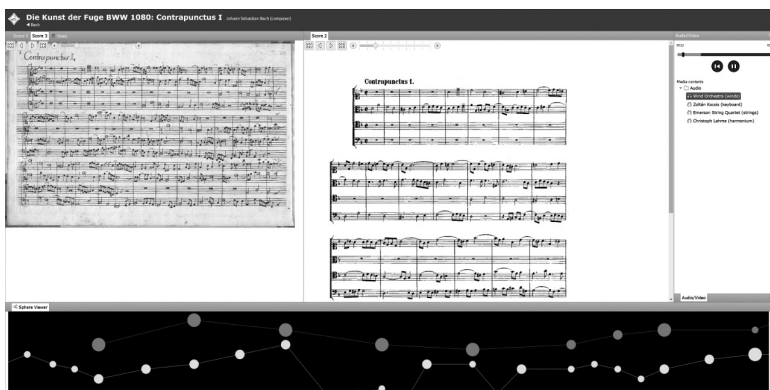


Figura 4 - L'interfaccia dell'IEEE 1599 Web Player.

- “A Chlois” di Reynaldo Hahn offre numerosi contenuti multimediali in area audio/video (al momento della scrittura, 14 media), i cui interpreti coprono tipi vocali e registri differenti. Al tradizionale spartito per canto e pianoforte si aggiunge una trascrizione navigabile delle liriche;
- “Ave Verum Corpus” di Wolfgang Amadeus Mozart mostra una molteplicità di contenuti notazionali, dalla partitura autografa a una trascrizione moderna in MuseScore, passando per alcune versioni a stampa;
- “Pas de six: Variation III (Falling crumbs)” da *La bella addormentata op. 66* di Pëtr Il’ič Čajkovskij affianca alla partitura per orchestra una riduzione per pianoforte e la Labanotation. Inoltre, i contributi video si riferiscono a diversi allestimenti della stessa coreografia;
- l’“Introitus” da *In Nativitate Domini - Ad Primam Missam - In nocte* mostra la notazione gregoriana su codice miniato, i neumi in un’edizione moderna a stampa e una trascrizione in *Common Western Notation*;
- il “Prélude” dalla *Suite n.3* di Silvius Leopold Weiss dimostra l’applicabilità del formato IEEE 1599 anche alle intavolature, in questo caso a un’intavolatura francese per liuto. Più in generale, alcuni esempi estranei alla *Common Western Notation* sono

visualizzabili applicando il filtro “Non-CWN examples” nella pagina di ricerca;

- infine, gli esempi di natura extra-musicale, raccolti nella voce di menù *Extramusical examples* dell’area *Music Archive*, dimostrano l’applicabilità dello standard come generico formato di sincronizzazione.

4. Applicazioni in contesti educativi

In questo paragrafo vengono analizzati alcuni scenari di utilizzo dei formati multi-strato, e in particolare dello standard IEEE 1599, in contesti educativi. Ciascuno degli ambiti applicativi sfrutta i concetti precedentemente esposti, basandosi sulla disponibilità di un ecosistema di informazioni sincronizzate relative alla stessa composizione e alle relazioni intra-livello e inter-livello.

4.1. *Apprendimento della musica in ambito scolastico*

Una prima applicazione dei concetti di descrizione multi-strato e delle forme di rappresentazione derivate riguarda l’apprendimento della musica, sia dal punto di vista teorico (significato e consapevolezza dei parametri musicali), sia dal punto di vista della pratica strumentale (apprendimento di uno strumento).

Si ritiene opportuno menzionare alcuni casi particolarmente significativi, dato il loro impatto sull’educazione musicale italiana. L’*IEEE Web Player* descritto nel Paragrafo 3.1, opportunamente modificato e integrato con nuove funzionalità, è alla base di due prodotti per l’educazione musicale rilasciati prima da Pearson (*VideoStudio*, 2014) e, in tempi più recenti, da Sanoma (*Music Studio*, 2024). Si tratta di piattaforme Web in accompagnamento ai testi didattici per la musica rivolti alla scuola secondaria di primo grado.

Basato sul formato IEEE 1599, *VideoStudio* consente la fruizione sincronizzata di audio e spartito. L’applicazione viene distribuita sia su supporto digitale con il testo “C’è musica per tutti” del M° Vasco Vacchi, sia attraverso la piattaforma web Didastore di Pearson. Il repertorio, di difficoltà via via crescente, è studiato per favorire

i processi di apprendimento in ambito scolastico. Alle funzionalità precedentemente descritte se ne aggiungono alcune particolarmente utili in un contesto didattico. Le esecuzioni audio sono accompagnate da video che mostrano l'esecuzione da parte di un esperto su tastiera, chitarra e flauto. Sono presenti animazioni che, sincronizzate all'audio, suggeriscono le posizioni da assumere su tastiera, chitarra e flauto per produrre i suoni richiesti. È possibile rallentare l'esecuzione tramite un apposito strumento che agisce sul metronomo generale. Un codice-colore apposto in corrispondenza delle note crea una forma di notazione alternativa, particolarmente adatta per studenti con disturbi specifici dell'apprendimento.

Music Studio, rispetto al suo predecessore *VideoStudio*, è stato progettato secondo i principi del *responsive design* in modo da poter essere utilizzato su dispositivi mobili. L'interfaccia del player è mostrata in Figura 5. *VideoStudio* non solo presenta una grafica rinnovata, ma offre anche un repertorio più esteso e variegato (circa 200 brani) e supporta un numero superiore di strumenti musicali: a flauto, chitarra e tastiera si aggiungono ukulele e vibrafono. È anche possibile accedere a una notazione semplificata, in cui vengono eliminati alcuni segni grafici secondari (in particolare, la sigla degli accordi), compaiono i nomi delle note e lo spartito viene evidenziato pentagramma per pentagramma.

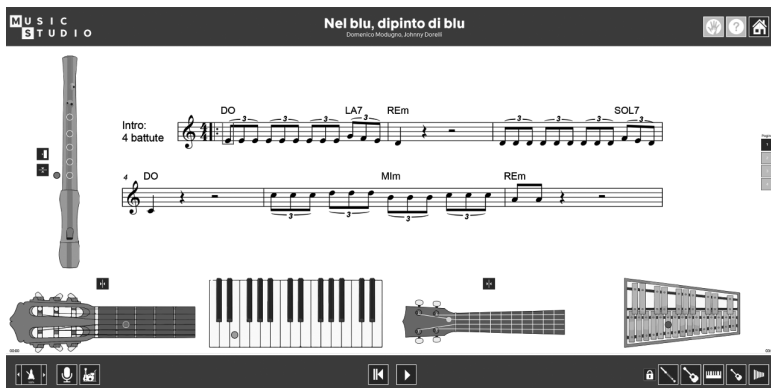


Figura 5 - Il player del Music Studio Sanoma.

4.2. Alta formazione musicale

I benefici nell'adozione di strategie multi-strato in ambito educativo possono avere impatto anche su esperienze di insegnamento e apprendimento nel contesto dell'alta formazione musicale.

Un primo esempio riguarda la lettura della partitura, un'abilità che può essere sostenuta dalla disponibilità di uno *score follower* che sincronizzi l'evidenziazione della notazione e la riproduzione audio. La possibilità di modificare in tempo reale il contenuto notazionale o quello audio aggiunge gradi di flessibilità all'azione didattica.

Relativamente al livello notazionale, l'apprendimento di forme alternative di scrittura può trarre beneficio dal confronto con trascrizioni in notazione moderna. Si pensi ai neumi in uso nel canto gregoriano, alle intavolature per liuto o alla lettura nelle cosiddette chiavi antiche. Anche in questo caso, la disponibilità di informazioni in altri livelli (su tutti, quello audio) può agevolare i processi di comprensione e di apprendimento.

In riferimento al livello audio, un'applicazione evidente risiede nella possibilità di studiare e confrontare le interpretazioni di uno stesso passaggio da parte di più interpreti. Nella direzione d'orchestra o nel canto, ad esempio, può risultare interessante investigare l'evoluzione delle pratiche e dei gusti musicali nell'era della riproducibilità della musica oppure soffermarsi sui grandi interpreti. La presenza di informazioni nel livello notazionale consente di stabilire legami tra performance e partitura. Ad esempio, se fossero disponibili le copie di lavoro della partitura, risulterebbe particolarmente interessante confrontare le annotazioni manoscritte di un direttore d'orchestra con la loro controparte nella performance.

Anche l'analisi musicale può beneficiare dell'approccio multi-strato, consentendo di riconoscere strutture musicali, evidenziarle graficamente sulla partitura, darne una rappresentazione alternativa e ascoltarle all'interno di una o più esecuzioni. Grazie alla generalizzabilità del concetto di evento musicale, si può procedere con livelli di granularità differenti, ad esempio concentrandosi su una macro-segmentazione della composizione o limitandosi ai periodi, alle frasi e infine giungendo alle singole note. Analogamente, è possibile focalizzarsi su elementi costruttivi specifici quali soggetto,

risposta e controsoggetto di una fuga o le cadenze di un'aria d'opera. Questi aspetti verranno ulteriormente indagati nel prossimo paragrafo.

4.3. *Ambito musicologico*

Lo standard IEEE 1599 consente il confronto in tempo reale tra diverse versioni di partiture e registrazioni audio/video riferibili allo stesso brano. Le potenzialità nell'ambito della ricerca musicologica, sia essa finalizzata allo studio individuale o all'esposizione di una tesi in un contesto didattico, sono numerose.

Focalizzandosi sulle sole partiture, un'apposita applicazione per la rappresentazione multi-strato della musica permette agevolmente di:

- confrontare versioni successive prodotte dall'autore per ricostruirne il processo compositivo;
- raffrontare diverse partiture predisposte dall'autore per rispondere a esigenze di organici e lingue differenti. Si pensi al fenomeno della traduzione delle opere liriche in altre lingue, quali *Macbeth*, *Il trovatore* e *Otello* di Giuseppe Verdi, riviste nell'organico e nella struttura e tradotte per il pubblico francese;
- analizzare i differenti testimoni raccolti, ad esempio per ricostruire l'ultima volontà d'autore attraverso operazioni di collazione;
- collegare documenti che recano riferimenti all'opera, quali le lettere scambiate con l'editore o le opinioni di virtuosi interpellati per verificare l'efficacia di un passaggio musicale.

Analogamente, soffermandosi sulle sole descrizioni audio e video, il confronto in tempo reale di performance differenti permette di studiare aspetti quali l'evoluzione dei modelli interpretativi, le metodologie, le tecnologie e i gusti nella messa in scena, le tecniche di ripresa video e registrazione audio.

La possibilità di passare da un materiale all'altro in tempo reale e di supportare l'analisi tramite oggetti multimediali aggiuntivi (ad esempio, attraverso l'ascolto di esecuzioni audio o la visualizzazione di forme di rappresentazione alternative) rende le attività di apprendimento, di disseminazione e di divulgazione più efficaci. Infatti, grazie alle proprie caratteristiche, il formato IEEE 1599 è stato validamente impiegato in lezioni e conferenze a supporto di

tesi musicologiche (Dalmonte e Spampinato, 2008⁸).

Un'altra categoria di esperienze didattiche supportate da formati multi-strato quali IEEE 1599 riguarda la musicologia computazionale, un'area di ricerca interdisciplinare che sfrutta i sistemi informatici per studiare la musica. Singoli brani o collezioni di documenti possono essere analizzati automaticamente e in ottica multi-strato per estrarre informazioni significative. Si pensi al riconoscimento automatico di simboli musicali all'interno di una partitura (*Optical Music Recognition*, OMR) che, in un contesto multi-strato, può avvalersi delle informazioni simboliche contenute nel livello logico o di informazioni grafiche alternative contenute in altre istanze del livello notazionale per giungere a un processo informato di riconoscimento (Simonetta et al., 2019⁹).

Uno dei vantaggi offerti dal formato IEEE 1599 riguarda la disponibilità di un ecosistema di applicazioni aperte e accessibili via Web per fornire a discenti e ricercatori un'interfaccia di fruizione. Questo aspetto è già presente a livello embrionale nell'*IEEE 1599 Web Player* nell'area dedicata a diagrammi e statistiche, ma la gamma di strumenti analitici può essere notevolmente estesa e personalizzata per rispondere a specifiche esigenze di studio e ricerca.

4.4. Patrimonio culturale immateriale

Altro campo di applicazione per il formato IEEE 1599 è la promozione del patrimonio culturale immateriale, in particolare quello relativo alla musica. La divulgazione può essere considerata un'attività educativa, anche se con alcune distinzioni rispetto all'educazione formale o strutturata. Tra gli obiettivi comuni, la divulgazione, al pari di altre forme di istruzione, mira a trasmettere conoscenze, stimolare la curiosità e il pensiero critico e promuovere la comprensione di temi complessi. Pur non avendo necessariamente un

⁸ R. Dalmonte, F. Spampinato, *Il Nuovo in musica: estetiche, tecnologie, linguaggi. Atti del Convegno (Trento 18-20 gennaio 2008)*, LIM, Lucca, 2009.

⁹ F. Simonetta, S. Ntalampiras, F. Avanzini, *Multimodal music information processing and retrieval: Survey and future challenges*, in "Proceedings of the International Workshop on Multilayer Music Representation and Processing (MMRP)", Institute of Electrical and Electronics Engineers, New York, 2019, pp. 10-18.

programma didattico strutturato, la divulgazione educa il pubblico ampliandone il bagaglio culturale.

Il formato IEEE 1599 è stato proficuamente utilizzato in attività di divulgazione, tra cui mostre presso il Museo del Teatro alla Scala di Milano, la Residenzgalerie di Salisburgo e il Tinguely Museum di Basilea. Un elenco delle principali iniziative è disponibile all'URL https://ieee1599.lim.di.unimi.it/practice_exhibitions.php. Le caratteristiche del formato rendono infatti possibile la creazione di interfacce coinvolgenti e adatte a un'utenza non specialistica, quali i visitatori di un'esposizione museale privi di formazione musicale.

A titolo di esempio, per la mostra “Maria Callas in scena. Gli anni alla Scala” (Museo Teatrale alla Scala, Milano, 15 settembre 2017 - 31 gennaio 2018) è stato implementato un dimostrativo con funzioni di *score following* per consentire il confronto tra 3 performance di “Amami Alfredo” da parte di Maria Callas in momenti differenti della sua carriera. Per la mostra “Il Duomo al tempo di Leonardo” (Sala Gian Galeazzo, Museo del Duomo di Milano, 22 novembre 2019 – 23 febbraio 2020) è stata creata una postazione multimediale dedicata al mottetto a quattro voci *Salve decus genitoris* composto da Gaffurio in onore di Ludovico il Moro. L'applicativo permette l'ascolto di un'incisione inedita e la simultanea visualizzazione di più fonti: un manoscritto musicale del 1490, due trascrizioni in notazione moderna e il testo latino con la traduzione in italiano e inglese.

La versione Web del dimostrativo è disponibile all'URL <http://gaffurio.lim.di.unimi.it/>.

4.5. Musica d'insieme

IEEE 1599 può essere impiegato anche nel contesto di esecuzioni musicali e teatrali dal vivo. Trasmettendo simultaneamente via rete una serie di flussi multimediali sincronizzati, si può consentire a un pubblico geograficamente distribuito di configurare la propria esperienza scegliendo in tempo reale la traccia audio da ascoltare, l'inquadratura video da visualizzare e i contenuti aggiuntivi di cui fruire, tra cui informazioni testuali, materiali grafici aggiuntivi, col-

legamenti ad altre pagine Web, ecc. (Baratè et al., 2012¹⁰). La varietà e il numero di flussi multimediali trasmessi simultaneamente consentono agli utenti di scegliere una combinazione personalizzata di contenuti, peraltro modificabile istante per istante.

Tale approccio può trovare applicazione anche nell'educazione musicale, permettendo a un discente di concentrarsi su specifici aspetti della notazione (ad esempio, una determinata parte orchestrale) e della performance (ad esempio, le mani del pianista, l'archetto del violinista, ecc.). A questo riguardo, si può citare una delle prime sperimentazioni basate sul formato IEEE 1599. Si tratta di una collaborazione avvenuta nel 2007 tra l'Università degli Studi di Milano, la Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana (SUPSI) e RSI Radiotelevisione Svizzera. Il progetto si focalizza su un'esecuzione del *Concerto Brandeburghese n. 3* di J.S. Bach codificata in formato IEEE 1599. Caratterizzata dalla presenza di 40 tracce video sincronizzate, l'interfaccia supportava l'esperienza simultanea di 5 flussi multimediali, consentendo di analizzare nel dettaglio i movimenti di ciascun musicista dell'ensemble all'interno di un ambiente di fruizione multi-strato.

Estendendo questi concetti alle attività curricolari nell'educazione musicale superiore, IEEE 1599 può supportare esperienze avanzate di musica d'insieme, in cui i musicisti sono geograficamente distribuiti. Rispetto allo scenario della musica dal vivo, in questo caso i flussi multipli sono originati in nodi remoti e combinati in tempo reale per formare un'unica performance. Basandosi su un metronomo condiviso, il contenuto audio mixato può essere sincronizzato con informazioni di spartito, testi, immagini, effetti grafici, e via dicendo.

Si pensi a una classe di studenti di strumento che si esercitano da località remote sotto la guida di un insegnante. In questo scenario, IEEE 1599 può offrire numerosi vantaggi: ad esempio, l'allineamento tra audio e notazione può aiutare gli strumentisti nella lettura della partitura, la disponibilità di più versioni dello spartito può agevolare i giovani musicisti grazie a una notazione semplificata

¹⁰ A. Baratè, G. Haus, L.A. Ludovico, D.A. Mauro, *IEEE 1599 for Live Musical and Theatrical Performances*, in "Journal of Multimedia", n. 2, 7, 2012, pp. 170-178.

(edizioni pratiche) o personalizzata (ad esempio, simboli alternativi per studenti con disabilità visive o cognitive), la visualizzazione di statistiche e diagrammi può favorire lo sviluppo di competenze analitiche, e così via.

Per supportare gli scenari precedentemente descritti, le tecnologie di rete devono essere in grado di trasmettere una grande quantità di flussi multimediali, evitando perdita di informazione e minimizzando le latenze. In questo senso, sono fondamentali gli avanzamenti tecnologici offerti dalle reti cablate e wireless, incluse le connessioni 5G (Baratè et al., 2019b¹¹).

5. Conclusioni

Il lavoro presentato ha esplorato il potenziale dei formati multi-strato e, in particolare, dello standard IEEE 1599 nell'ambito della rappresentazione e dell'educazione musicale. La descrizione multi-strato di una composizione musicale permette di integrare e sincronizzare informazioni eterogenee, quali notazione simbolica, partiture grafiche, registrazioni audio e video, nonché dati strutturali e legati alla performance automatica. Questo approccio offre un modello innovativo per studiare, analizzare e fruire della musica, sia a livello teorico che pratico.

In ambito educativo, l'adozione di tecnologie basate su formati multi-strato favorisce l'apprendimento della musica attraverso esperienze immersive e personalizzate. Le piattaforme descritte, tra cui l'*IEEE 1599 Web Player*, hanno dimostrato come l'integrazione di informazioni sincronizzate possa supportare i processi di insegnamento e apprendimento della musica, migliorando la comprensione dei parametri musicali e facilitando l'accesso alla pratica strumentale anche per utenti con esigenze specifiche.

Inoltre, l'applicazione dello standard IEEE 1599 si può estendere a contesti di alta formazione, ricerca musicologica e promozione del patrimonio culturale, dimostrando una notevole versatilità. Le sue

¹¹ A. Baratè, G. Haus, L.A. Ludovico, E. Pagani, N. Scarabottolo, *5G Technology for Music Education: A Feasibility Study*, in "IADIS International Journal on Computer Science and Information Systems", n. 1, 14, 2019, pp. 31-52.

caratteristiche consentono di analizzare composizioni in profondità, confrontare interpretazioni, creare strumenti interattivi per l'analisi e valorizzare le tradizioni musicali in ambito museale e divulgativo.

Guardando al futuro, l'evoluzione delle tecnologie di rete, l'adozione dell'intelligenza artificiale e la crescente interoperabilità tra formati digitali aprono nuove prospettive per lo sviluppo di applicazioni avanzate, tra cui una migliore gestione di performance musicali distribuite e l'estensione delle funzionalità di analisi automatica. Tali sviluppi non solo arricchiranno l'esperienza educativa e performativa, ma contribuiranno anche a preservare e divulgare il patrimonio musicale in forme sempre più accessibili e coinvolgenti.

In conclusione, l'adozione di modelli multi-strato rappresenta un passo fondamentale per affrontare la complessità e la ricchezza della musica nel dominio digitale. L'approccio descritto non solo supporta la ricerca e l'educazione musicale, ma favorisce una più ampia democratizzazione dell'accesso alla cultura musicale, ponendo le basi per ulteriori innovazioni nel campo.

Bibliografia

- D. Baggi, G. Haus (a cura di), *Music Navigation with Symbols and Layers: Toward Content Browsing with IEEE 1599 XML Encoding*, Wiley, Hoboken 2013.
- A. Baratè, G. Haus, L.A. Ludovico, *Formalisms and Interfaces to Manipulate Music Information: The Case of Music Petri Nets*, in "Proceedings of the 2nd International Conference on Computer-Human Interaction Research and Applications (CHIRA 2018)", SCITEPRESS – Science and Technology Publications Lda., Setúbal 2018, pp. 81-90.
- A. Baratè, G. Haus, L.A. Ludovico, *State of the Art and Perspectives in Multi-Layer Formats for Music Representation*, in "Proceedings of the International Workshop on Multilayer Music Representation and Processing (MMRP), Milan, Italy, 2019", Institute of Electrical and Electronics Engineers, New York 2019, pp. 27-34.
- A. Baratè, G. Haus, L.A. Ludovico, D.A. Mauro, *IEEE 1599 for Live Musical and Theatrical Performances*, in "Journal of Multimedia", n. 2, 7, 2012, pp. 170-178.

- A. Baratè, G. Haus, L.A. Ludovico, D.A. Mauro, *Towards the Future of Multi-Layer Music Encoding: The IEEE 1599 v2.0 Draft*, in "Proceedings of the 4th International Symposium on the Internet of Sounds", Institute of Electrical and Electronics Engineers, New York 2023, pp. 1-10.
- A. Baratè, G. Haus, L. A. Ludovico, E. Pagani, N. Scarabottolo, *5G Technology for Music Education: A Feasibility Study*, in "IADIS International Journal on Computer Science and Information Systems", n. 1, 14, 2019, pp. 31-52.
- R. Dalmonte, F. Spampinato, *Il Nuovo in Musica: Estetiche, Tecnologie, Linguaggi. Atti del Convegno (Trento 18-20 gennaio 2008)*, LIM, Lucca 2009.
- G. Haus, M. Longari, *A multi-layered, time-based music description approach based on XML*, in "Computer Music Journal", n. 1, 29, 2005, pp. 70-85.
- G. Haus, L. A. Ludovico, *The digital opera house: an architecture for multimedia databases*, in "Journal of Cultural Heritage", n. 2, 7, 2006, pp. 92-97.
- A. Lindsay, W. Kriechbaum, *There's more than one way to hear it: Multiple representations of music in MPEG-7*, in "Journal of New Music Research", n. 4, 28, 1999, pp. 364-372.
- P. Roland, *The Music Encoding Initiative (MEI)*, in "Proceedings of the First International IEEE Conference on Musical Applications Using XML (MAX 2002)", Institute of Electrical and Electronics Engineers, New York 2002, pp. 55-59.
- E. D. Scheirer, *The MPEG-4 structured audio standard*, in "Proceedings of the 1998 IEEE International Conference on Acoustics, Speech and Signal Processing", Institute of Electrical and Electronics Engineers, New York 1998, pp. 3801-3804.
- F. Simonetta, S. Ntalampiras, F. Avanzini, *Multimodal music information processing and retrieval: Survey and future challenges*, in "Proceedings of the International Workshop on Multilayer Music Representation and Processing (MMRP)", Institute of Electrical and Electronics Engineers, New York 2019, pp. 10-18.
- J. Steyn, *Framework for a music markup language*, in "Proceedings of the First International IEEE Conference on Musical Applications Using XML (MAX 2002)", Institute of Electrical and Electronics Engineers, New York 2002, pp. 22-29.

Capitolo 8

La tecnologia come strumento educativo in ambito musicale

Marco Morandi e Alessandro Ferrini*

L'integrazione delle tecnologie digitali nell'ambito dell'educazione musicale e nel contesto scolastico è stata oggetto di un'attenta riflessione pedagogica sin dagli anni Novanta del secolo scorso. Studiosi di rilievo come Delfrati¹, Elliott², Finney e Burnard³ avevano evidenziato il potenziale di tali strumenti per arricchire la competenza e la cultura musicale degli studenti, proponendo attività didattiche che ne promuovessero l'utilizzo attivo. Come affermava Ambrose Edmund Field, "il computer non è solo un facilitatore, è uno strumento che innesca nuove forme di creatività"⁴. Ancora, Jonathan Savage, afferma che "la tecnologia permette il raggiungimento di traguardi che non possono essere raggiunti senza di essa"⁵.

Se nel decennio successivo l'avvento del digitale in ambito musicale si è manifestato con crescente evidenza, oggi possiamo constatare un cambiamento paradigmatico: la musica *mainstream* è intrinsecamente digitale. Un'analisi delle principali piattaforme di *streaming* musicale, ormai divenute il principale veicolo di fruizione musicale per un vasto pubblico, rivela una predominanza schiacciante di produzioni realizzate con l'ausilio di tecnologie digitali. Le classifiche giornaliere, settimanali e mensili, indicatori del gusto

* Indire.

¹ C. Delfrati, *Fondamenti di pedagogia musicale*, EDT, Torino, 2008.

² D.J. Elliott, *Music Matters: A New Philosophy of Music Education*, Oxford University Press, New York-Oxford, 1995.

³ J. Finney, P. Burnard, *Music education with digital technology*, Continuum, 2010.

⁴ A.E. Field, *New forms of composition, and how to enable them*, in J. Finney, P. Burnard (a cura di), *Music Education with Digital Technology*, Continuum, 2007, pp. 156-168.

⁵ J. Savage, *Pedagogical Strategies for Change*, in J. Finney, P. Burnard (a cura di), *Education and digital technology*, Continuum, 2010, pp. 142-156.

popolare, mostrano una netta prevalenza di artisti, in particolare nel **genere rap**, la cui produzione musicale si basa quasi esclusivamente sull'uso di strumenti virtuali, *software* di produzione, campionamenti e tecniche di *sound design*. Gli strumenti acustici tradizionali, o anche quelli elettronici “suonati” nel senso convenzionale del termine, appaiono in netta minoranza.

La predominanza di musica Rap nelle classifiche e il rapporto fra “Rap music” e sonorità sintetiche merita un breve inciso per comprendere l'evoluzione della *popular music* e il suo legame con il mondo della scuola. Ciò che viene comunemente chiamato “Rap music” è più vicino ad un fenomeno culturale che meramente musicale: le tematiche nei testi, il carattere ripetitivo dell'approccio musicale, l'utilizzo del registro comunicativo, l'adozione di *sonorità sintetiche*⁶ sono intrinseche nei brani che affollano tutte le classifiche musicali del mondo occidentale. Questo fenomeno non è casuale, ma risponde a precise esigenze stilistiche e comunicative.

Alan P. Merriam, celebre etnomusicologo, ha tracciato fondamentali percorsi per la comprensione del fenomeno musicale. Nel suo volume “*The Anthropology of Music*”⁷ afferma che “la musica comunica all'interno di una determinata comunità musicale. Questa comunicazione ha luogo soltanto se la musica viene caricata di significati simbolici tacitamente accettati dai membri della comunità”. Il contesto etnomusicologico aiuta in questo caso a comprendere come la semplicità armonica e la ripetitività ritmica e le sonorità digitali, quasi sempre riscontrabili in queste produzioni, non rappresentano una limitazione artistica, bensì una scelta funzionale all'esaltazione del testo, elemento centrale del genere rap e di altre forme di musica contemporanea. Approcciando il fenomeno da un punto di vista più generale, la musica è un *fatto intenzionale* ed “il suono musicale è il risultato di comportamenti umani la cui forma è determinata dai valori, dagli usi e dalle credenze di un popolo”⁸.

Se da un lato la centralità del testo si ricollega all'analisi di Adam

⁶ A. Alfieri, *La fondazione massmediale del mondo. Estetica e ontologia dell'immaginario contemporaneo tra popular music e nuova serialità*, Rogas, Roma, 2024.

⁷ A.P. Merriam, *The Anthropology of Music* (1964); trad. it. *Antropologia della musica*, Sellerio, Palermo, 1983.

⁸ *Ivi*, p. 24.

Krims nel suo volume “Rap Music and the Poetics of Identity”⁹ dove afferma che i testi sono necessari a rafforzare i fondamenti della cultura Hip-Hop e della musica Rap¹⁰, è necessario considerare come anche le sonorità sintetiche siano parte integrante del fenomeno culturale ed in particolare del genere musicale.

Il Pc, inteso come piattaforma per l'utilizzo di synth, sound design generator, computer music ecc., rappresenta pertanto lo *strumento* più utilizzato nella realizzazione della stragrande maggioranza dei brani mainstream, sia per la dimestichezza da parte di “nativi digitali” che per lo sviluppo di applicazioni tecnologiche che permettono la creazione di musica senza avere particolari competenze musicali. La tecnologia è pertanto divenuta centrale in ogni fase della produzione musicale: non soltanto per gli aspetti di registrazione, editing, post-produzione ma soprattutto per la composizione dei brani, la generazione di sonorità e lo sviluppo di arrangiamenti.

Di fronte a questo dato di realtà, l'educazione musicale si trova di fronte a un bivio. Da un lato, si potrebbe optare per una posizione di rifiuto, perpetuando un approccio didattico incentrato esclusivamente su repertori e pratiche tradizionali, rischiando però di creare una frattura tra il mondo scolastico e le esperienze musicali degli studenti. Dall'altro lato, si può scegliere una via più costruttiva: aprire un dialogo con la cultura musicale contemporanea, integrando il digitale e le sue espressioni all'interno del curriculum scolastico seguendo l'idea che “una musica è un punto d'ascolto sulla realtà”¹¹.

L'obiettivo non è certo quello di imporre o modificare i gusti musicali degli studenti, prerogativa strettamente personale, bensì quello di fornire loro gli strumenti critici e analitici per comprendere i linguaggi musicali del presente, sviluppando una consapevolezza e una competenza che consentano loro di operare scelte informate e autonome nella direzione delle soft Skills¹².

⁹ A. Krims, *Rap Music and the Poetics of Identity*, Cambridge University Press, Cambridge, 2000.

¹⁰ *Ivi*, p. 87.

¹¹ C. Delfrati, *Fondamenti di pedagogia musicale*, EDT, Torino, 2008.

¹² Council of the European Union, *Resolution on Education and Training in the European Semester: Ensuring Informed Debates on Reforms and Investments*, in “Official Journal of the European Union”, C 64, 27 febbraio 2020, pp. 1-5.

L'integrazione del digitale nella didattica musicale, quindi, non si limita all'utilizzo di *software* o *hardware* specifici, ma implica una riflessione più ampia sui processi creativi, produttivi e fruitivi della musica contemporanea. Questo approccio offre inoltre preziose opportunità per la realizzazione di progetti interdisciplinari, in particolare sui temi dell'intercultura e dell'inclusione. I testi di molti brani contemporanei, infatti, affrontano tematiche di rilevanza sociale, quali il disagio giovanile, le dinamiche identitarie e le sfide dell'integrazione, offrendo spunti di riflessione e di approfondimento che possono arricchire il percorso formativo degli studenti.

L'introduzione della tecnologia in ambito educativo, come delineato nel precedente paragrafo, offre numerose opportunità. Gli strumenti tecnologici attualmente disponibili possono superare alcuni limiti tradizionali, rendendo l'apprendimento più efficace e coinvolgente. Essi rappresentano validi alleati per una didattica rinnovata e più efficiente, con particolare riferimento ai seguenti ambiti:

- **Personalizzazione dell'apprendimento:** Gli strumenti tecnologici consentono agli insegnanti di adattare l'apprendimento alle esigenze individuali degli studenti, offrendo programmi e materiali educativi su misura.
- **Inclusione e differenziazione:** La tecnologia supporta l'inclusione degli studenti con esigenze speciali, fornendo strumenti e adattamenti per permettere a tutti gli studenti di partecipare pienamente.
- **Apprendimento attivo:** La tecnologia promuove l'apprendimento attivo, incoraggiando gli studenti a scoprire, esplorare e costruire conoscenze in modo più coinvolgente.
- **Apprendimento cooperativo:** Le piattaforme e gli strumenti digitali facilitano la collaborazione tra studenti su progetti comuni, permettendo loro di lavorare insieme a distanza e condividere risorse. Le piattaforme di apprendimento online possono offrire esperienze collaborative, come la creazione di contenuti condivisi, attività di gruppo e simulazioni interattive.
- **Sviluppo di competenze trasversali:** L'uso didattico della tecnologia potenzia abilità relazionali, problem-solving e senso critico.
- **Monitoraggio e valutazione:** I software educativi consentono un

monitoraggio più efficace dell'apprendimento degli studenti e offrono strumenti per valutare il loro progresso in modo dettagliato.

La ricerca pedagogica contemporanea converge nell'interpretare le tecnologie digitali non come mere infrastrutture strumentali, bensì come ecosistemi formativi che ridefiniscono le epistemologie dell'apprendimento, promuovendo una didattica sempre più personalizzata, inclusiva e fondata sulla centralità dello studente. L'Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa (Indire) ha lavorato in questa direzione attraverso attività di formazione e sensibilizzazione degli insegnanti all'uso delle tecnologie digitali, organizzando seminari e workshop per supportare gli insegnanti nella progettazione didattica. Parallelamente, svolge attività di monitoraggio e valutazione dell'uso delle tecnologie digitali nella scuola, raccogliendo dati e informazioni sull'utilizzo delle tecnologie per individuare buone pratiche, promuovere modelli innovativi di didattica digitale e identificare eventuali carenze strumentali. Partendo da queste rilevazioni, Indire ha progettato, realizzato e implementato soluzioni tecnologiche innovative per la didattica, sviluppando strumenti e piattaforme che supportano l'apprendimento personalizzato, la collaborazione tra studenti e insegnanti e la valutazione delle competenze digitali.

Basandosi sui concetti espressi, il gruppo di ricerca Indire ha progettato e sviluppato alcuni prodotti tecnologici per studiare l'impatto sullo sviluppo delle competenze musicali di base e su aspetti legati alla composizione, all'inclusione e alla collaborazione fra gli studenti attorno a un brano musicale.

La DAW (Digital Audio Workstation) "Band On The Cloud" è l'ultimo prodotto realizzato in ordine di tempo e ne presentiamo di seguito le caratteristiche principali.

Band on the Cloud: Collaborative Learning Environment

Band on the Cloud è un ambiente digitale che facilita l'apprendimento collaborativo e cooperativo attraverso l'uso delle nuove tecnologie, adottando un approccio di didattica laboratoriale per

promuovere la composizione musicale tra studenti delle scuole secondarie di primo e secondo grado. Basato sul cloud computing, questo ambiente favorisce l'acquisizione di competenze in modo non formale.

Il prodotto è una Digital Audio Workstation (DAW) che consente ai partecipanti di comporre le proprie performance musicali in spazi virtuali dedicati, aggiungendo tracce asincronamente per creare o arrangiare un brano completo, seguendo le indicazioni dell'insegnante.

L'ambiente mira a facilitare la progettazione, composizione e realizzazione di brani musicali sotto la guida dell'insegnante. Utilizzando interfacce web cross-device e gestendo tutti i dati tramite servizi cloud, l'ambiente pone gli studenti di fronte alla pratica musicale con strumenti multimediali che aumentano la consapevolezza nel processo di apprendimento.

Indicazioni Teoriche di Riferimento

Il framework teorico alla base di questo ambiente digitale si radica nei principi del costruttivismo educativo e della didattica laboratoriale. La prospettiva costruttivista pone l'accento su elementi fondamentali quali l'autonomia, la collaborazione, la riflessività e il coinvolgimento attivo del discente nel processo di apprendimento (Papert, 1980¹³).

Questo approccio pedagogico si contrappone al modello tradizionale teacher-centered, privilegiando una costruzione attiva della conoscenza attraverso l'interazione sociale e la comunicazione interpersonale. L'obiettivo primario non si limita all'acquisizione di contenuti specifici, ma si estende allo sviluppo di competenze metacognitive e all'interiorizzazione di strategie di apprendimento autonomo.

L'infrastruttura tecnologica contemporanea, caratterizzata dall'integrazione di strumenti social e servizi cloud, offre un terreno fertile per l'implementazione di ambienti di apprendimento digitali

¹³ S. Papert, *Mindstorms – Children, Computers and Powerful Ideas*, Basic Books, New York, 1980.

allineati con i principi costruttivisti. In questo contesto, il docente assume il ruolo di facilitatore, catalizzando processi di apprendimento collaborativo e personalizzando le strategie didattiche.

L'architettura cloud-based del sistema rappresenta un elemento distintivo, consentendo l'elaborazione dei dati audio direttamente attraverso il browser e delegando il carico computazionale ai server remoti. Questa caratteristica garantisce l'accessibilità universale, richiedendo esclusivamente un dispositivo connesso alla rete.

Metodologie Didattiche

L'ambiente di apprendimento si basa su due principali metodologie: la didattica laboratoriale e l'apprendimento collaborativo. La didattica laboratoriale valorizza l'approccio sperimentale alla risoluzione dei problemi, dove lo studente riflette sulle modalità dell'esperimento e ne analizza i risultati. L'apprendimento cooperativo coinvolge gli studenti nel lavoro di gruppo per raggiungere un obiettivo comune, sottolineando l'importanza dell'interdipendenza positiva, della responsabilità individuale, dell'interazione, dell'uso appropriato delle abilità di collaborazione e della valutazione del lavoro (Johnson, Johnson, Holubec, 1990¹⁴).

Implementazione Tecnologica

Band On The Cloud è un innovativo software DAW (Digital Audio Workstation) basato su tecnologie web, che utilizza specificamente Web Audio API per il trattamento e la manipolazione del suono in tempo reale. Sviluppato con i framework Vue.js e Node.js, offre un'interfaccia utente reattiva e modulare, adatta per progetti collaborativi online. Gli utenti possono utilizzare il microfono integrato del proprio device o collegare direttamente strumenti musicali alla scheda audio o tramite connessioni USB, inclusi controller MIDI, per registrare stream audio in maniera fluida e sincronizzata.

¹⁴ D.W. Johnson, R.T. Johnson, E. Holubec, *Cooperation in the Classroom*, Interaction Book Co., Edina (Minnesota), 1990.

Il software supporta l'utilizzo di plugin avanzati attraverso l'implementazione di AudioWorklets e Web Audio Modules, che permettono l'applicazione in tempo reale di una vasta gamma di effetti audio come ad esempio equalizzazione, autotune, e automazione del volume, riverbero, distorsione oltre a modulazioni del segnale audio più sofisticate.

Tramite l'utilizzo dei Web Sockets Band On The Cloud permette agli utenti di collaborare in tempo reale sullo stesso progetto: ogni utente potrà lavorare solamente sulle proprie tracce ma vedrà in diretta le modifiche apportate dagli altri utenti alle loro.

L'interfaccia utente (UI) è realizzata seguendo lo stile dei principali DAW tramite il framework TailwindCSS ed è stata accuratamente studiata e progettata in modo da offrire all'utente un'esperienza di utilizzo (UX) semplice e funzionale.

Tramite il porting in WebAssembly (WASM) di librerie software non pensate inizialmente per il web, Band On The Cloud permette elaborazioni audio avanzate che altrimenti sarebbero molto costose o addirittura impossibili, come ad esempio la pitch detection sulla voce o l'esportazione dei prodotti finali in diversi formati audio.

Grazie alla sua natura di applicazione web Band On The Cloud permette di lavorare senza preoccuparsi di configurazioni specifiche dei dispositivi audio.

Architettura e Funzionalità dell'Ambiente di Apprendimento Digitale

L'ambiente di apprendimento, sviluppato nell'ambito del progetto PON 10.8.4.A2-FSEPON-INDIRE2017-1 (CUP: B59B170 00020006), ha subito una significativa evoluzione sulla base dei feedback raccolti durante la fase di pre-test con i docenti della scuola secondaria. L'architettura del sistema si articola in tre macro-aree funzionali interconnesse:

1. **Interfaccia Pubblica** - Il portale pubblico costituisce il punto di accesso primario al sistema, accessibile mediante URL dedicato. Oltre a fornire informazioni dettagliate sul progetto e permettere la registrazione degli utenti, questa sezione presenta una vetrina

delle composizioni musicali realizzate dalle comunità di apprendimento, attraverso l'esposizione dei mix finali dei brani prodotti all'interno delle aree riservate.

2. Spazio Collaborativo - L'area riservata ai gruppi di lavoro implementa un ecosistema digitale orientato alla collaborazione, integrando strumenti tipici del groupware. Gli utenti hanno accesso a un repository condiviso per lo scambio di materiali multimediali di supporto alla composizione (partiture, campioni audio, riferimenti video). L'interazione è facilitata da una bacheca digitale per la comunicazione asincrona e da funzionalità di audiocall per il confronto in tempo reale.
3. Digital Audio Workstation (DAW) - Il cuore tecnologico dell'ambiente è rappresentato dalla DAW, accessibile all'indirizzo <http://indiredaw.indire.it>, che implementa un articolato set di funzionalità per la composizione musicale collaborativa:

Sistema di Tracce Multiple

- Supporto per tracce di diversa natura (MIDI e audio)
- Gestione flessibile del tempo musicale (BPM) con funzionalità di metronomo
- Libreria integrata con oltre mille campioni audio pre-esistenti
- Sistema di sincronizzazione automatica dei loop con il tempo del progetto.

Strumenti di Composizione

- Editor MIDI con interfaccia "piano roll" per la notazione musicale
- Selezione di virtual instruments per la riproduzione MIDI
- Sistema di registrazione audio attraverso input microfonico
- Gestione avanzata del tempo con adattamento automatico dei campioni.

Funzionalità di Post-produzione

- Mixer professionale per il bilanciamento delle tracce
- Strumenti di mixdown per l'esportazione in formato stereo
- Sistema di salvataggio incrementale dei progetti
- Esportazione in formati audio standard universalmente compatibili.

L'architettura modulare del sistema facilita l'integrazione delle diverse componenti, permettendo un flusso di lavoro fluido dalla

fase di composizione alla pubblicazione finale. La piattaforma si caratterizza per un'elevata accessibilità e usabilità, mantenendo al contempo funzionalità professionali tipiche degli ambienti di produzione musicale.

Le scelte progettuali riflettono un'attenta considerazione delle esigenze didattiche, bilanciando la complessità degli strumenti professionali con l'immediatezza necessaria in un contesto educativo. L'ambiente supporta modalità di lavoro sia sincrone che asincrone, facilitando la collaborazione e l'apprendimento cooperativo nel processo di composizione musicale.

Conclusioni

Gli elementi tecnici qui descritti sono funzionali a supportare un ripensamento della pratica didattica tradizionale, andando incontro alla predominanza del digitale che caratterizza le nuove forme espressive. In tale prospettiva la tecnologia non rappresenta più solamente uno strumento accessorio alla didattica, ma si configura come elemento costitutivo del linguaggio musicale contemporaneo, particolarmente evidente nei generi più popolari nel pubblico giovane.

Band on the Cloud si configura come un'opportunità per integrare efficacemente le tecnologie digitali nell'insegnamento musicale, creando ambienti di apprendimento che favoriscono la collaborazione, la creatività e lo sviluppo di competenze trasversali. La proposta tecnica elaborata intende affrontare la duplice esigenza di:

- mantenere un dialogo costruttivo con le pratiche musicali contemporanee, evitando lo scollegamento tra esperienza scolastica ed extrascolastica;
- sviluppare competenze digitali integrate con quelle musicali, con attenzione verso le indicazioni europee sulle competenze chiave.

L'evoluzione dell'educazione musicale richiede la progettazione di percorsi didattici che sappiano coniugare molteplici aspetti: È fondamentale integrare le nuove tecnologie non come semplici strumenti accessori, ma come autentici mezzi di creazione e produzione musicale. Allo stesso tempo, questi percorsi devono stimo-

lare negli studenti lo sviluppo del pensiero critico e una profonda consapevolezza nell'utilizzo degli strumenti digitali. Tale approccio metodologico, infine, deve essere strutturato in modo da garantire una reale personalizzazione dell'apprendimento, rispondendo alle diverse esigenze degli studenti e promuovendo una didattica autenticamente inclusiva e multiculturale.

In questa prospettiva, il ruolo dell'insegnante si evolve da trasmettitore di conoscenze a facilitatore di processi creativi e collaborativi, in un ambiente di apprendimento dove la tecnologia diventa medium per l'espressione musicale e lo sviluppo di competenze multiple.

Band on the Cloud si configura in tale prospettiva come una possibile risorsa il cui sviluppo si sta attualmente definendo attraverso attività di progettazione che vedono insegnanti e ricercatori cooperare e co-progettare attivamente.

Bibliografia

- Council of the European Union, *Resolution on Education and Training in the European Semester: Ensuring Informed Debates on Reforms and Investments*, in "Official Journal of the European Union", C 64, 27 febbraio 2020, pp. 1-5.
- A.E. Field, *New Forms of Composition, and How to Enable Them*, in J. Finney, P. Burnard (a cura di), *Music Education with Digital Technology*, Continuum, 2007, pp. 156-168.
- J. Finney, P. Burnard, *Music Education with Digital Technology*, Continuum, 2010.
- D.J. Elliott, *Music Matters: A New Philosophy of Music Education*, Oxford University Press, Oxford 1995.
- J. Savage, *Pedagogical Strategies for Change*, in J. Finney, P. Burnard (a cura di), *Education and Digital Technology*, Continuum, 2010, pp. 142-156.
- N. Prior, *Popular Music, Digital Technology and Society*, SAGE Publications, New York 2018.
- A. Krims, *Rap Music and the Poetics of Identity*, Cambridge University Press, Cambridge 2000.

- A. Alfieri, *La fondazione massmediale del mondo. Estetica e ontologia dell'immaginario contemporaneo tra popular music e nuova serialità*, Rogas, Roma 2024.
- A.P. Merriam, *The Anthropology of Music*, Northwestern University Press, Evanston 1964; trad. it. *Antropologia della musica*, Sellerio, Palermo 1983.
- C. Delfrati, *Fondamenti di pedagogia musicale*, EDT, Torino 2008.
- Unione Europea, *Gazzetta ufficiale dell'Unione europea*, C 193, 6 giugno 2020, pp. 23-28.
- S. Papert, *Mindstorms – Children, Computers and Powerful Ideas*, Basic Books, New York 1980.
- D.W. Johnson, R.T. Johnson, E.J. Holubec, *Cooperation in the Classroom*, Interaction Book Co., Edina (Minnesota) 1990.

Capitolo 9

Formazione musicale storica e culturale e didattica della composizione musicale e dei processi creativi sonori: un'ipotesi metodologica

Carla Cuomo*

Questo articolo presenta un'ipotesi metodologica incentrata sulla didattica della composizione musicale e dei processi creativi sonori per la scuola, nonché per i corsi universitari di musica, secondo un'impostazione storica e culturale. L'ipotesi è l'esito di una ricerca accademica tuttora in corso e si radica sull'idea che la formazione musicale storica e culturale contribuisca eminentemente alla qualità della formazione *tout court*.

Competenze-chiave e formazione musicale di qualità

La scuola, italiana ed europea, è sostenuta da un modello pedagogico democratico che ha per fine la formazione dell'essere umano nella mente e nel carattere e quale cittadino: all'autonomia cognitiva e culturale, emotivo-affettiva e all'emancipazione eticosociale¹. L'educazione e l'istruzione, sin dal sistema 0-6 anni, sono orientate nell'Unione Europea alla qualità. Questo è anche il quarto obiettivo dell'Agenda 2030. Il miglioramento della 'qualità' in questi ambiti è uno dei temi prioritari dell'UE: nei termini di equità formativa, inclusività, connessione delle scuole con le comunità di appartenenza e trasmissione dei saperi mirata alle competenze chiave per l'apprendimento permanente².

* Dipartimento delle Arti, Università di Bologna.

¹ F. Frabboni, F. Pinto Minerva, *Introduzione alla pedagogia generale*, Laterza, Roma-Bari, 2003, p. 30. C. Cuomo, *Dall'ascolto all'esecuzione. Orientamenti per la Pedagogia e la Didattica della musica*, FrancoAngeli, Milano, 2018, p. 36.

² Cfr. European Education Area, *Quality education and training for all*: v. Sitografia.

Sulle competenze chiave, centrali nella formazione in UE e già definite dalla Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 2006, l'aggiornamento dell'analoga Raccomandazione del 2018 ha constatato i limiti della ricaduta del primo documento sui processi pedagogici e didattici scolastici. Il concetto di 'competenze chiave' era stato infatti rapportato solo alle materie scolastiche e declinato esclusivamente sull'apprendimento formale, dunque su una concezione statica dei contenuti curriculari. La Raccomandazione del 2018 insiste invece su una concezione dinamica di conoscenze, abilità e atteggiamenti che il discente deve elaborare lungo il corso della vita. Questo implica di integrare le forme di apprendimento, formale, non formale e informale, in tutti i contesti di apprendimento³.

Fra le competenze chiave, l'educazione musicale si orienta principalmente all'ottava⁴, relativa alla consapevolezza e all'espressione culturali. Al centro del dettato della Raccomandazione del 2018 vi è un concetto lato di 'cultura', che comprende le tradizioni, i prodotti, le idee, i valori, i modi comunicativi, delle varie culture, dunque i rapporti tra autori, partecipanti agli eventi e pubblico, ma anche il 'patrimonio'. Per tutti questi motivi, le conoscenze, le abilità e gli atteggiamenti interiori da sviluppare a scuola fra quelli legati a questa competenza, anche in campo musicale, devono essere promossi attraverso la formazione storica e culturale. Sottolineo questo punto, ch  oggi  non   scontato.

Si osserva, da tempo, l'affermarsi di un presentismo che ignora la storia, annichilisce il pensiero critico e dunque favorisce il dilagare della "cancel culture"⁵. L'incidenza di questo fenomeno sull'educazione musicale   l'appiattirsi di quest'ultima su musiche di massa, su modelli didattici emozionalistici, o su approcci sincretici non mediati dalla conoscenza culturale. Il problema   dato, fra

³ Lo si legge, ad esempio, nel punto (17) della Raccomandazione del 2018, riportata nella Sitografia assieme alla Raccomandazione del 2006.

⁴ Principalmente, non esclusivamente: la musica   trasversale a tante discipline.

⁵ Gi  Eric Hobsbawm aveva scritto sulla distruzione del passato come fenomeno tipico degli ultimi anni del Novecento: cfr. *Il secolo breve*, Rizzoli, Milano, 1995 (ed. or. 1994), p. 14. Questa riflessione   stata ripresa in tempi pi  recenti, sotto altre prospettive, da numerosi studiosi, fra i quali Claudio Giunta, Adriano Prosperi, Raffaele Romanelli. Si vedano in Bibliografia i relativi riferimenti.

altri motivi, dall'assenza della storia della musica nel curriculum delle Scuole Secondarie di II grado e dalla carenza di formazione storica culturale musicale nei corsi di laurea di formazione degli insegnanti (ad eccezione dei corsi in discipline musicali e performative). Ancora "desaparecida"⁶, essa dovrebbe essere rilanciata in ogni attività didattico-musicale, come una cartina di tornasole di una formazione musicale di qualità. Dare un'impostazione storica e culturale all'insegnamento e all'apprendimento musicale vuol dire fornire le basi della comprensione delle musiche e dei paesaggi sonori quali manifestazioni di sistemi culturali, orizzonti di ascolto, pratiche musicali e mondi acustici che esprimono idee, valori, credenze, nelle varie epoche della storia dell'uomo. Educare gli studenti a questa comprensione fonda il senso di cittadinanza e dunque di appartenenza alla società in cui si vive, promuove l'impulso alla partecipazione, culturale ed estetica, contribuisce eminentemente alla formazione intellettuale.

La didattica della composizione e dei processi creativi sonori: una sperimentazione

L'ipotesi metodologica che qui si illustra, su base storica e culturale perché incentrata su contenuti relativi alla tradizione musicale artistica, integra le diverse forme di apprendimento e fa uso sobrio della tecnologia digitale. Il modello di educazione musicale che la sorregge è quello elaborato dalla Cattedra di Pedagogia e Didattica della musica dell'Università di Bologna, a partire dai primi anni Duemila⁷. Il suo fine pedagogico è di educare a comprendere la musica nella storia e nella cultura. Sul piano didattico lo stesso si articola in tre pratiche di trasposizione del sapere musicale: la didattica dell'ascolto, la didattica della produzione musicale (esecuzione, composizione, improvvisazione), la didattica della storia della

⁶ Cfr. L. Bianconi, *Superstizioni pedagogico-musicali. La storia "desaparecida"*, in G. La Face Bianconi, A. Scalfaro (a cura di), *La musica tra conoscere e fare*, Franco Angeli, Milano, 2011, pp. 24-41.

⁷ Per una visione sistematica della ricerca scientifica che ha condotto a questo modello cfr. C. Cuomo, *Dall'ascolto all'esecuzione*, cit.

musica. Fra le tre pratiche, centrale è l'ascolto, punto di partenza per educare a comprendere la musica nella sua struttura e forma, nelle sue funzioni e nei suoi significati storici e culturali⁸. La didattica dell'ascolto, condotta mediante un approccio laboratoriale, con attenzione agli aspetti cognitivi e metacognitivi, costituisce in altri termini il momento di impulso centrifugo dal quale si dipanano le altre due pratiche traspositive; le quali poi in modo centripeto ricadono sulla didattica dell'ascolto, nel connettere i saperi procedurali ai saperi dichiarativi appresi in fase di ascolto. In sintesi, le tre prassi traspositive si raccordano tra loro in un rapporto di continuità, ossia di circuitazione ininterrotta dall'una all'altra.

L'ipotesi metodologica nasce dall'intento di declinare questo modello di educazione musicale sul terreno della didattica della composizione, perché la ricerca che lo aveva elaborato aveva fornito indicazioni generali in quest'ambito, ma non aveva ancora delineato una precisa metodologia. La sperimentazione didattica universitaria è stata dunque progettata come avanzamento di questa ricerca scientifica, per cui gli esiti ne costituiscono parte integrante⁹.

Presupposti, caratteristiche e articolazione della sperimentazione didattica

La domanda iniziale della sperimentazione è stata: perché a scuola impariamo a leggere e a scrivere e studiamo la grande letteratura

⁸ Cfr. G. La Face Bianconi (a cura di), *La didattica dell'ascolto*, in "Musica e Storia", 3, Il Mulino, Bologna, 2006. Per approfondire, cfr. la Biblioteca elettronica del "Saggiatore musicale", on-line, sezione E.

⁹ La sperimentazione è sorta da un lungo cammino di riflessione. I primordi risalgono al 2013, con la Giornata di studio su *Didattica della composizione e dei processi creativi sonori. Formazione professionale ed Educazione musicale scolastica* (Bologna 11 maggio 2013), organizzata dal Dipartimento delle Arti dell'Università di Bologna, in collaborazione con l'Associazione «Il Saggiatore musicale», il Centro Interateneo per la Ricerca Didattica e la Formazione Avanzata dell'Università di Venezia, e il patrocinio dell'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia Romagna, nonché del Laboratorio del Marconi Institut for Creativity. Una ripresa della discussione pubblica c'è stata nel Meeting di Pedagogia e Didattica della musica del SagGEM - Gruppo per l'Educazione Musicale del "Saggiatore musicale", *La didattica della composizione: Università, Conservatorio, Scuola* (Bologna 30 settembre 2022).

onde capire il mondo e imparare a esprimere noi stessi, non certo per diventare scrittori, e non impariamo a leggere e a scrivere la musica, dunque non studiamo la grande letteratura musicale per imparare a comporre musica, non per diventare necessariamente compositori, ma per sviluppare un pensiero musicale competente, soprattutto nella padronanza linguistica e comunicativa della musica?¹⁰

Oggetto della sperimentazione è stato dunque il processo di insegnamento e apprendimento della composizione e la formazione ai processi creativi sonori in prospettiva storica e culturale. Il fine è stato di elaborare un'ipotesi metodologico-didattica per l'apprendimento musicale iniziale a scuola¹¹ sì da rispondere alla suddetta domanda e da corrispondere all'ottava competenza chiave. Più in particolare, l'osservazione durante la ricerca è stata rivolta al rapporto tra ascolto e composizione, per capire come i saperi che si apprendono durante la didattica dell'ascolto orientino meglio l'atto creativo originale e competente degli studenti. Inoltre, si è osservato il funzionamento dell'integrazione fra le varie forme di apprendimento, in modo da capire se il percorso progettato favorisse la maturazione di intelletti flessibili, critici, creativi e innovativi.

È opportuna una precisazione sulla denominazione della pratica didattica a cui si riferisce l'ipotesi metodologica. Essa tiene in sé due concetti: quello di 'composizione' e quello di 'processi creativi sonori'. Il primo implica la musica nella sua tradizione scritta, con le note; il secondo, comporta un rapporto intimo e strutturale con il suono, inteso come fenomeno fisico e indagato nelle dimensioni che il Novecento, soprattutto musicale artistico, ha via via esplorato: timbrica, acustica, elettroacustica, spettrale, psicofisica, informatica.

La metodologia della ricerca didattica condotta attraverso la sperimentazione si è basata sulla circolarità ricorsiva tra il modello teorico di riferimento, sopra illustrato, e la sua verifica empirica nei corsi uni-

¹⁰ Per 'pensiero musicale competente' mi riferisco a una formazione musicale che promuova negli studenti il coordinamento delle conoscenze dichiarative (il sapere) con quelle procedurali (il saper fare) e relative agli atteggiamenti interiori (saper essere), in relazione alla musica. La competenza, in genere, proviene dalla perfetta integrazione di questi tre tipi di conoscenza e si manifesta in contesti diversi da quelli di apprendimento. Cfr. C. Cuomo, *Dall'ascolto all'esecuzione*, cit., pp. 89-93.

¹¹ Cioè partendo da nessuna o minima alfabetizzazione musicale, e includendo – come già detto – anche i corsi universitari in discipline musicali.

versitari. La verifica è stata condotta con un approccio fenomenologico, critico e altresì partecipativo da parte sia degli studiosi sia degli studenti, attraverso un continuo impegno autoriflessivo da parte di tutti e un costante monitoraggio nel procedere della ricerca¹².

La sperimentazione si è svolta con gli studenti universitari dei miei corsi in Pedagogia e Didattica della musica, triennali e magistrali, nel Dipartimento delle Arti dell'Università di Bologna¹³. Essa è stata possibile grazie alla collaborazione di tre compositori di musica e un professore di musica della scuola secondaria di I grado, nel ruolo di docenti esperti invitati nei corsi¹⁴. Il gruppo di studenti universitari, diversi ogni anno, ha sempre compreso giovani tra i 19 e i 25 anni, di nazionalità in prevalenza italiana, pur con qualche eccezione di studenti provenienti dall'estero. Si è trattato di persone perlopiù senza competenze di lettura e scrittura della musica, sebbene con qualche eccezione. Nessuno si era mai cimentato nella composizione musicale, né a scuola né all'università.

Per la sperimentazione sono stati scelti contenuti di musica d'arte, nella convinzione che lo studio del patrimonio culturale musicale elevi la qualità della formazione, musicale e generale. Per brevità, qui di seguito mi riferisco al lavoro svolto nell'ultimo anno accademico, il 2023-2024.

Il disegno della ricerca ha previsto un'unità di progetto articolata in due percorsi didattici, consecutivi. L'unità progettuale aveva lo scopo di mostrare agli studenti due tipi di composizioni corrispondenti ai due filoni della creatività musicale sviluppatasi nella storia della musica d'arte occidentale: la composizione con le note, nata con il canto gregoriano, e la composizione con i suoni, sviluppatasi dal secondo Novecento.

I due brani proposti sono stati: la Sinfonia n. 9 in Do maggiore D 944, nota come "La Grande" (1825-1826) di Franz Schubert (1797-1828), per la composizione con le note, e *Corporel* (1985) di

¹² Cfr. L. Mortari, *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*, Carocci, Roma, 2016 (1ª ed. 2007), capitolo 3.

¹³ Nei quattro anni accademici dal 2020-2021 al 2023-2024.

¹⁴ Il Maestro Federico Favali e il professor Leo Izzo, sin dal primo anno accademico, e i Maestri Alberto Caprioli e Marco Infantino, nell'ultimo. A ciascuno di loro sono assai grata.

Vinko Globokar (1934-), per la composizione con i suoni. I due brani, ovvero una loro parte o alcuni aspetti, hanno funto da modello compositivo.

L'articolazione dell'unità progettuale contemplava quattro fasi per ciascun percorso didattico. Le fasi erano incentrate: la prima sulla didattica dell'ascolto, le altre sul raccordo tra ascolto-composizione-ricerca storica musicale. L'apprendimento formale è stato inoltre integrato con quello non formale e informale. Ciascuna fase è stata affidata a un docente esperto, con un ruolo preciso. Sintetizzo di seguito:

1. fase formale – didattica dell'ascolto: lezione tenuta da un docente compositore su un brano;
destinatari: intero gruppo-classe; durata 2 ore;
1. fase non formale (con tutorato) – dall'ascolto alla composizione: laboratori di avvio alla composizione, tenuti dal docente tutor (compositore o professore di scuola);
destinatari: piccolo gruppo; durata: 6-8 ore;
2. fase informale (in autonomia, ma con tutorato a richiesta) – completamento della composizione e preparazione dell'illustrazione dei lavori in classe;
destinatari: piccolo gruppo; durata: 6-8 ore;
1. fase formale – esercitazione degli studenti: lezione tenuta dagli studenti di ciascun piccolo gruppo sui propri brani, alla presenza dei docenti;
destinatari: l'intero gruppo-classe; durata: 2 ore.

Ciascun percorso didattico ha avuto in definitiva una durata tra le 16 e le 20 ore, così che l'unità di ricerca didattica, in quanto comprendente i due percorsi, è durata il doppio.

Entro nel merito di ciascuna fase.

La prima si è incentrata sulla comprensione delle principali caratteristiche compositive dei brani prescelti. Per Schubert è emersa la struttura ad albero della Sinfonia, basata sull'elaborazione di intervalli generatori contenuti già nelle prime otto battute del tema del I movimento, affidato ai soli corni. Il tema ha costituito una guida per costruire una mappa mentale del brano, attraverso il suo riconoscimento all'ascolto nelle varie sezioni. Il tema è stato eletto a modello compositivo. Per la composizione di Globokar,

che ha per sottotitolo “per un percussionista e il suo corpo”, si è partiti dalle differenze timbriche tra i suoni: con la voce, percussivi, o frutto dell’interazione del corpo con lo spazio. Poi sono state analizzate le varie sezioni della forma del brano, con riferimento costante alla notazione utilizzata dall’autore, quale mappa che fornisce traiettorie di azione e di movimento, che però lasciano libertà all’interprete. È emerso infine che la forma del brano segue il risveglio di un uomo, dove l’interprete ripercorre momenti della vita quotidiana, i quali però assumono un significato non quotidiano. L’intero brano in questo caso ha funto da modello.

La seconda fase ha approfondito gli aspetti compositivi di ciascun brano, con lo scopo di estrapolarne elementi costitutivi utili per la composizione originale degli studenti. Per il tema della Sinfonia di Schubert sono stati individuati due elementi ritmici, A e B (rispettivamente: bb. 1 e 2), colti anche nella loro ricorrenza: ABBABBB’, dove B’, di due battute, corrisponde all’aumentazione di B. Nel brano di Globokar gli aspetti compositivi considerati sono stati: la dimensione acustica del suono, la concezione ritmico-percussiva, l’uso di un testo del poeta francese René Char, che il compositore inserisce a un certo punto¹⁵ col senso di smentire l’utilizzo degli strumenti in modo tradizionale (il corpo, su cui si basa il brano, non è tradizionalmente uno strumento a percussione). Di seguito, è iniziato l’esercizio compositivo.

La terza fase, sempre in piccoli gruppi, ha implicato l’elaborazione vera e propria della composizione originale, previo approfondimento sui due brani, anche attraverso la ricerca storica sulle fonti, ed ha previsto poi la preparazione della quarta fase. Per Schubert, gli studenti hanno lavorato prima sulla melodia e poi sull’accompagnamento. Il procedimento adottato è stato quello della ripetizione e variazione, due principi alla base della composizione musicale classica. Gli studenti hanno dovuto decidere se intervenire sullo schema ritmico del tema, sull’altezza delle note, sulla tonalità, sulla struttura in otto battute o semplicemente sul tempo del brano, mantenendoli, replicandoli o modificandoli. Per Globokar, il gruppo ha dovuto

¹⁵ La citazione da Char recita: «Ho letto di recente la seguente osservazione: la storia dell’umanità è una lunga successione di sinonimi per la stessa parola. È un dovere confutarla».

riflettere su una propria “poetica” acusticosonora che esprimesse un’intenzionalità compositiva dotata di senso. I docentitutor, uno per ciascun piccolo gruppo, sono stati presenti solo nel primo momento, per sostenere gli studenti nelle scelte attraverso l’esercizio critico della valutazione uditiva dei progressivi risultati, o quando convocati per un confronto. Nella realizzazione del proprio elaborato gli studenti si sono avvalsi del programma informatico Musescore per la scrittura musicale, facilmente reperibile e gratuito, utile perché permette anche di riprodurre a livello sonoro quanto si scrive.

La quarta fase ha visto i due piccoli gruppi di studenti illustrare in aula all’intero gruppo-classe, in modo strutturato e formale, le idee sulle quali avevano composto i due brani e i motivi delle scelte compositive. I due brani originali sono inoltre stati ascoltati e discussi collegialmente nei loro esiti, nei termini di organicità compositiva, coerenza tra idee e scelte tecniche, confronto con i modelli adottati, originalità di pensiero, impatto estetico, dunque bellezza del risultato.

Alla fine della sperimentazione, agli studenti è stato sottoposto un breve questionario su come eventualmente il lavoro svolto abbia migliorato la qualità del loro ascolto, ampliato le competenze musicali, anche storiche, nonché sviluppato la competenza musicale linguistico comunicativa e inciso in modo significativo sulla loro formazione culturale. Alcune risposte, unitamente a una sintesi dei due percorsi, sono riportate in un sito web documentario¹⁶.

Esiti e fondamenti pedagogici e didattici dell’ipotesi metodologica

La sperimentazione ha avuto un’ottima accoglienza negli studenti¹⁷. L’unico aspetto di criticità è consistito nell’eterogeneità

¹⁶ Ringrazio Flavio Paciullo, studente in uno dei miei corsi, per la realizzazione di questo sito web: <https://blacktempura.com/laboratori-di-composizione>.

¹⁷ Un esempio del successo formativo di questa sperimentazione è nel fatto che il piccolo gruppo di studentesse che ha lavorato su Schubert ha presentato una relazione al XXVIII Colloquio di Musicologia del “Saggiatore musicale” (Bologna, 22-24 novembre 2024). La relazione è stata selezionata dal Comitato scientifico e ha dunque avuto esito pubblico. È noto che il suddetto Colloquio di Musicologia è uno degli appuntamenti più qualificati del confronto scientifico in materia ed è difficile essere selezionati. Il fatto che

linguistica dei gruppi-classe dei due corsi coinvolti, perché composti anche da studenti asiatici dei quali solo uno con certificazione di lingua italiana pari a un livello B2. Nel totale, gli esiti sono stati assai positivi, per i seguenti motivi.

Sul piano dei contenuti, la scelta di due composizioni concettualmente opposte ha permesso di problematizzare l'idea di musica e di composizione. In particolare, per Schubert gli studenti hanno storizzato l'oggetto 'Sinfonia', nella fase post-beethoveniana, e hanno colto come da un tema apparentemente semplice di otto battute il compositore costruisca una grande composizione: il tema è il seme da cui nasce l'albero sinfonico. Dell'opera di Globokar gli studenti hanno compreso la concezione critica nei confronti dell'idea tradizionale del comporre e al contempo innovativa nella ricerca timbrica sui suoni: il brano richiede all'esecutore di utilizzare parti dure del corpo (mento, fronte, cranio, sterno) e parti molli (guance, ventre, cosce, petto), pronunciando consonanti dure e producendo effetti sonori con la lingua. Dunque, la composizione sonora musicale è una ricerca timbrica che coinvolge anche una dimensione spaziale e la ricerca sulla notazione, sì che la partitura diventa una mappa.

Sul piano dell'avanzamento delle competenze storico-musicali, proprio l'accostamento quasi sincronico (per immediata consecutività dei due percorsi didattici) di due brani diacronicamente distanti e artisticamente interessanti ha permesso di far comprendere le due composizioni quali punti nodali di svolte significative della storia della musica. Questo ha aumentato le motivazioni e l'interesse per la storia della musica, poiché il suo apprendimento è stato guidato dalla possibilità di entrare dentro i meccanismi linguistici, morfosintattici, tecnici, timbrici, della musica. Gli studenti sono entrati direttamente a contatto con i procedimenti di produzione musicale propri del sapere esperto.

L'uso della tecnologia è stato finalizzato solo alla realizzazione dei brani originali: per la scrittura musicale o per realizzazioni acustiche sonore (in questo caso mediante microfoni a contatto e altri dispositivi).

un gruppo di studenti abbia superato la selezione e si sia confrontato con la comunità scientifica accademica è frutto del notevole impulso a una formazione musicale di qualità fornito dalla sperimentazione didattica illustrata.

In definitiva, ai fini di una formazione musicale di qualità, l'ipotesi metodologico-didattica si è dimostrata produttiva per i seguenti fondamenti pedagogici e didattici che l'hanno sorretta nella sperimentazione.

1. Il riferimento ad un modello per l'esercizio creativo. Sono necessarie due precisazioni. (a) Il modello ha funto da punto di partenza per rielaborarne alcuni aspetti, non per un lavoro stilistico che il poco tempo a disposizione non avrebbe permesso. (b) Si parla di 'esercizio' poiché la creatività non si sviluppa dal nulla, ma da un pensiero nutrito di esempi paradigmatici, esteticamente ed epistemologicamente rilevanti, che implementino le capacità immaginative e creative, e così favoriscano l'esercizio prima combinatorio, poi inventivo¹⁸.
2. Il raccordo tra ascolto e composizione. L'analisi all'ascolto della logica compositiva del modello e la selezione di alcuni criteri costruttivi dai quali partire per l'elaborato ha favorito negli studenti la connessione tra i saperi dichiarativi e i saperi procedurali della musica e ha incrementato la fiducia nelle proprie possibilità di arrivare a comporre qualcosa di originale.
3. L'integrazione tra le varie forme di apprendimento. L'*iter* delle quattro fasi, dal formale al non formale all'informale e di nuovo al formale, ha promosso la progressiva emancipazione degli studenti dai docenti e l'assunzione del senso di responsabilità nell'apprendimento.
4. La presenza del docente tutor. Gli studenti vi si potevano riferire anche nelle fasi di lavoro autonomo, a richiesta, quale guida e altresì *discussant* delle loro scelte compositive.
5. Il lavoro compositivo in piccolo gruppo. Questo ha aiutato i meno avanzati nelle conoscenze musicali a guadagnarne e ha favorito l'apprendimento collaborativo, anche con l'uso della tecnologia. Un esempio in tal senso è Musescore adottato per scrivere la composizione con le note e il quale ha promosso, anche in chi non aveva alcuna conoscenza di lettura e scrittura musicale, competenze in merito.

¹⁸ Lo affermava già Lev Semënovič Vygotskij: cfr. Id., *Immaginazione e creatività nell'età infantile*, Editori Riuniti, Roma, 1970 (ed. or. 1930); cfr. anche C. Cuomo, *Dall'ascolto all'esecuzione*, cit., pp. 72-73.

6. La costante valutazione uditiva critico-comparativa. Il confronto tra il modello e il relativo elaborato prodotto, condotta collegialmente dal piccolo gruppo nelle fasi centrali del percorso, così come nell'ultima fase con l'intero gruppo-classe, ha dimostrato di essere il punto di forza delle scelte tecniche ed estetiche migliori, nonché della maturazione del pensiero critico.

Nel campo della creatività musicale, quest'ipotesi inaugura una didattica che dà peso alla dimensione pragmatica del sapere, ma che al contempo connette continuamente il sapere pratico al sapere riflessivo. Questo tipo di didattica restituisce l'idea che la composizione, prima di raggiungere risultati significativi, non è frutto di spontaneismo né esclusivamente di talento, ma di un 'esercizio' che implica conoscenze e regole, dunque disciplina.

L'ipotesi metodologica si dimostra dunque promettente per incrementare la qualità della formazione musicale e per la generale formazione intellettuale degli studenti.

Bibliografia

- L. Bianconi, *Superstizioni pedagogico-musicali. La storia "desaparecida"*, in G. La Face Bianconi, A. Scalfaro (a cura di), *La musica tra conoscere e fare*, Franco Angeli, Milano 2011, pp. 24-41.
- S. Castro, G. Gola, R. Talarico (a cura di), *L'insegnamento della storia oggi. Didattica e storiografia per le scuole superiori*, Carocci, Roma 2023.
- C. Cuomo, *Apprendere la Musica assieme alla Matematica: "Doremat" tra sperimentazione, ricerca e didattica*, in "Musica docta", IX, 2019, pp. 173-201.
- C. Cuomo, *Dall'ascolto all'esecuzione. Orientamenti per la Pedagogia e la Didattica della musica*, FrancoAngeli, Milano 2018.
- F. Frabboni, F. Pinto Minerva, *Manuale di pedagogia generale*, Laterza, Roma-Bari 2001.
- F. Frabboni, F. Pinto Minerva, *Introduzione alla pedagogia generale*, Laterza, Roma-Bari 2003.
- C. Giunta, *L'assedio del presente: sulla rivoluzione culturale in corso*, Il Mulino, Bologna 2008.
- E. Hobsbawm, *Il secolo breve*, Rizzoli, Milano 1995 (ed. or. 1994).

- G. La Face Bianconi (a cura di), *La didattica dell'ascolto*, "Musica e Storia", 3, Il Mulino, Bologna 2006.
- L. Mortari, *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*, Carocci, Roma 2016 (1a ed. 2007).
- A. Prosperi, *Un tempo senza storia: la distruzione del passato*, Einaudi, Torino 2021.
- R. Romanelli, *Il rischio di erodere le basi dei diritti umani*, in "Musica Docta", XI, 2021, pp. 107-111.
- L. Vygotskij, *Immaginazione e creatività nell'età infantile*, Editori Riuniti, Roma 1972 (ed. or. 1930).

Sitografia (ultime verifiche 20 gennaio 2025)

European Education Area, *Quality education and training for all*:

<https://education.ec.europa.eu/it/focus-topics/improving-quality>

Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio, 18 dicembre 2006, relativa a *Competenze chiave per l'apprendimento permanente* (2006/962/CE):

<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=FI>

Raccomandazione del Consiglio, 22 maggio 2018, relativa a Competenze chiave per l'apprendimento permanente (2018/C 189/01):

[https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01))

Capitolo 10

Dire, fare, musicare, lettere e testamento delle neuroscienze della musica sull'apprendimento del linguaggio

*Silvia Cucchi**

Tutti noi, da bambini, abbiamo saltato su un piede facendo la conta, tra un numero uno e un numero sette disegnati con il gesso sull'asfalto. Siamo cresciuti tra un “*Bim Bum Bam*” e un “*Dire Fare Baciare Lettera Testamento*” a pugni chiusi per aggiudicarci un diritto di precedenza tra compagni di merende. Le filastrocche e le conte hanno accompagnato contese d'infanzia nei cortili scolastici di generazioni di bambini di ogni cultura.

Attraverso questi preziosi giochi di parole ritmiche e movimenti, ragazzini di tutto il mondo hanno ginnasticato le loro funzioni cognitive motorie e linguistiche. Il potenziale educativo della filastrocca è stato ampiamente sfruttato nelle metodologie per l'educazione musicale per l'infanzia fin dai primi anni del novecento. E proprio le parole di una delle più famose filastrocche di tutti i tempi ispireranno, *a mo'* di *keywords*, i titoli dei prossimi paragrafi.

Tra il *dire* e il *fare* c'è di mezzo il suonare.

Dire e *fare*, sono due vocaboli comunemente usati per intendere due facoltà mentali distinte: il linguaggio e il movimento. Eppure le neuroscienze hanno dimostrato che il cervello umano non opera una netta distinzione tra questi due domini: la *Teoria Motoria della Percezione del Linguaggio* proposta da Alvin Liberman negli anni '60, suggerisce che la percezione del linguaggio parlato sia strettamente legata alla simulazione incarnata dei movimenti articolatori neces-

* Conservatorio di Cuneo.

sari per produrre i suoni¹. Mentre il bambino ascolta il linguaggio materno, attiva le stesse aree motorie coinvolte nella produzione di quei suoni. La percezione del linguaggio non è un processo di *puro ascolto*, ma è un'esperienza motoria multisensoriale. Il suono evoca un gesto e anche una forma (quella che la bocca assume, arrotondata per pronunciare, ad esempio, la "A" di palla, oppure sottile, come per la "I" di piuma). E questi suoni, che sono anche gesti e forme, diventeranno segni non appena verranno tracciati con la matita su un foglio e inseriti in un alfabeto funzionale alla letto-scrittura di un codice. Francois Delalande, nella descrizione delle naturali condotte musicali dei bambini, ha identificato un corrispettivo musicale di queste fasi dell'apprendimento del linguaggio ben descritte da Piaget^{2,3}. Suono-gesto-forma-segno: è il *framework* progettuale di approcci didattici integrati di tipo espressivo, comunicativo e simbolico, per l'educazione musicale di base.

Nella prima immersione sensori-motoria nel suono, i neonati iniziano a interiorizzare il parlato come fosse una melodia, con le sue sequenze temporali, ritmiche e prosodiche. Il bambino organizza i suoni in schemi definiti dagli accenti consonantici e, grazie alle sue competenze musicali già sviluppatissime alla nascita, riconosce dal ritmo che si crea nel flusso sonoro del parlato, l'inizio e la fine di ogni parola⁴. Lettere e fonemi, uniti in parole, assumono immediatamente anche un significato perché si legano al contesto in cui vengono assimilate. Quando Dalcroze, nei primi decenni del secolo scorso, partecipava ai convegni delle Scuole Nuove con Maria Montessori, presentando le sue idee innovative sulla stimolazione ritmica per lo sviluppo globale dei bambini, aveva già intuito queste strategie percettive, molto prima che le neuroscienze cognitive e la

¹ A.M. Liberman, F.S. Cooper, D.P. Shankweiler, M. Studdert-Kennedy, *Perception of the speech code*, in "Psychological Review", 74(6), 1967, pp. 431.

² F. Delalande, G. Guardabasso, L. Marconi, *Le condotte musicali: comportamenti e motivazioni del fare e ascoltare musica*, Clueb, Bologna, 1993.

³ F. Delalande, S. Cornara, *Sound explorations from the ages of 10 to 37 months: The ontogenesis of musical conducts*, in "Music Education Research", 12(3), 2010, pp. 257-268.

⁴ P. Fraisse, *Rhythm and tempo*, in "The Psychology of Music", 1, 1982, pp. 149-180.

psicologia sperimentale ne dimostrassero i substrati neurofisiologici sottostanti. Il linguaggio è quindi strettamente legato alla percezione del suono e del ritmo e al movimento.

Dal dire al il fare... alla scrittura delle lettere.

Quando il bambino si trova davanti a carta e penna, nei primi anni di scuola, opera una conversione di quei fonemi appresi per imitazione e dialogo sonoro, in grafemi e inizia l'apprendimento della scrittura e della grammatica. Alcuni studi di elettrofisiologia dimostrano come nel nostro cervello, seppure esistano aree neurali distinte e specializzate per la elaborazione dei suoni musicali o delle parole, i processi cognitivi indispensabili per elaborare informazioni sono spesso sovrapponibili, nei due domini. È stato identificato un picco positivo nell'attività di specifiche popolazioni di neuroni (definito P600), che si verifica sia in compiti di elaborazione della sintassi musicale (es. prevedere la corretta conclusione di una cadenza *dominante* e *tonica*) che nella comprensione di frasi grammaticali (per esempio, comprendere che la frase "*Il bambino mangia la coca-cola*", contiene un errore). Secondo i neurofisiologi, il P600 esprime il costo di integrazione dell'informazione incongruente, indipendentemente che si tratti di musica o lingua parlata⁵.

Un'importante funzione cognitiva che ci permette di imparare a leggere e scrivere è l'elaborazione dello spazio (da sinistra verso destra, nella nostra cultura). Lo spazio non ci serve solo per disporre lettere e parole sul foglio, ma anche per supportare la nostra comprensione di concetti astratti. Un esempio è la "linea dei numeri" che i bambini immaginano mentalmente, fin dai primi anni di scuola, con i numeri più piccoli a sinistra e quelli più grandi a destra. I bambini si servono di linee orizzontali anche per comprendere i concetti temporali di prima e dopo (pensiamo alla linea del tempo che si usa per memorizzare i fatti storici). Persino la grammatica e i concetti di causa ed effetto vengono compresi dai bambini immaginando le parole lungo una linea, in cui il soggetto che compie

⁵ M. Besson, D. Schön, *Comparison between language and music*, in "Annals of the New York Academy of Sciences", 930(1), 2001, pp. 232-258.

l'azione è a sinistra, l'azione compiuta si trova in centro e la conseguenza dell'azione, a destra. Utilizziamo una codifica spaziale anche per comprendere il concetto, molto astratto, di suono "acuto" e "grave" (immaginando i suoni acuti in alto e i suoni gravi in basso, un po' come risuonano nel nostro corpo). Questa strategia mentale è talmente radicata nella nostra cognizione, che, in molte lingue, i suoni, si definiscono "alti" e "bassi" (es. in inglese *high-low pitches*). Ci sono aree neurali che funzionano in orchestra tra loro, prevalentemente dislocate nei lobi parietali del nostro cervello, che permettono tutte queste rappresentazioni spaziali dei concetti astratti^{6,7}.

Per questa sovrapposizione neurale indipendente dal dominio, associare suoni ad altre informazioni che necessitino di una medesima rappresentazione spaziale per essere interiorizzate e comprese, è una strategia didattica crossmodale estremamente sfruttata in educazione musicale di base e può suggerire la progettazione di attività interdisciplinari, in particolare per l'inclusione dei bambini con Bisogni Educativi Speciali.

Tutte queste considerazioni fisiologiche sottolineano quanto il corpo, il movimento e lo spazio siano fondamentali per un apprendimento profondo: solo un linguaggio che scaturisca da queste interiorizzazioni incarnate potrà essere un veicolo per portare l'esperienza conoscitiva a coscienza attraverso una riflessione critica e metacognitiva. Il pedagogista americano David Kolb ha proposto un ciclo di apprendimento per quattro fasi esperienziali che si intrecciano tra loro integrando l'azione inizialmente sperimentata in una situazione concreta, con una fase di osservazione riflessiva che conduce alla concettualizzazione e all'astrazione per arrivare ad una nuova fase di sperimentazione attiva del sapere acquisito, in nuove situazioni⁸.

Nella fase di concettualizzazione, maggiore sarà la capacità del bambino di descrivere, migliore e più completa sarà la sua rappre-

⁶ S. Dehaene, *The neural basis of the Weber-Fechner law: a logarithmic mental number line*, in "Trends in Cognitive Sciences", 7(4), 2003, pp. 145-147.

⁷ E. Rusconi, B. Kwan, B.L. Giordano, C. Umiltà, B. Butterworth, *Spatial representation of pitch height: the SMARC effect*, in "Cognition", 99(2), 2006, pp. 113-129.

⁸ D.A. Kolb, *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*, FT Press, New York, 2014.

sentazione generalizzabile della realtà. Più parole e concetti possediamo per descrivere un oggetto o un fenomeno, migliore sarà la nostra comprensione di esso. Nel romanzo *Il Senso di Smilla per la Neve* di Peter Høeg Smilla, la protagonista, che possiede una conoscenza quasi innata della neve, manifesta una capacità descrittiva sopraffina della neve: le popolazioni indigene delle zone artiche, infatti, utilizzano molte più parole di noi per descrivere vari tipi di neve. La moderna didattica della scrittura narrativa, oggi, si fonda sui principi dell'*embodied semantics*, che mostra come il leggere attivi le aree cerebrali deputate alle sensazioni fisiche. La moderna tecnica narrativa definita *Show, Don't Tell*, suggerisce di evitare troppe spiegazioni nella stesura di un racconto, privilegiando l'idea felliniana del non dimostrare, ma, piuttosto, mostrare⁹.

Le Indicazioni Nazionali e il Quadro di Progettazione per la Musica a Scuola proposto dal Comitato per l'Apprendimento Pratico della Musica per Indire, mettono in evidenza l'importanza di negoziare notazioni iconiche o grafismi musicali alternativi che possano avere un potere evocativo al fine di stimolare uno *Show Don't Tell* del suono¹⁰. I bambini, come Smilla nel romanzo, devono sviluppare un linguaggio evocativo che racconti il suono in tutte le sue dimensioni affettive e multisensoriali senza essere vincolati a notazioni musicali convenzionali estremamente astratte. Un esempio potrebbe essere la registrazione e composizione di soundscapes che possano poi confluire in partiture iconiche o trasformazioni sonoro-verbali tramite uso di onomatopee. La notazione informale può aiutare l'accesso a forme musicali proprie della tradizione della musica concreta. come, ad esempio, la Stripsody di Cathy Berberian¹¹.

La transizione dalla “Competenza nella Madrelingua” a “Competenza Alfabetica Funzionale” nella revisione del 2018 delle

⁹ P. Wicke, T. Veale, *Show, Don't (Just) Tell: Embodiment and Spatial Metaphor in Computational Story-Telling*, in Atti di ICCC, New York 2020, pp. 268-275.

¹⁰ MIUR, *Indicazioni Nazionali per il Curricolo della Scuola dell'Infanzia e del Primo Ciclo di Istruzione*, 2012. F. Ferrari, *Progetti musicali nei contesti educativi: una guida*, in “Quaderni di Pedagogia e Comunicazione Musicale”, 5, 2018, pp. 147-166.

¹¹ M. Garda, *La traccia della voce tra poesia sonora e sperimentazione musicale, in Registrare la performance. Testi, modelli, simulacri tra memoria e immaginazione*, Pavia University Press, Pavia, 2016, pp. 73-91.

Raccomandazioni Europee per le *Competenze chiave per l'apprendimento permanente*, riflette le priorità definite dell'Agenda 2030 delle Nazioni Unite per lo Sviluppo Sostenibile¹². Il riconoscimento dell'importanza di competenze trasversali, capaci di rispondere alle esigenze di tutti, ispira un nuovo modello didattico, sempre più in linea con i valori e gli obiettivi globali di inclusione: un cambiamento di prospettiva che permette alla musica di interfacciarsi con l'apprendimento della lingua nella sua funzione comunicativa ed espressiva. La maggiore enfasi sulla funzionalità pratica della competenza linguistica rispetto alla sola padronanza della lingua madre, supera infatti una visione limitata e monoculturale del concetto di linguaggio. I comportamenti comunicativi vengono stimolati nella loro efficacia pragmatica, nelle loro componenti verbali e non-verbali, nell'uso contestuale della comunicazione come azione concreta. In questo panorama applicativo, la capacità di simbolizzazione e codifica viene estesa alla capacità di creare e negoziare codici comunicativi condivisi formali e non¹³.

Il Testamento della pedagogia musicale

Sebbene negli ultimi decenni del '900, le neuroscienze abbiano rivelato aspetti affascinanti e complessi sul ruolo cruciale dell'esperienza musicale nel potenziamento dei meccanismi cerebrali coinvolti nel processamento del linguaggio, i beni testamentari più preziosi, il più profondo lascito da cui la moderna pedagogia interdisciplinare attinge a piene mani, lo dobbiamo ai grandi filosofi e pedagogisti del secolo scorso.

Il pragmatismo americano della prima metà del '900 ha strettamente legato pensiero e azione, esperienza e riflessione critica: John Dewey, in *Arte come Esperienza*, nel 1934, considera l'arte come esperienza estetica integrata e forma attiva di comunicazione tra-

¹² G. Chianese, E. Marescotti, B. Bocchi, L. Di Marco, *Educazione a prova di futuro: le professionalità formative nello scenario degli impegni globali per la sostenibilità*, in "Form@re", 24(1), 2024, pp. 22-37.

¹³ MIUR, *Indicazioni Nazionali per il Curricolo della Scuola dell'Infanzia e del Primo Ciclo di Istruzione*, 2012.

sformativa che trascende le barriere individuali e culturali¹⁴. Poco più tardi, nel 1938, Dewey stesso collegherà questi concetti all'educazione sostenendo che la musica, in quanto forma d'arte, debba essere trasmessa agli alunni come strumento per riflettere su se stessi e sul mondo¹⁵.

Fin dai primi anni del secolo scorso Maria Montessori sottolineò l'importanza di un'educazione musicale accurata, in linea con i naturali processi di apprendimento di tutti i bambini¹⁶, mentre Emile-Jaques Dalcroze e Karl Orff progettavano attività musicali basati sull'uso di filastrocche ritmiche per stimolare l'apprendimento del ritmo musicale attraverso la sincronizzazione motoria e la memoria uditivo-verbale nei bambini¹⁷.

Pochi anni più tardi, nel 1960, il filosofo Hans-Georg Gadamer porrà le basi della sua ermeneutica di respiro fenomenologico, rifiutando l'idea di una comprensione oggettiva, distaccata e solitaria dei testi scritti. Gadamer inserisce anche la musica tra i suoi esempi di testo interpretabile e sostiene che se ci limitiamo ad ascoltare la musica come matematica dei suoni, come astrazione formale, con il "puro ascolto", anziché capirla come vissuto evocativo di una qualche significatività, non possiamo viverla come forma d'arte¹⁸.

Nonostante tutte queste considerazioni, per tutta la prima metà del secolo scorso, è sempre stato dato il primato di principale mediatore di intersoggettività del processo conoscitivo, al linguaggio. La riformulazione *embodied* dei modelli educativi di matrice socio-costruttivista ha poi avuto una grossa spinta solo quando la filosofia ha incontrato le neuroscienze. Una delle condizioni più complesse da gestire a scuola è sempre certamente stata l'inclusione di studenti con gravi deficit del linguaggio, vista come condizione che impediva una partecipazione attiva alla vita scolastica, sociale, lavorativa

¹⁴ J. Dewey, *Art as Experience*, Minton, Balch & Company, New York, 1934.

¹⁵ J.T. Gates, *A Philosophy of Music Education Based on Writings of John Dewey*, University of Illinois at Urbana-Champaign, Urbana, 1974.

¹⁶ V. Bosna, *Maria Montessori uno sguardo diverso sull'infanzia*, in "Foro de Educación", 18, 2015, pp. 37-50.

¹⁷ J.M. Thresher, *The contributions of Carl Orff to elementary music education*, in "Music Educators Journal", 50(3), 1964, pp. 43-48.

¹⁸ M. Failla, *Hans-Georg Gadamer als Platon-Interpret: Die Musik* (Vol. 70), Peter Lang, Bern, 2009.

e culturale. A partire dalla seconda metà del Novecento, è emersa l'idea che la dimensione pragmatica della comunicazione potesse essere preservata in bambini con deficit anche gravi di linguaggio. Tuttavia, l'integrazione a scuola si basava ancora su un modello di adattamento, da parte delle persone disabili, in un sistema scolastico altamente basato sull'accesso al lessico.

Un esempio di questa tendenza sono le testimonianze dei due film pedagogici degli anni sessanta: *Il ragazzo selvaggio* (1970) di François Truffaut e *Anna dei miracoli* (1962) di Arthur Penn, che, pur narrando la storia di due ragazzini disabili nati in contesti culturali e storici differenti, documentano un lungo processo di insegnamento della lingua parlata inteso come unico possibile tentativo di superare l'isolamento e di integrare il disabile nel contesto della società. Entrambi i film affrontano le difficoltà e le frustrazioni legate ai limiti imposti dalle condizioni dei protagonisti, superate attraverso un approccio educativo centrato sui bisogni dei due ragazzi. La scena in cui Helen Keller impara a dire la parola *acqua* nel film *Anna dei miracoli* (1962) è una dei più potenti e significativi esempi di didattica incarnata. In questa scena, Helen, cieca e sorda, finalmente realizza che la parola corrisponde all'esperienza sensoriale dell'acqua. Questa scena può essere letta e discussa alla luce della filosofia dell'embodiment, per l'importanza attribuita al corpo e alla percezione nel processo conoscitivo: da un punto di vista fenomenologico, entrare in relazione con il mondo e dare un significato alle esperienze è un processo mediato dal corpo e dalla relazione con l'altro, prima ancora che dalla condivisione di un codice comunicativo di tipo verbale. L'apprendimento del linguaggio non è soltanto mentale o cognitivo, ma è una pratica che nasce nel corpo. In modo simile Victor, presumibilmente autistico, protagonista del film *Il Ragazzo Selvaggio*, viene stimolato dal Dott. Itard a parlare durante l'esperienza del pasto: il ragazzo desidera una tazza di latte e il Dott. Itard usa questo bisogno del ragazzo, per stimolarlo all'uso della parola "latte". La parola, per Helen come per Victor, diventa significativa nel momento in cui si lega ad una realtà che può essere toccata, sentita, vissuta. Una realtà sonora.

In entrambe queste testimonianze di didattica incarnata, l'accesso al lessico veniva ancora visto come unico ponte tra l'individuo e

la realtà esterna, come unica via di integrazione del disabile in un mondo fondato sulla comunicazione linguistica.

Solo negli ultimi decenni del secolo scorso, l'approccio pedagogico sociocostruttivista, profondamente influenzato dalle correnti fenomenologiche della filosofia moderna, ha ridefinito l'importanza attribuita alla parola nell'ambito della conoscenza e ha permesso il passaggio dall'integrazione all'inclusione. La didattica sociocostruttivista valorizza l'esperienza immediata, il coinvolgimento corporeo e l'interazione sociale, prima ancora della condivisione di un codice simbolico, come elementi fondanti nell'atto di costruzione condivisa della conoscenza.

Questa nuova visione si esprime nel modello ICF (International Classification of Functioning, Disability and Health), sviluppato dall'Organizzazione Mondiale della Sanità per descrivere il funzionamento delle persone disabili secondo un approccio biopsicosociale, che si applica perfettamente all'apprendimento del linguaggio, fornendone una visione integrata e multidimensionale secondo cui le capacità linguistiche non possono più essere comprese solo come un fenomeno cognitivo o neurologico, ma sono processi di conoscenza e relazione che coinvolgono il corpo, l'ambiente sociale e le dinamiche tra le persone.

Per concludere: Musicare per imparare

La didattica moderna si basa sull'idea che il linguaggio non sia un fenomeno limitato alla modalità verbale, che rappresenta soltanto la forma più tradizionale di comunicazione nell'uomo. Il linguaggio in quanto atto comunicativo comprende una serie di modalità e codici diversi, ognuno dei quali interagisce per costruire significato. La comunicazione umana si esprime in molteplici forme, che vanno oltre le parole parlate o scritte. Le diverse modalità comunicative non operano separatamente, ma interagiscono e si completano a vicenda nel fondamentale nel processo di costruzione di significato e di relazione.

Il fenomeno noto anche come *Heider-Simmel Illusion* studiato in psicologia sociale nel 1944, è un esperimento che esplora come gli esseri umani tendano a percepire e attribuire significati emotivi

e intenzionali anche a forme geometriche semplici, come triangoli e cerchi, basandosi su interpretazioni antropomorfe. Nell'esperimento un triangolo più grande sembra inseguire o "aggredire" un cerchio, mentre un piccolo triangolo sembra "scappare", perché il nostro cervello dà un senso al movimento delle figure attribuendo agli atti di avvicinamento e allontanamento e alla velocità un affetto vitale carico di intenzionalità: tutti i soggetti che hanno partecipato all'esperimento utilizzavano quindi schemi di comportamento sociale per interpretare informazioni visive¹⁹.

Anche il fenomeno sonoro, indipendentemente dalle capacità musicali di chi ne fruisce o lo produce, ha una sua valenza proto simbolica che può garantire pari opportunità di partecipazione comunicativa a tutte le persone, valorizzando la diversità come elemento arricchente. La musica, infatti, per le sue caratteristiche universali e innate in ogni essere umano, è un linguaggio che può essere fruito da tutti, ad ogni età, indipendentemente dalle abilità cognitive o linguistiche di ciascuno e permette di superare barriere comunicative che il linguaggio verbale spesso crea. Il linguaggio musicale a scuola è una forma di partecipazione collettiva, che non significa esclusivamente avere accesso alla pratica musicale formalizzata in codici univoci e repertori. La musica a scuola, per essere linguaggio comunicativo, deve essere globale, deve riguardare e stimolare tutte le forme di comunicazione possibile tra gli individui, quella non verbale legata all'espressività del corpo, al tono della voce, alla postura, quella visiva che comprende immagini, colori, forme, quella tattile, del contatto fisico, dell'avvicinarsi o allontanarsi, del contatto dello sguardo, e quello dei simboli, condivisi, negoziati, culturali o individuali, più iconici o più astratti.

Bibliografia

A.M. Liberman, F.S. Cooper, D.P. Shankweiler, M. Studdert-Kennedy, *Perception of the Speech Code*, in "Psychological Review", 74(6), 1967, pp. 431-461.

¹⁹ F. Heider, M. Simmel, *An Experimental Study of Apparent Behavior*, in "The American Journal of Psychology", 57(2), 1944, pp. 243-259.

- F. Delalande, G. Guardabasso, L. Marconi, *Le condotte musicali: comportamenti e motivazioni del fare e ascoltare musica*, Clueb, Bologna 1993.
- F. Delalande, S. Cornara, *Sound Explorations from the Ages of 10 to 37 Months: The Ontogenesis of Musical Conducts*, in "Music Education Research", 12(3), 2010, pp. 257-268.
- P. Fraisse, *Rhythm and Tempo*, in *The Psychology of Music*, Academic Press, 1982, pp. 149-180.
- M. Besson, D. Schön, *Comparison Between Language and Music*, in "Annals of the New York Academy of Sciences", 930(1), 2001, pp. 232-258.
- S. Dehaene, *The Neural Basis of the Weber–Fechner Law: A Logarithmic Mental Number Line*, in "Trends in Cognitive Sciences", 7(4), 2003, pp. 145-147.
- E. Rusconi, B. Kwan, B.L. Giordano, C. Umiltà, B. Butterworth, *Spatial Representation of Pitch Height: The SMARC Effect*, in "Cognition", 99(2), 2006, pp. 113-129.
- D.A. Kolb, *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, FT Press, New Jersey 2014.
- P. Wicke, T. Veale, *Show, Don't (Just) Tell: Embodiment and Spatial Metaphor in Computational Story-Telling*, in Atti di ICCC, New York 2020, pp. 268-275.
- MIUR, *Indicazioni Nazionali per il Curricolo della Scuola dell'Infanzia e del Primo Ciclo di Istruzione*, Ministero dell'Istruzione, Roma 2012.
- F. Ferrari, *Progetti musicali nei contesti educativi: una guida*, in "Quaderni di Pedagogia e Comunicazione Musicale", 5, 2018, pp. 147-166.
- M. Garda, *La traccia della voce tra poesia sonora e sperimentazione musicale*, in *Registrare la performance. Testi, modelli, simulacri tra memoria e immaginazione*, 2016, pp. 73-91.
- Unione Europea, *Raccomandazione del Consiglio 22 maggio 2018: Competenze chiave per l'apprendimento permanente*, in "Gazzetta ufficiale dell'Unione europea", C189, 4 giugno 2018, pp. 1-13.
- G. Chianese, E. Marescotti, B. Bocchi, L. Di Marco, *Educazione a prova di futuro: le professionalità formative nello scenario degli impegni globali per la sostenibilità*, in "Form@re", 24(1), 2024, pp. 22-37.
- J. Dewey, *Art as Experience*, Minton, Balch & Company, New York 1934.
- J.T. Gates, *A Philosophy of Music Education Based on Writings of John Dewey*, University of Illinois at Urbana-Champaign, Urbana 1974.

- V. Bosna, *Maria Montessori: uno sguardo diverso sull'infanzia*, in "Foro de Educación", 18, 2015, pp. 37-50.
- J.M. Thresher, *The Contributions of Carl Orff to Elementary Music Education*, in "Music Educators Journal", 50(3), 1964, pp. 43-48.
- M. Failla, *Hans-Georg Gadamer als Platon-Interpret: Die Musik*, Peter Lang, Berlino 2009.
- F. Heider, M. Simmel, *An Experimental Study of Apparent Behavior*, in "The American Journal of Psychology", 57(2), 1944, pp. 243-259.

Seconda parte

Capitolo 11

Tempo della musica, spazio per le competenze chiave europee: strumenti per una filosofia della società civile del XXI secolo. L'esperienza di alcuni Licei Artistici in Liguria

Graziella Arazzi

Narrazione dell'esperienza

Il percorso, realizzato da alcuni Licei Artistici liguri (Genova, Savona, Imperia), prende l'avvio dalla sperimentazione “Liguria Musica” che l'Ufficio Scolastico Regionale (USR) per la Liguria nell'a. s. 2017-2018 propose alle scuole secondarie di I grado a indirizzo musicale, ai tre licei musicali allora esistenti in Liguria e ad alcune scuole secondarie di II grado, in palese ottica di continuità tra istituzioni scolastiche del primo e del secondo ciclo. La finalità consisteva nel collegare due trame: da un lato la “musica per tutti”, dall'altro un curriculum verticale professionalizzante e orientativo per studenti intenzionati a iscriversi ai Conservatori regionali (Genova e La Spezia). L'apprendimento musicale, nel suo aspetto informale e nell'architettura sistematica (suono e canto corale), era ancorato all'esclusivo quadro delle Competenze chiave di cittadinanza (esprese nel DM 139/2007¹ sull'Obbligo di istruzione e certificabili al termine del I biennio della scuola secondaria di II grado). Nell'iter progettuale non si rintracciava ancora la matrice delle 8 Competenze chiave per l'apprendimento permanente, rappresentate nella *Raccomandazione* del Consiglio UE del 22 maggio 2018². Nel palinsesto di “Liguria Musica” due finalità – favorire il successo formativo degli studenti e promuovere l'autoefficacia di ogni allievo

¹ Decreto Ministeriale del 22 agosto 2007, n. 139:

https://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2007/dm139_07.shtml

² Raccomandazione del Consiglio, 22 maggio 2018, relativa a Competenze chiave per l'apprendimento permanente (2018/C 189/01): [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01))

nel percorso scolastico – assegnavano alla pratica musicale un ruolo prioritario. Per il Comitato scientifico del progetto se da un lato appariva fondamentale ampliare la “cittadinanza musicale” ossia il numero dei cittadini “musicalmente alfabetizzati”, dall’altro risultava altrettanto importante valorizzare i talenti dei giovani orientati professionalmente verso la musica, fornendo loro mezzi e supporti per perseguire traguardi di eccellenza. Tuttavia, questa prospettiva animava linee guida disegnate dall’alto, in un orizzonte limitato da due rilevanti fattori di criticità: a) il distacco della musica dalle altre discipline; b) la mancata delineazione del carattere proattivo della pratica musicale. Non veniva percepito nella sua valenza multi-prospettica il variegato orizzonte epistemologico in cui la musica può svolgere due funzioni significative: – rappresentare un’interessante leva per la comprensione, la fruizione partecipata, l’espansione sociale delle arti visive; – configurare scenari etico-sociali inediti e aperti al futuro, in cooperazione con la riflessività filosofica.

Una svolta profondamente innovativa rispetto al percorso indicato si manifestò agli esordi del 2022, quando la valorizzazione della musica nell’aspetto non formale (gruppi musicali del territorio) oltre che nella struttura sistematica del liceo musicale arrivò inaspettata da tre Licei Artistici della Liguria (il Liceo “P. Klee-Barabino” di Genova, coordinatore della rete regionale dei Licei Artistici; il Liceo Artistico di Imperia e l’indirizzo di Liceo Artistico di Albenga, incardinato nell’Istituto “G. Bruno”), con il coinvolgimento degli studenti del triennio (3 classi per Istituto, dalla terza alla quinta). La collaborazione tra docenti dei 3 Istituti, grazie anche alla progettazione di iniziative di formazione tra pari promosse dalle Scuole Polo di Ambito, mobilità docenti di Filosofia e di Discipline di indirizzo (in modo particolare Discipline pittoriche, plastiche e scenografia). Perché questa collaborazione e come prese gradualmente forma? L’alleanza nacque non tanto dalla presenza di occasioni e di risorse professionali ed economiche quanto invece dalla rilevazione di situazioni problematiche e dalla conseguente necessità di risolvere alcuni nodi metodologici e di strategia formativa, così enunciati:

- la difficoltà di predisporre un curriculum trasversale per l’apprendimento concreto dell’Educazione civica e l’esplicita intenzione

di sottrarlo alle declinazioni astratte della L. 92/2019³;

- l'urgenza di procedere a progettazioni di PCTO (Percorsi per le Competenze trasversali e per l'Orientamento) dedicati ai Licei Artistici, con focus sulle seguenti questioni: se i PCTO svolgono un ruolo rilevante nell'orientamento degli studenti nelle loro scelte professionali, quali sono le opportunità offerte dai Licei Artistici? L'esperienza dei PCTO facilita l'accrescimento delle Competenze trasversali, promosse dalla Raccomandazione UE del 2018⁴? Quali assetti istituzionali possono contribuire a promuovere dei PCTO di qualità?
- la percezione delle carenze dell'insegnamento di Filosofia nel Liceo Artistico (limitato a 2 ore curriculari e svolto in molti casi con approccio frontale), superabile tuttavia con la progettazione formativa congiunta tra docenti di area filosofica e docenti delle discipline di indirizzo (reti tra dipartimenti), sottolineando il valore di macro-aree come strumento di analisi/interpretazione della realtà e asse di riorientamento sociale.

Il progetto – in linea con lo scenario delle Competenze europee per l'apprendimento permanente del 2018⁵ – individuò alcune finalità per le classi coinvolte nella sperimentazione:

- sviluppo del pensiero visivo come fonte di autonomia decisionale, immaginazione sociale e autovalutazione;
- attivazione di disposizioni e atteggiamenti per agire o reagire a idee, persone o situazioni.

Tuttavia, il rapporto tra docenti di Filosofia e colleghi delle discipline di indirizzo rischiava di irrigidirsi in un dualismo asettico e di produrre esiti scontati, iterazione di percorsi già attuati e occultamento del potenziale di sviluppo dell'Istituzione scolastica se i coordinatori dei Dipartimenti coinvolti nel percorso, con il supporto di vari docenti dei Consigli di Classe, non avessero evidenziato la necessità di inserire un'altra arte, quella musicale, per configurare gli scambi tra filosofia e arti visive (ruolo del cosiddetto "terzo escluso"). La musica entrò quindi in gioco sia per sviluppare il potenziale

³ Legge del 20 agosto 2019, n. 92:

<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2019/08/21/19G00105/sg>

⁴ Raccomandazione del Consiglio (2018/C 189/01), cit.

⁵ Raccomandazione del Consiglio (2018/C 189/01), cit.

orientativo delle discipline filosofiche e di indirizzo (conducendole a sperimentare forme di scambio, punti di contatto, codici trasferibili) sia per valorizzare ruolo e compiti di studenti e docenti, conducendoli a impegnarsi in processi creativi, a livello individuale e di gruppo. Tuttora in corso, l'esperienza del dialogo tra Filosofia e Arti visive, mediata da una pratica musicale sorta in contesti non formali, sin dagli esordi ha mirato a:

1. Sviluppare – tramite la progettazione di Istituto (Piano Triennale dell'Offerta formativa) – alcune dimensioni costitutive della “Competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare”: lavorare sia in modalità collaborativa sia in maniera autonoma; organizzare, valutare e disseminare risultati di apprendimento; gestire in modo efficace interazioni sociali; sapere affrontare incertezza e rischio; mediare tra punti vista diversi; ampliare le possibilità di autodeterminazione; consentire la scelta fra varie opportunità di sviluppo.
2. Adottare nel governo strategico dell'insegnamento i fattori della “Competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturale”, mosaico mobile in cui arti classiche e performative hanno effetti sulle idee dei singoli individui, gestiscono la regia della comunicazione sociale e assumono la funzione di strumenti per interpretare e plasmare il mondo.

L'architettura pedagogica, sin dall'inizio, è risultata quella del laboratorio tra pari (*mentoring* di docenti e autoformazione; classi aperte e centri di interesse per gli studenti; intersezione professionale tra docenti e musicisti), uno scenario in costante trasformazione, caratterizzato da elementi molto spesso trascurati dalla didattica standard: empatia, esperienza, ricerca educativa in alleanza con le risorse artistiche dei territori. Dal 2022 a oggi il gruppo di lavoro dei 3 Licei Artistici – con coinvolgimento di 3 altre classi del triennio e rimodulazioni nel corso del tempo – ha percorso un viaggio complesso, declinato nelle seguenti azioni:

- Individuazione di un testo filosofico breve che potesse dialogare con la musica; la scelta è ricaduta sull'opera *Tempo e musica*⁶

⁶ J. Hersch, *Temps et musique: Précédé d'un Salut à Jeanne Hersch par Czesław Miłosz*, Le feu de nuit, Fribourg, 1990 (trad. it. di R. Guccinelli, *Tempo e Musica. Con un saluto di Czesław Miłosz*, Baldini Castoldi Dalai, Milano, 2009).

della filosofa polacco-lituana Jeanne Hersch.

- Suddivisione dell'opera in frammenti, in grado di costruire una tessitura tra ruolo civico della musica/riflessività filosofica/dimensione proattiva delle arti visive.
- Lettura individuale e collettiva condivisa del mosaico dei frammenti da parte di insegnanti di discipline diverse.
- Monitoraggio di *band* musicali sul territorio ligure, afferenti ai generi rock/punk/melodico/rap/cover. La cabina di regia del percorso ha scelto di non coinvolgere i Licei coreutico-musicali per due diverse tipologie di ragioni: a) eliminare lo stereotipo dell'apprendimento curricolare della musica come fonte privilegiata e prioritaria; b) intercettare pratiche musicali non formali per generare azioni, conoscenze, prodotti artistici in grado di concretizzare il tracciato delle Competenze chiave per l'apprendimento permanente UE 2018⁷.
- Allargamento del gruppo di lavoro – inizialmente formato da docenti di Filosofia e di Discipline di indirizzo (prevalenza di discipline plastiche, pittoriche, scenografia) – a referenti di 8 gruppi musicali individuati.
- Istituzione di forum di confronto fra docenti/studenti/musicisti.
- Lettura intergenerazionale condivisa (studenti/musicisti coinvolti) dell'opera adottata.

L'approccio – fortemente intessuto di contaminazioni – ha permesso alle Istituzioni scolastiche coinvolte di promuovere i seguenti aspetti:

- Formazione innovativa dei docenti, recepita dalle scuole polo di Ambito.
- Rapporti con le opportunità formative del territorio
- Nuova orchestrazione di PCTO, dopo il periodo di stasi pandemica. Per quanto riguarda i musicisti delle 8 *band* si è configurato infatti il ruolo di tutor esterni, con l'obiettivo di accompagnare docenti e studenti a intercettare snodi di scambio tra aree disciplinari e linee di sviluppo per *agire concretamente* due Competenze chiave europee 2018: la n. 5. "Competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare" e la n. 8 "Competenza

⁷ Raccomandazione del Consiglio (2018/C 189/01), cit.

in materia di consapevolezza ed espressione culturale”⁸.

Il prodotto più significativo della sperimentazione (alimentata dalla dialettica curricolo/esperienze extracurricolari) si è espresso nella dimensione sistemica di forum itinerante in spazi inconsueti (sbocco autostradale di Albenga, piazzale Dapporto a Sanremo; piazza Sarzano a Genova). I vari attori sociali coinvolti hanno lavorato su espressioni chiave del testo, sia concettuali sia metaforiche (*ascolto del mondo, rispetto, decisione, libertà e necessità, paradossi sociali del XXI secolo*), esplorate da punti di vista diversi, in una prospettiva generativa che ha evidenziato autoefficacia, consapevolezza e capacità di condivisione. Fruttuosa è risultata l’articolazione del lavoro in 3 fasi:

- a) spazi di parola, a cura di studenti che si sono avvicendati in momenti di non oltre 10 minuti (lettura e interpretazione dell’opera indagata);
- b) brevi performance musicali, ispirate dai frammenti analizzati, a cura delle 8 *band*;
- c) traduzione grafico-pittorica dell’intero percorso (a cura di studenti/docenti).

Scheda dell’attività finalizzata alla ripetizione della stessa

Premessa

L’attività descritta, fondata sul rapporto tra musica (prodotta ed eseguita in contesti non formali), arti visive e filosofia come sistema in cui sperimentare nuove forme di cittadinanza critica e riflessiva, può essere trasferita in altri scenari, prioritariamente per quanto riguarda i seguenti aspetti: potenziamento del Curricolo di Istituto; correlazione con il Piano di Miglioramento dell’Istituzione scolastica; supporto alla didattica orientativa; realizzazione di percorsi di inclusione; sostegno alla promozione della coesione sociale; contrasto alla dispersione scolastica implicita, rilevata dalle Prove standardizzate INVALSI al grado 13 (quinta secondaria di II grado); sviluppo di progetti per la riduzione dei divari territoriali secondo

⁸ Raccomandazione del Consiglio (2018/C 189/01), cit.

quanto previsto dal Decreto del Ministero dell'Istruzione e del Merito n. 19/2024⁹ (in attuazione delle misure PNRR - Investimento M4C1I1.4. - *Next generation EU*).

La replicabilità dell'esperienza risulta favorita anche dalle nuove *Linee guida per l'Orientamento*, normate dal Decreto del Ministero dell'Istruzione e del Merito n. 328/2022¹⁰. In questo orizzonte, la sperimentazione – oltre ad avere significato per gli studenti – può essere valorizzata nei moduli di formazione per docenti tutor e orientatori, figure introdotte nel triennio del II ciclo di istruzione.

Obiettivi raggiunti/ Strumenti di monitoraggio e valutazione del raggiungimento dell'obiettivo/Esiti e loro uso

Obiettivo n. 1

Contestualizzazione della pratica musicale in contesti non formali come strategia per implementare e arricchire la didattica delle discipline filosofiche e di indirizzo dei Licei Artistici.

Strumenti di monitoraggio e valutazione del raggiungimento dell'obiettivo: questionario qualitativo con *items* a scelta multipla e a campo aperto, rivolto in parallelo a docenti e a studenti; costruzione di tavoli di discussione tra docenti delle differenti discipline coinvolte nel progetto. Processi e fasi dei tavoli di confronto sono stati documentati tramite differenti strategie (es.: slide PPT, audio-video di 3 minuti), con illustrazione del percorso all'interno dei Dipartimenti disciplinari e dei Consigli di classe.

Esiti: il 75% dei docenti rispondenti di Filosofia e l'80% degli insegnanti di Discipline di indirizzo ha dichiarato di avere innovato la didattica a seguito dell'avvio del percorso. Per quanto riguarda gli studenti, il 60% ha enunciato un elevato grado di soddisfazione per le attività svolte.

Utilizzo degli esiti: inserimento delle fasi progettuali nella sezione "Offerta formativa" del PTOF, con riferimento a tre assi: moduli di orientamento formativo; inclusione scolastica; valutazione partecipata degli apprendimenti da parte degli studenti.

⁹ Decreto Ministeriale del 2 febbraio 2024, n. 19:

<https://www.mim.gov.it/-/decreto-ministeriale-n-19-del-2-febbraio-2024>

¹⁰ Decreto Ministeriale del 22 dicembre 2022, n. 328:

<https://www.mim.gov.it/-/decreto-ministeriale-n-328-del-22-dicembre-2022>

Obiettivo n. 2

Aumento della partecipazione degli studenti a eventi musicali – prodotti e realizzati da band giovanili del territorio – come strumento per migliorare percezione visiva, ascolto attivo, stili di ragionamento e processi di inclusione.

Strumenti di monitoraggio e valutazione del raggiungimento dell'obiettivo: osservazione *in itinere* (da parte dei docenti) dei risultati di apprendimento nelle discipline di indirizzo ottenuti da allievi che hanno sviluppato forme di interazione con gli esecutori delle *band*; diario di bordo e sceneggiatura audiovideo dell'esperienza da parte di gruppi di discenti; osservazioni longitudinali delle dinamiche di *empowerment* dei vari protagonisti (interni ed esterni alla scuola), a cura dei docenti tutor per l'orientamento.

Esiti: il 58% dei docenti coinvolti ha riscontrato un buon livello di ibridazione tra competenze socio-emotive e cognitive, coerente con lo sviluppo di una vera e propria *immaginazione sociale*. Il restante 42% ha rilevato un potenziamento delle modalità comunicativo-relazionali. Per quanto riguarda gli studenti, cui è stato somministrato un questionario, composto da domande con più opzioni di risposta, il 78% ha percepito un aumento di autoefficacia mentre il 30% si è dichiarato disponibile a trasferire l'esperienza ai discenti del primo biennio. Inoltre, il 15% degli allievi ha utilizzato variamente il percorso, in ordine di priorità per: 1) riflettere su talenti, potenzialità, linee di sviluppo del progetto di vita; 2) decidere di agire individualmente e/o in rete; 3) sviluppare relazioni con i pari. Il 10% della componente studentesca coinvolta ha ritenuto, inoltre, che la sperimentazione abbia rappresentato un fattore di validità per: a) valorizzare il rapporto con altre culture; b) assumere comportamenti proattivi per la cura dei beni comuni (materiali e immateriali); c) coltivare forme di prossimità sociale tra artisti e fruitori delle opere.

Utilizzo degli esiti: l'esperienza è stata utilizzata per: aumentare la dimensione performativa del curriculum di indirizzo; animare spazi fisici e di apprendimento con focus/eventi interdisciplinari; potenziare strategie di orientamento dentro la scuola e sul territorio; favorire situazioni di apprendimento informale; coniugare la personalizzazione del curriculum con l'uso dei nuclei epistemologici essenziali delle discipline.

Obiettivo n. 3

Definizione a livello di Istituto di contesti operativi e strategici per costruire, sperimentare, valutare il grado di acquisizione di alcuni elementi di due Competenze chiave per l'apprendimento permanente UE 2018¹¹: la n. 5. Competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare e la n. 8. Competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturale.

Strumenti di monitoraggio e valutazione del raggiungimento dell'obiettivo: dossier di gruppi di lavoro integrati (studenti/docenti/musicisti); interviste a un campione di studenti, docenti, genitori; somministrazione di prove esperte e di compiti di realtà agli studenti.

Esiti: perfezionamento dei processi di rendicontazione sociale; approfondimento dell'analisi delle sezioni del Rapporto di Autovalutazione di Istituto (RAV) relative alle pratiche educative e didattiche; connessione tra contesti scolastici di apprendimento per Filosofia/Musica/ Arti visive e plastiche e scenari formativi esterni; definizione a livello di scuola di griglie di osservazione, questionari, rubriche di valutazione di atteggiamenti e azioni dei gruppi-classe; elaborazione di criteri comuni per intercettare l'acquisizione delle Competenze chiave europee.

Utilizzo degli esiti: il Nucleo di valutazione interna della scuola (NIV), in collaborazione con i docenti partecipanti all'esperienza, ha realizzato due operazioni strategiche: a) la costruzione di nuovi indicatori per censire aspetti ed elementi delle Competenze chiave all'interno del Rapporto di Autovalutazione/RAV; b) la revisione dei punti di forza e di criticità enunciati relativamente a tali aree, con la finalità di rispondere ai seguenti quesiti: – Rispetto al curriculum di Istituto, a seguito dell'esperienza, quali contenuti delle Competenze chiave europee sono stati rielaborati dagli studenti? – In quale misura sono stati tradotti in atteggiamenti e/o attività di autoformative, con quali approcci e con quali risultati?

Obiettivo n. 4

Promozione della Scuola come centro civico, in grado di operare in rete con altri soggetti del territorio, auto-valutarsi ed escogitare solu-

¹¹ Raccomandazione del Consiglio (2018/C 189/01), cit.

zioni sostenibili e creative per il radicamento di comunità formative e professionali.

Strumenti di monitoraggio e valutazione del raggiungimento dell'obiettivo: autobiografie professionali dei docenti; narrazione di vissuti cognitivi e socio-emotivi per gli studenti; report per attività di *mentoring*, di *peer to peer* e *visiting* sia per i docenti sia per gli studenti e per le *band* musicali; documentazione audio-video dei percorsi innescati.

Esiti: per i vari attori di progetto percezione del passaggio dalla *scuola autocentrata* alla *scuola diffusa*; costruzione di un'offerta formativa in linea con il contesto socioeconomico di riferimento; revisione del PTOF (approfondimento delle discipline curricolari tramite le culture performative); strutturazione dell'esperienza come agente di miglioramento sia per i processi didattici sia per la dimensione organizzativa dell'istituzione; generazione di legami tra apprendimenti formali, non formali e informali; concretizzazione di forme di *orientamento a un'etica planetaria*.

Uso degli esiti: elaborazione di piani di formazione integrata per docenti ed esperti dei settori culturali di riferimento dell'esperienza proposta; sportelli di divulgazione; scambi intergenerazionali per declinare attitudini sociali e civiche; laboratori e forum di discussione interni alla scuola; inserimento strategico di codici espressivi nel consolidamento della pratica filosofica; elaborazione di PCTO che consentono la possibilità di identificare e certificare le competenze in ottica EQF (Quadro europeo delle qualificazioni¹²) da parte dei tutor interni ed esterni; rimodulazione del curriculum trasversale per l'Educazione civica nei Licei Artistici.

Riepilogo di approcci e strumenti utili per il monitoraggio, la documentazione e la valutazione del percorso

- Individuazione della domanda di ricerca che guida l'intero percorso.

¹² Raccomandazione del Consiglio del 23 aprile 2008 relativa al Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente (2008/C 111/01): https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=uriserv:OJ.C_.2008.111.01.0001.01.ITA

- Uso di un approccio costruttivista nella valutazione partecipata di prodotti, processi, impatto¹³.
- Costruzione di questionari iniziali (*items* a risposta multipla e a campo aperto), somministrati in modalità online e rivolti a studenti, docenti, musicisti, con la finalità di intercettare le rispettive visioni del percorso.
- Realizzazione di un tavolo di autovalutazione (a distanza e in presenza), in cui convergono i diversi protagonisti dell'esperienza: *problem posing* e *problem solving*; *peer tutoring* e apprendimento situato.
- Realizzazioni di narrazioni audio-video del progetto, a cura dei vari soggetti coinvolti (in itinere e a conclusione).
- Focus group con attori di processo all'inizio, in fase intermedia e al termine dell'evento formativo.
- Interviste a genitori, esponenti di associazioni ed enti locali sul significato delle attività svolte (feedback).
- Studi di caso: comparazione, esplorazione, partecipazione.
- Osservazioni longitudinali delle dinamiche di *empowerment* dei vari protagonisti.
- Rilevazione di priorità e traguardi.
- Costruzione e monitoraggio di un Piano di Miglioramento.
- Monitoraggio di esiti a distanza (coinvolgimento di nuovi soggetti; costruzione di espansioni del progetto iniziale; valore abilitante del progetto per l'innovazione didattico-gestionale-organizzativa dei Licei Artistici).
- Definizione di indicatori di trasferibilità e di replicabilità dell'esperienza.

Descrittori quantitativi dell'esperienza

- N. classi coinvolte.
- N. studenti partecipanti.
- N. docenti e musicisti coinvolti.
- N. di prodotti visivi e di performance musicali realizzati.
- N. PCTO relativi al percorso sviluppati.

¹³ N. Stame, *La valutazione pluralista*, FrancoAngeli, Milano, 2016.

- N. di scambi in contesti virtuali (forum, chat, bacheche web degli Istituti).
- N. incontri del tavolo di autovalutazione.
- N. scambi realizzati con enti, associazioni, famiglie.
- N. eventi di disseminazione realizzati.
- Censimento di fonti finanziarie e di risorse professionali messe in campo.

Esempi di attività realizzabili

Fase introduttiva: co-progettazione tra pari, a partire da valori esplicitati e messi a confronto

Predisposizione di un tavolo di *messa in chiaro* di problemi, suggestioni, interrogativi, intuizioni, in cui i partecipanti (docenti, musicisti) riflettono sui seguenti punti: a) tra Filosofia/Arti visive e Musica possono esserci connessioni? b) Nei Licei Artistici è possibile costruire un curriculum tra Filosofia e Discipline di indirizzo oppure ci si limita a connessioni rapsodiche? c) La pratica musicale di gruppi e *band* può esercitare un ruolo di negoziazione e di mediazione tra Filosofia e Arti visive, sollecitandole a manifestare un effettivo potenziale per l'educazione permanente? d) Per garantire un piano di miglioramento degli apprendimenti e della struttura organizzativa della scuola risulta utile *federare azione/conoscenza/arte* ovvero costruire un sistema di continui rimandi tra pensiero, agire artistico e performance musicale? e) Si percepisce il valore di queste tre dimensioni, differenti ma complementari, che connotano un autentico *artigianato culturale ed educativo*?

Fase iniziale

- In ascolto del testo di Jeanne Hersch¹⁴: lettura globale dell'opera, operata da docenti di Filosofia, insegnanti di Discipline di indirizzo, esponenti delle *band* musicali coinvolte, studenti. Modalità: lettura individuale e lettura collettiva ad alta voce, in spazi molteplici e variamente connotati (aula, palestra, laboratori, cortili).

¹⁴ J. Hersch, *Tempo e Musica*, cit.

Fase intermedia

Focus gruppi sui seguenti frammenti del testo, consultato nella versione italiana citata:

«Così la musica *fa qualcosa in noi* quando l'ascoltiamo. Ha il potere di far accadere qualcosa in noi, di farci fare qualcosa di noi stessi»¹⁵.

«Sono al concerto. Ascolto. Mi limito ad ascoltare senza fare altro. Ho rinunciato alla capacità umana della decisione e dell'azione. [...]. Per questo sono *passiva*? Niente affatto. Sono *ricettiva* e sento questa ricettività come un'attività più intensa delle azioni e degli sforzi. Come se nella musica il tempo stesso dispiegasse in me una sorta di vita autonoma»¹⁶.

«Nell'arte non si tratta di raggiungere e comprendere l'artista ma l'opera stessa»¹⁷.

«La musica si svolge e si avvolge in unico movimento. Non sappiamo come, ma essa è *contemporaneamente successiva e simultanea*»¹⁸.

Fase conclusiva

Progettazione e realizzazione in luoghi non convenzionali – per una platea di docenti/studenti/famiglie – delle seguenti attività:

- 1) *Debate* o forum dialogico tra gruppi di studenti su concetti relativi alle citazioni sopra enunciate.
- 2) Brevi performance musicali (a cura delle *band* locali), ispirate sia alle citazioni ricavate dal testo di J. Hersch¹⁹ sia all'interpretazione dei frammenti realizzata dagli allievi nel corso dell'attività di *Debate*.
- 3) Elaborazione pittorica o plastica di percezioni/suggerimenti derivanti da attività 1) e 2): gruppi integrati (docenti/discenti).
- 4) Organizzazione di uno specifico *exhibit* visivo-musicale, secondo il format elaborato dalla Fondation Beyeler di Basilea per celebrare il 25^o anniversario della Fondazione con una specifica «mostra-danza-esperienza»²⁰.

¹⁵ Ivi, p. 93.

¹⁶ Ivi, p. 70.

¹⁷ Ivi, pp. 72-73.

¹⁸ Ivi, p. 76.

¹⁹ Ibidem.

²⁰ D. Colin, *Nella mostra vivente i quadri si spostano*, in "La Lettura – Corriere della Sera", n. 657, domenica 30 giugno 2024, p. 36.

La consegna agli studenti espone la seguente articolazione: ideare, progettare e produrre una *mostra-laboratorio* che rispetti i seguenti criteri: – non possenga un titolo fisso ma sia connotabile ogni 24 ore con un titolo diverso; – non abbia curatori «ma solo complici del progetto»²¹; – non contempli opere fisse alle pareti ma spostamenti dei prodotti ogni due ore; – venga diffusa in spazi eterogenei e discontinui (sale, parco, terrazza, anche guardaroba); – sia accompagnata da audiovideo delle performance musicali realizzate. I prodotti multimediali seguiranno le opere pittorico-plastiche, via via che verranno spostate dall’allocazione d’origine.

Conclusioni/Lezioni apprese dall’esperienza realizzata

Sul piano dell’innovazione disciplinare, a partire dalla lettura del testo di Jeanne Hersch²² si è dedotto come l’incontro tra il curriculum dei Licei Artistici e la pratica musicale maturata in contesti non formali rappresenti un potente strumento per: a) riformulare la vocazione della Filosofia nell’inedito scenario del XXI secolo; b) rendere esplicito il potenziale delle Arti visive, non sempre concretamente vissuto o esplorato, anche nei Dipartimenti di indirizzo. Il focus progettuale ha rivelato un vettore epistemologico determinante e spesso disatteso: il movimento musicale – sintesi di pause, soste, riprese – caratterizza tutte le arti e l’intera organizzazione del pensiero. In particolare, docenti, studenti ed esperti hanno compreso come l’opera della Hersch, in linea con gli esiti delle neuroscienze²³, evidenzia l’importanza di modelli sensoriali e cognitivi inediti, con possibili ricadute – particolarmente evidenti nell’era post-pandemica – sull’apprendimento e sull’agire collettivo. Occorre fare i conti con l’apparente paradosso che la percezione, non solo quella dei suoni ma anche quella delle immagini, è autentico movimento²⁴. Re-

²¹ *Ibidem*.

²² J. Hersch, *Tempo e Musica*, cit.

²³ Sul dialogo tra filosofia e neuroscienze, è utile consultare: M. Cappuccio (a cura di), *Neurofenomenologia. Le scienze della mente e la sfida dell’esperienza cosciente*, Bruno Mondadori, Milano, 2006; G. Rizzolatti, C. Sinigaglia, *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*, Raffaello Cortina, Milano, 2006.

²⁴ R. Guccinelli, *Introduzione a J. Hersch, Tempo e Musica*, cit., pp. 21-22.

centi studi di neuroestetica confermano sul piano empirico la validità dell'indagine fenomenologica, per cui il soggetto che percepisce/dipinge/ascolta e l'oggetto percepito *si incontrano* vicendevolmente²⁵. Il superamento del modello rinascimentale, in base al quale un osservatore immobile catturava il mondo da un punto di vista fisso o ascoltava musica riducendosi a mero ente ricettore, costituisce una rivoluzione teorica importante per riorganizzare la didattica della filosofia e delle arti visive e stimolare l'agire etico degli studenti. Se si assumono i principi della «visione deambulatoria»²⁶ e dell'«ottica ecologica»²⁷ – entrambi adottati da J. Hersch – visione e ascolto dipendono da corpi che si muovono nell'ambiente e stabiliscono con esso alleanze e solidarietà. A tutti i componenti della comunità scolastica (dagli allievi ai docenti, dai genitori ai dirigenti) la pratica musicale segnala l'importanza delle seguenti dimensioni: – destrutturazione delle discipline e configurazione di nuove costellazioni di saperi; – scoperta del dinamismo delle Arti visive e della Filosofia, vere e proprie leve di elaborazione sociale. Lavorare con concetti, manipolare materiali, fabbricare oggetti artistici conducono a scoprire interessanti sceneggiature per l'esercizio delle Competenze chiave UE del 2018²⁸. Suoni e visioni – in una prospettiva di pensiero sfidante, che intreccia la riflessione con l'etica planetaria – posseggono il «carattere d'invito»²⁹ che oggetti e cose rivolgono agli umani, sollecitandoli a una fruttuosa collaborazione, nell'apertura a mondi futuri e imprevedibili.

²⁵ Sugli sviluppi della neuroestetica, si vedano: G. Lucignani, A. Pinotti, *Immagini della mente. Neuroscienze, arte, filosofia*, Raffaello Cortina, Milano, 2007; C. Calì, *Neuroestetica e fenomenologia della percezione pittorica e musicale*, in "Rivista di Estetica", n. 37, XLI, 2008, pp. 21-42; A. Mado Proverbio, *Neuroscienze cognitive della musica*, Zanichelli, Bologna, 2019; A. Mado Proverbio, *Percezione e creazione musicale. Fondamenti biologici e basi emotive*, Zanichelli, Bologna, 2022; A. Rochon, *Il cervello e la musica. Un'odissea fantastica tra arte e scienza*, Edizioni Lindau, Torino, 2024.

²⁶ J.J. Gibson, *Un approccio ecologico alla percezione visiva*, trad. it. di R. Luccio, Il Mulino, Bologna, 1999, p. 453.

²⁷ R. Guccinelli, *Introduzione*, cit., p. 22.

²⁸ Raccomandazione del Consiglio (2018/C 189/01) cit.

²⁹ R. Guccinelli, *Introduzione*, cit., p. 22.

Bibliografia

- Avviso Pubblico del Ministero dell'Istruzione e del Merito: *Percorsi educativi e formativi per il potenziamento delle competenze, l'inclusione e la socialità nel periodo di sospensione estiva delle lezioni negli anni scolastici 2023-2024 e 2024-2025 Fondi Strutturali Europei – Programma Nazionale “Scuola e competenze” 2021-2027 – Fondo sociale europeo plus (FSE+) – Piano Estate.*
- C. Calì, *Neuroestetica e fenomenologia della percezione pittorica e musicale*, in “Rivista di Estetica”, n. 37, XLI, 2008, pp. 21-42.
- M. Cappuccio (a cura di), *Neurofenomenologia. Le scienze della mente e la sfida dell'esperienza cosciente*, Bruno Mondadori, Milano 2006.
- G. Colin, *Nella mostra vivente i quadri si spostano*, in “La Lettura – Corriere della Sera”, n. 657, domenica 30 giugno 2024, pp. 36-37.
- Decreto Ministeriale del 22 agosto 2007, n. 139: https://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2007/dm139_07.shtml
- Decreto Ministeriale del 22 dicembre 2022, n. 328: <https://www.mim.gov.it/-/decreto-ministeriale-n-328-del-22-dicembre-2022>
- Decreto Ministeriale del 2 febbraio 2024, n. 19: <https://www.mim.gov.it/-/decreto-ministeriale-n-19-del-2-febbraio-2024>
- J.J. Gibson, *Un approccio ecologico alla percezione visiva*, trad. it. di R. Lucio, Il Mulino, Bologna 1999.
- J. Hersch, *Tempo e Musica. Con un saluto di Czesław Miłosz*, trad. it. di R. Guccinelli, Baldini Castoldi Dalai, Milano 2009.
- Legge del 20 agosto 2019, n. 92: <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2019/08/21/19G00105/sg>
- G. Lucignani, A. Pinotti, *Immagini della mente. Neuroscienze, arte, filosofia*, Raffaello Cortina, Milano 2007.
- A. Mado Proverbio, *Neuroscienze cognitive della musica*, Zanichelli, Bologna 2019.
- A. Mado Proverbio, *Percezione e creazione musicale. Fondamenti biologici e basi emotive*, Zanichelli, Bologna 2022.
- Raccomandazione del Consiglio del 23 aprile 2008 relativa al Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente (2008/C 111/01): https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=uriserv:OJ.C_.2008.111.01.0001.01.ITA

- Raccomandazione del Consiglio d'Europa del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente (2018/C 189/01): [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01))
- G. Rizzolatti, C. Sinigaglia, *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*, Raffaello Cortina, Milano 2006.
- M. Rochon, *Il cervello e la musica. Un'odissea fantastica tra arte e scienza*, Edizioni Lindau, Torino 2024.
- N. Stame, *Valutazione pluralista*, FrancoAngeli, Milano 2016.

Capitolo 12

I linguaggi musicali e le tecniche espressive nello sviluppo dei processi educativi e delle autonomie

Luca Fabio Bertolli

Introduzione

La scuola, così come i servizi al supporto della crescita, sono agenzie educative con la funzione primaria di promuovere esperienze volte all'acquisizione delle competenze relazionali e delle autonomie. Lavorando a stretto contatto con i bambini e con i ragazzi nei progetti educativi e di prevenzione ho potuto capire (ed ancor più da loro imparare) che il raggiungimento di quelle autonomie necessitano di ascolto, dell'utilizzo dei loro linguaggi, di un approccio capace di promuovere una educazione fra pari di peer education. È in questo modo che "si fa" quella relazione utile nei gruppi cooperativi e nell'inclusione. Del resto, il mandato principale degli adulti che operano nei contesti dell'educazione, è di osservare il bambino nei suoi processi della crescita, stimolarlo alla conoscenza di sé e dell'altro e dare avvio ad una serie di esperienze in cui può mettersi in gioco in maniera consapevole e nel lungo periodo. Quando poi ci si sposta su un piano più pratico e quotidiano, allora ci si accorge che serve anche un ulteriore punto di vista: quello dei veri protagonisti, ovvero i bambini ed i ragazzi. Un modo di pensare, di comunicare e di interagire che possiamo cogliere se, in punta di piedi, entriamo nel loro spazio e senza giudizio. In una relazione volta alla conoscenza ed al rispetto dell'altro (sia esso un singolo, un gruppo classe o un gruppo informale), la musica e le arti sono una risorsa fondamentale. Nei miei anni di lavoro nei progetti di prevenzione e promozione dell'agio e del benessere ho potuto incontrare e conoscere moltissimi bambini e ragazzi che, fin da piccoli, si sono affacciati ai linguaggi artistici non solo come studio didattico, ma anche per un bisogno e per il raggiungimento di un piacere perso-

nale. Quando ho chiesto loro di spiegarmi il valore e l'utilità della creatività e dell'arte, ho raccolto sempre risposte autentiche. I più piccoli mi hanno rimandato che "con la musica penso e mi esprimo", "libero i miei pensieri nell'arte", "trovo i disegni nelle nuvole", "con l'arte possiamo stare insieme alle persone che amiamo e ci possiamo fidare". Per i preadolescenti, "con la creatività e l'arte posso dare forma alle mie sensazioni", "l'immaginazione mi fa stare bene", "posso inventare il mio mondo", "con l'arte non mi perdo d'animo". Questi racconti rappresentano una ricchezza per chi lavora quotidianamente nell'educazione e si interroga se esiste una chiave di lettura e uno strumento per il dialogo. Allora si arriva a capire che se un ragazzo non parla non è perché non ha nulla da dire ma, come nella musica, fa della pausa il suo linguaggio non verbale e spesso sceglie di raccontarsi con i linguaggi "altri". Tutto ciò per arrivare a scoprire che nel lavoro educativo le arti non hanno solo un valore estetico e culturale. La musica, proprio perché linguaggio, permette e favorisce la comunicazione. La possibilità di esprimersi con il corpo, con una improvvisazione musicale o un disegno, attribuiscono all'arte il ruolo di facilitatore di esperienze di relazione e di condivisione di emozioni, che sono gli obiettivi che mi prefiggo di cogliere. In tutte le occasioni in cui un bambino non esprime a voce un pensiero, un desiderio o un malessere, può esserci un tamburo a fungere da metafora e cassa di risonanza.

In questo lavoro passerò in rassegna esperienze di ricerca interdisciplinare che ho svolto sul campo, iniziate oltre venti anni fa e che hanno portato alla realizzazione del progetto che ho denominato "Laboratorio Psicomusicale". Attività laboratoriali che ho proposto nelle scuole, nell'area delle politiche giovanili, nei centri riabilitativi, con fasce di età che vanno dalla prima infanzia fino agli adolescenti ed ai giovani. Gli elementi metodologici e scientifici che più dettagliatamente verranno presentati nel corso del lavoro, li ho ritrovati nella psicologia della musica, nelle tecniche espressive, nella psicologia dei costrutti personali, nelle neuroscienze, nella psicologia scolastica e dell'educazione. Gli assunti di tali discipline sono fondamentali per definire la struttura del progetto.

Le parole chiave che fungono da linea di coerenza operativa sono quindi la musica e le tecniche espressive artistiche, presentate come

strumento principale per promuovere relazioni significative fra pari, l'inclusione, l'ascolto, le autonomie ed il gioco ludico. Sono queste le competenze che ritroviamo anche negli studi a cura dell'Organizzazione Mondiale della Sanità in tema al ruolo delle arti nel miglioramento della salute e del benessere¹.

Narrazione dell'esperienza

La mia idea di fare della musica e delle tecniche espressive dei mediatori nella relazione educativa e nei progetti di prevenzione, oltre che strumenti compensativi e dispensativi che agiscano su tutte le forme di apprendimento dei prerequisiti (cognitivi, emotivi, aree della motivazione e dell'autostima), nasce venti anni fa nel mio lavoro di psicologo e nei progetti di psicologia della musica, scolastica ed educativa. Le domande iniziali che mi sono posto sono state: può l'arte favorire la conoscenza, lo sviluppo, i fattori di protezione, i costrutti di comunanza ed i processi di riabilitazione (anche sociale) nei bambini e nei ragazzi? Proprio perché il linguaggio musicale ed artistico favoriscono la comunicazione e non hanno come fine ultimo le sole (seppur importanti) valenze estetiche e di svago, possono divenire protagoniste nei diversi contesti della crescita (scuola dell'infanzia, primaria, secondaria di primo e secondo grado), e nelle diverse aree di intervento (progetti educativi, progetti di riabilitazione nella disabilità, promozione dei costrutti cooperativi)? Volevo creare uno spazio che non avesse l'obiettivo di promuovere la conoscenza e l'apprendimento didattico del linguaggio musicale, ma dove poter usare la musica ed i diversi linguaggi dell'arte per fare educazione e come in una orchestra, promuovere l'incontro. Un approccio dove il mio essere psicologo che entra nella relazione con un gruppo di minori porti ad ipotizzare che la costruzione di un laboratorio musicale possa aiutare nel rispetto fra pari. Una musica

¹ D. Fancourt, S. Finn, *What is the evidence on the role of the arts in improving health and well-being? A scoping review*, Health Evidence Network, Organizzazione Mondiale della Salute (OMS) 2019; traduzione italiana a cura di CCW - Cultural Welfare Center A. Rossi Ghiglione (CCW), C. Seia (CCW), C. Tortone (Dors Regione Piemonte), in collaborazione con DORS Regione Piemonte, Fondazione Medicina a Misura di Donna, SCT Centre - Social Community Theatre Centre (2020, 2021).

che diventa parte integrante dei processi educativi.

Partendo da una valigia piena di strumenti musicali a percussione, melodici, divergenti, alcuni costruiti con materiale di riciclo e tutti coerenti con i fruitori ed i luoghi ove lavoravo, sono passato con il tempo a includere materiali ed elementi provenienti da tutte le forme d'arte. La valigia è co – organizzata con i protagonisti dei laboratori e al suo interno c'è lo spazio per l'espressione corporea, le matite colorate, la musica jazz, il suonare per guardarsi negli occhi perché la musica non è vero che si ascolta e basta: la musica, come mi rimandano i bambini delle scuole dell'infanzia e primaria, perde il suo valore se è fatta solo per le orecchie! L'improvvisazione musicale in un gruppo di pari è come un gioco di ruolo che promuove tutti i sensi. I bambini più piccoli sono divertiti a pensare che battendo su un tamburo è come se toccassero la musica. Le note ed i ritmi musicali si ascoltano, si guardano, si annusano e si gustano. Le coordinate del Laboratorio Psicomusicale sono ampie e, messe tutte insieme, disegnano una mappatura di luoghi, realtà e persone molto vaste, principalmente in Friuli-Venezia Giulia ed in Veneto. Dalle scuole con i progetti di prevenzione e lo studio sulle dinamiche di gruppo attraverso la musica, fino ai centri riabilitativi per la disabilità dove i linguaggi artistici sono opportunità per nuove forme di comunicazione. Poi, i laboratori psicoeducativi con la musica nei progetti a supporto del disturbo alimentare ed il lavoro riabilitativo svolti in studio nella sfera dei disturbi dell'apprendimento, dell'attenzione, del comportamento e del linguaggio. Per ogni esperienza ho raccolto dati, calibrato le proposte, costruito una storia longitudinale di ogni tamburo e di ogni matita colorata che sono stati suonati e presi in mano da bambini e preadolescenti, per presentarsi con il non verbale, per giocare insieme, per costruire un'improvvisazione di gruppo, per rispettarci come lo fanno gli strumenti di una orchestra o per fare la fusione sillabica con il battere ed il levare. Lo stato dell'arte del mio lavoro di ricerca sono le mie esperienze, i pavimenti ove ho appoggiato gli strumenti e costruito i setting e la coerenza metodologica che ha permesso a discipline come la musica e l'arte di relazionarsi con il saper fare della deontologia. Le registrazioni audio e video delle esperienze sono state utili per "fissare" il percorso nel lungo periodo, promuovere la consapevolezza del valore dell'ascolto in ognuno e capire il momento

in cui l'improvvisazione di gruppo poteva far emergere i costrutti del rispetto e dell'apprendimento cooperativo. Ho impostato il progetto avendo in mente i due target di riferimento, necessari per essere esperienza di processo e non solo di prodotto. Al target primario dei bambini e dei ragazzi fruitori diretti dell'esperienza, si affianca sempre un target secondario, ovvero le famiglie e le figure educanti. Questo è un aspetto fondamentale nella psicologia dell'educazione, in quanto completa il lavoro e permette una replicabilità dei risultati ed una rete vera, non una mera distribuzione delle azioni da svolgere. Il Laboratorio Psicomusicale in questi anni di lavoro si è sviluppato definendone i protagonisti, le ipotesi di intervento, gli strumenti, gli obiettivi e le linee di verifica quantitativa e qualitativa di ogni singola realtà. Si racconta che Bach avrebbe spiegato la musica rimandando la facilità nel suonare il pianoforte: sarebbe bastato mettere il dito giusto, sul tasto giusto, al momento giusto! Ecco, quando accanto a "musicale" teorizzo il prefisso "psico", mi interesso della mano, del dito e della persona che starebbe suonando il pianoforte.

La trama dell'attività

Perché una progettualità abbia un suo senso anche a carattere scientifico, deve essere fondata su un presupposto teorico. Nella mia idea di progetto che voglio intendere come una "linea metodologica" che si dispiega, si curva e avvolge la specificità di ogni sua azione non in un metodo freddo e standardizzato, sono partito dall'analisi di interventi a carattere interdisciplinare che prendono in considerazione la psicologia della musica e le tecniche espressive, la psicologia dei costrutti personali, le neuroscienze, la psicologia scolastica e la psicologia dell'educazione. La scelta di investire su un approccio interdisciplinare e non solo multidisciplinare è per il bisogno di costruire un processo educativo e cognitivo musicale dove i diversi approcci possano fondersi tra loro come in una sorta di contrappunto musicale, senza perdere la propria linea melodica ma completandosi a vicenda. In questo modo l'intervento non sarà fine a se stesso, ma veramente potrà essere di auspicio per lo sviluppo di un sapere, di un saper fare, di un saper essere e di un saper comunicare, supportato

dalla convinzione che la musica e le arti sono discipline e non solo materie di studio. È doveroso riportare, seppur sommariamente, le coordinate di questo contrappunto interdisciplinare.

Psicologia della musica: “Settore della psicologia applicata che studia il fenomeno musicale nei suoi aspetti neuropsicologici, psicologici e psicoterapici, nell’intento di dar luce su ciò che accade nei fruitori durante la recezione di un’opera musicale, sulla struttura e i caratteri del processo creativo che è alla base della produzione musicale, sul rapporto tra le reazioni mentali sostenute dal valore semantico della musica e le reazioni sentimentali irriflesse e a tonalità affettiva, sul rapporto tra la base sentimentale – emotiva e la simbolicità a cui la musica rinvia”².

Il nomenclatore del Consiglio Nazionale dell’Ordine degli Psicologi³ indica le **tecniche espressive** con finalità riabilitative – terapeutiche nella sezione “abilitazione e riabilitazione psicologica”. Prendendo riferimento da esse, l’obiettivo di favorire l’elicitazione dei costrutti emotivi, la comunicazione spontanea in un gruppo di pari o la consapevolezza delle dinamiche di gruppo in un progetto di prevenzione primaria e promozione dell’agio, l’uso di mediatori come la musica, l’espressione corporea, la recitazione teatrale, il disegno espressivo e la fotografia, possono essere un utile aiuto per un lavoro di educazione tra pari dove il processo creativo permette una comunicazione non verbale.

Pubblicata nel 1955 a cura di George Kelly, la **psicologia dei costrutti personali** è “sintetizzata nell’assunto dell’alternativismo costruttivo secondo cui esistono molteplici modalità alternative ugualmente valide per interpretare la realtà”⁴. Secondo la teoria costruttivista la realtà non è indipendente dagli occhi dell’osservatore ed il protagonista è la persona alla ricerca della migliore scelta elaborativa possibile. Il non giudizio, l’approccio credulo ed il “guardare con gli occhi degli altri” sono principi fondanti della teoria. Formatomi come psicoterapeuta costruttivista mi sono dedicato – così come ora – allo

² U. Galimberti, *Dizionario di Psicologia*, Istituto Geografico De Agostini S.p.A., Novara, 2006, volume 3, p. 168 (edizione allegata al Gruppo Editoriale L’Espresso).

³ CNOP, *Nomenclatore*, Consiglio Nazionale dell’Ordine degli Psicologi.

⁴ G.A. Kelly, *La Psicologia dei costrutti personali. Teoria e personalità*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2004, p. XI.

studio ed all'ipotesi di una relazione improntata su una musicalità ed una tecnica espressiva che posso definire "dei costrutti personali". La persona è l'artista, lo sperimentatore, il ricercatore. Il setting musicale e gli strumenti dell'arte permettono una scelta interpretativa dove il mio suonare non verrà giudicato perché rispettato, dove la mia creatività ed il mio pensiero divergente mi supporteranno nell'esplorazione dello strumentario, nella ricerca della relazione artistica con l'altro ed in un alternativismo costruttivo che mi darà il coraggio di soffiare sulla pelle di un tamburello come fosse un flauto, senza mancare di rispetto allo stesso tamburello e dando voce ad una creatività che – figlia di un approccio ludico e non verbale – permetterà una relazione autentica con chi condividerà con me il momento dell'arte.

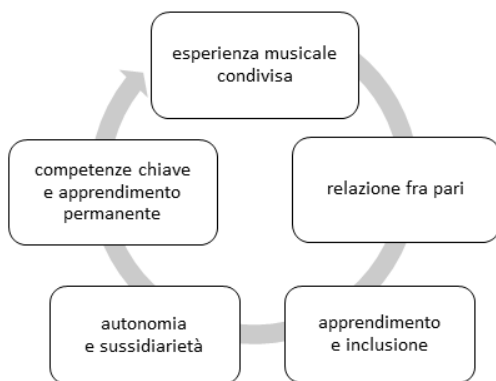
Le **neuroscienze** integrano una serie di discipline e tecniche di indagine del nostro cervello e del sistema nervoso centrale con l'obiettivo di studiare i neuroni, le loro connessioni e la base biologica dei nostri apprendimenti, delle azioni, dei comportamenti e dei pensieri. Lo studio delle neuroscienze in rapporto alla musica è molto interessante ed è necessario conoscere il percorso che intercorre dalla percezione di un suono e di uno stimolo musicale fino alla risposta del nostro cervello, alle aree implicate nel compito recettivo e attivo della musica e poi agli aspetti emotivi.

La **psicologia scolastica** si occupa della promozione del benessere nella scuola, con azioni di prevenzione primaria e promozione dell'agio, alla ricerca di quei fattori di protezione che sono stati oggetto della mia domanda ad inizio percorso come risultato di una esperienza musicale ed artistica. Masoni⁵ nel definire il ruolo dello psicologo a scuola evidenzia il suo essere "un narratore che, con flessibilità e creatività, introduce la possibilità per la scuola di significare gli eventi in modo alternativo e di costruire nuove storie, più efficaci e funzionali al proprio benessere". I termini usati rimandano senz'altro ad una esperienza artistica, fondata sul processo creativo e sullo stesso alternativismo costruttivo più sopra menzionato. Sono costrutti affini alla musica e all'arte, perché anche i linguaggi artistici possono promuovere il benessere.

⁵ M.V. Masoni (a cura di), *Lo Psicologo tra i banchi. Nuove alleanze per una scuola di qualità*, Edizioni Erickson, Trento, 2005, p. 120.

Infine, la **psicologia dell'educazione** si interessa ai processi di apprendimento e di sviluppo nelle diverse fasi della crescita, studia gli aspetti cognitivi e sociali e si occupa delle relazioni fra pari, delle competenze acquisite e dello sviluppo dei punti di forza dei bambini e dei ragazzi. I linguaggi non verbali, proprio perché sono una forma di comunicazione “altra” e non giudicante, rientrano senza dubbio nelle modalità di apprendimento e di acquisizione delle conoscenze.

Questa breve disamina è stata necessaria per inquadrare i prerequisiti di un progetto che per sostenersi in una forma che sia anche scientifica oltre che professionale, ha bisogno di conoscenze tra loro integrate per lavorare al meglio in una proposta musicale che non sia esclusività dell'estetica, ma che promuova esperienze di crescita, sviluppo delle autonomie, apprendimento ed inclusione. Queste competenze chiave le ritroviamo quindi nella tessitura musicale ed artistica in coerenza con gli studi sulle evidenze del ruolo delle arti nel miglioramento della salute e del benessere a cura dell'Organizzazione Mondiale della Sanità⁶ e con gli obiettivi per lo sviluppo sostenibile “Salute e benessere” e “Istruzione di qualità” indicati nell'Agenda 2030⁷. Nel grafico più sotto riportato sono elencate, come nel “circolo delle quinte musicali”, lo sviluppo di tali competenze chiave in virtù delle esperienze musicali.



⁶ D. Fancourt, S. Finn, *What is the evidence on the role of the arts in improving health and well-being? A scoping review*, cit.

⁷ Nazioni Unite, *Trasformare il nostro mondo: L'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile*, 2015, <https://unric.org/it/wp-content/uploads/sites/3/2019/11/Agenda-2030-Onu-italia.pdf>

Io ascolto JEZ

Questo dicono a voce alta i bambini delle scuole dell'infanzia e primaria in classe, quando camminano nei corridoi della scuola o a casa. E non importa se non sanno come si scrive la parola "jazz" e quante lettere ha. Si narra che Lou Reed diceva che quando ci sono più di tre accordi è jazz! Spesso, nel parlare di jazz, la prima parola che viene alla mente è "improvvisazione". Ciò è corretto, ma il jazz è molto di più: è anche ascolto e coinvolgimento emotivo, creatività, conoscenza dell'altro, condivisione, fantasia, ritmo e studio. Questi costrutti i bambini li mettono in pratica suonando gli strumenti e quando giocano in cortile o in palestra. Fare jazz insieme significa attuare le regole cooperative, fidarsi dell'altro, riconoscere ad ognuno il tempo per il proprio assolo, che non avrebbe ragione di esistere senza il supporto del tappeto musicale eseguito dal resto del gruppo. Non solo, la musica jazz porta con sé messaggi di unione, pace, uguaglianza, dialogo tra le culture, rispetto dei diritti, socializzazione, lotta alla discriminazione e promozione dell'ascolto. È anche per tutti questi motivi che nel 2011 è stata istituita la Giornata Internazionale del Jazz a cura dell'Unesco. Questi sono anche gli obiettivi che ricerchiamo in un progetto educativo, in una esperienza ludica e laboratoriale con i bambini per permettere loro di comprendere il valore sociale di lavorare insieme per un fine comune, ascoltandosi e supportando i ruoli ed i talenti. Una classe scolastica che condivide insieme le esperienze è un po' come l'armonia creata all'interno di una orchestra jazz. Nel tradurre tutto ciò in una esperienza concreta, mi soffermo sui laboratori di tecniche espressive che realizzo con i bambini della scuola primaria, dove riprendo la metafora delle esperienze jazz, soprattutto per quanto concerne la creatività e la fiducia all'interno del gruppo. Prima di ogni lavoro all'interno di un contesto educante, è sempre necessario individuare i target di riferimento. Se il target primario è il gruppo classe, il target secondario sono al tempo stesso le famiglie e gli insegnanti. Ritengo infatti necessario che ogni attività svolta in ambito scolastico possa essere condivisa e replicata da tutte le figure che sono in contatto con i bambini. Un secondo punto importante è raccogliere lo stato dell'arte della classe dal punto di vista degli insegnanti (punti

di forza, punti di debolezza, aspetti sui quali lavorare maggiormente). Il progetto potrebbe avere come fine un maggiore dialogo tra i bambini, lo sviluppo della capacità di ascolto o il mettere in pratica autonomie nei lavori di gruppo e nel gioco spontaneo. Quanto emerge da questa condivisione è fondamentale per individuare i linguaggi e le strategie da mettere in atto. Trattandosi di esperienze scolastiche con i minori, nel rispetto della deontologia professionale e delle normative sulla privacy è bene sapere come comportarsi e rapportarsi con i bambini, oltre che avere il corretto consenso informato da parte dei genitori e/o di chi ne ha la tutela. La mia esperienza mi suggerisce che un lavoro incentrato sui processi educativi ha più valore quando si realizza con attività periodiche e nel lungo periodo. A titolo esemplificativo, due laboratori al mese per un periodo di almeno un quadrimestre scolastico affiancati da confronti con gli insegnanti e rimandi alle famiglie, possono produrre maggiori risultati rispetto allo stesso numero di appuntamenti ma ravvicinati e nel breve periodo. Il laboratorio è più indicato realizzarlo in un ambiente scolastico differente dall'aula didattica, dove poter lavorare anche senza banchi, a terra e in spazi adeguatamente ampi per l'uso dell'espressione corporea e del movimento. Per i bambini (ma lo stesso vale con i preadolescenti) è importante che si sentano protagonisti e non solo fruitori dell'esperienza. Nel primo laboratorio di conoscenza mi presento con gli strumenti musicali, condividiamo alcune parole della lingua italiana dei segni e apriamo insieme la valigia piena di stimoli per co – costruire insieme le proposte. Immaginiamo il suono degli strumenti senza afferrali, cominciamo a creare una musica, scambiamo tra noi gli strumenti e facciamo le prime esperienze di dialogo sonoro in piccoli gruppi. Ogni "orchestra" si organizza, si pone delle regole che condivide, crea una composizione dove tutti i partecipanti hanno un loro spazio riconosciuto, lavora per prove ed errori fino a quanto presenta la sua composizione al resto della classe. Non esistono giudizi e non c'è vergogna: suoniamo per i compagni di classe, per chi "ci vuole bene e ci rispetta". Non ci sono applausi per il prodotto finale ma per l'impegno di ognuno. Se un bambino non trova lo strumento musicale adatto lo può disegnare, inventare, suonare con le scarpe e produrre un ritmo sul pavimento. Nei laboratori successivi improvviseremo con stru-

menti impropri o con il materiale di riciclo che poi sarà riposto nei corretti contenitori della raccolta differenziata, soffermandosi a voce sull'importanza dell'educazione civica. Di laboratorio in laboratorio i gruppi cambieranno, saranno più o meno grandi e a turno si lavorerà tutti insieme, anche tra bambini che difficilmente si relazionano e possono ora scoprire il valore del dialogo attraverso i tamburi, il glockenspiel, la scatola del mare ed il palo della pioggia. Potremo scegliere insieme il tema delle nostre creazioni artistiche di gruppo e se, ad esempio, il laboratorio sarà in coincidenza con la giornata mondiale della gentilezza, allora suoneremo le "parole gentili". Al termine di ogni laboratorio dedico sempre uno spazio per la verbalizzazione, per raccontarci come ci siamo sentiti e per raccomandare ad ogni bambino di riprendere a casa con i genitori quanto abbiamo fatto, soffermandosi non solo su cosa abbiamo suonato, ma soprattutto con chi abbiamo suonato. Anche la mia partecipazione è diretta e pienamente coinvolta. Sono seduto con loro, partecipo alle attività e mi chiamano per nome, come deve essere. Quando ormai la conoscenza e la fiducia del gruppo è presente, giochiamo al racconto dei nostri talenti e se un compagno condivide la passione di scrivere poesie o fare disegni, possiamo chiedere che vengano portati nel gruppo. Tutti insieme comporremo poi la colonna sonora della poesia e del disegno. Le esperienze che condividiamo diventano un appuntamento aspettato e cercato dai bambini, alcuni di loro si presentano al laboratorio con uno strumento musicale inventato e costruito a casa con il desiderio di utilizzarlo insieme. Non è raro che alcuni trovino il coraggio di entrare al centro del cerchio e cantare o ballare più o meno goffamente una composizione che divertendosi definiscono "il mio inedito"! In poche settimane, facendo dell'arte lo strumento per relazionarsi e togliendo di mezzo il giudizio e la competizione, il gruppo si conosce in un modo nuovo e si apprezza. Anche il ruolo degli insegnanti è molto importante, in quanto possono partecipare attivamente al cerchio di improvvisazione o appuntarsi quanto emerge dal verbale e dal non verbale dei bambini. L'obiettivo massimo dell'esperienza laboratoriale lo si può raggiungere nella replicabilità dei risultati in contesti differenti: quando devono essere organizzati i gruppi per un lavoro didattico in classe, nel decidere i posti in autobus per una gita, le

squadre per i tornei sportivi, il turno di parola nei racconti da condividere nelle ore di italiano per la stesura di un elaborato. Quando un compagno è assente, è come se mancasse lo strumento più importante dell'orchestra, allora impariamo ad informarci di lui, a chiedere come sta e se ha bisogno di aiuto per i compiti. Da quei gruppi di improvvisazione jazz si possono sviluppare esperienze di ascolto e rispetto condiviso nuove ed autentiche. Applaudire al lavoro e non solo alla bellezza della musica, significa capire che dietro alla dissonanza o ad un silenzio non ci sono necessariamente una nota sbagliata e una incapacità, ma l'opportunità per prendere una nuova strada, muoversi per prove ed errori e cercare nel pensiero divergente quelle idee originali, quella sensibilità e pluralità di soluzioni a cui fa riferimento Guilford⁸ nei suoi studi sul processo creativo. Perché la condivisione del processo creativo favorisce l'accettazione dell'altro. Il termine dell'esperienza laboratoriale richiede un sunto del lavoro svolto dal gruppo. Tutti devono sapere quanti appuntamenti mancano al termine e lavorare insieme per annotarsi le parole che riassumono le attività fatte e gli obiettivi raggiunti. In alcune classi è stato anche possibile realizzare una playlist con le registrazioni delle nostre improvvisazioni così da avere traccia a ricordo. Prima del saluto, chiedo ad ognuno di portare una musica che viene ascoltata a casa o un disegno per fare l'esperienza di raccontare le proprie emozioni e consigliare a tutti l'ascolto o la visione. In questo modo ognuno può conoscere qualcosa di nuovo grazie all'altro, perché la musica e l'arte vengono regalate.

Strumenti di analisi e valutazione

L'esperienza cooperativa con la musica jazz che permette ai partecipanti di interagire tra loro, di farlo con gli occhi e con gli sguardi in un clima di fiducia, viene da me monitorata periodicamente con la raccolta di elementi di natura quantitativa e qualitativa. Come riportato precedentemente, è bene che una esperienza del genere possa essere realizzata nel lungo periodo, così da poter favorire un

⁸ J.P. Guilford, *The Nature of Human Intelligence*, McGraw-Hill, New York, 1967.

pensiero, una decantazione ed una replicabilità dei risultati.

Nel soffermarmi sugli indici osservati, ho raccolto come costante negli anni la consapevolezza nei partecipanti che è possibile dialogare dando valore all'ascolto e ai silenzi (come nella musica è il dialogo tra due strumenti in una partitura), nell'includere (che è un valore aggiunto dell'integrazione) ogni componente della classe e/o del gruppo all'improvvisazione. Così come nel non giudicare il suono ed il prodotto musicale ma lasciare spazio alla fantasia ed alla spontaneità di ognuno ("se rispetto la tua fantasia, rispetto te"). I suoni e le pause hanno gli stessi diritti ed un bambino che in cerchio non se la sente di suonare i tamburi, li tiene, ci regala il suo silenzio ed il gruppo lo ringrazia per il suo assolo jazz. Quando queste esperienze vengono replicate anche in assenza del laboratorio, quando le figure educanti e i genitori le sperimentano nei loro contesti educativi e familiari, allora si ha quella replicabilità che ne richiama la valenza pedagogica. Un obiettivo raggiunto nell'aria delle discipline artistiche promuove un senso di autostima, di coraggio, di consapevolezza di una capacità che possono diventare un monito per la crescita nell'area dello sport, della letteratura, etc. Negli interventi di supporto e rinforzo dei prerequisiti e delle competenze cognitive di base, il rispetto dei tempi di attenzione nell'ascolto di una musica e la corretta coordinazione nell'utilizzo di uno strumento musicale li possiamo rivedere anche in azioni quotidiane, come i tempi di attenzione durante un compito o un gioco e la stessa coordinazione seduto al banco o a tavola in mensa. Un altro indice di analisi e di valutazione è l'osservazione in termini quantitativi di "quali intelligenze" ed in termini qualitativi di "come le mettiamo in pratica" in riferimento al lavoro di Gardner⁹ sulle intelligenze multiple e le abilità distintive dell'intelligenza linguistica, musicale, logico – matematica, spaziale, corporeo – cinestesica, personale ed interpersonale che tra loro dialogano anche in una esperienza artistica ed espressiva, come le linee melodiche di una partitura orchestrale. Dal primo laboratorio di conoscenza dove era importante imparare a fidarci e a prendere in mano uno strumento musicale, fino al saluto della

⁹ H. Gardner, *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Feltrinelli, Milano, 2006.

conclusione dell'esperienza, è importante osservare quanti bambini partecipano attivamente, se la creatività è sempre con il medesimo strumento o se c'è il coraggio dell'esplorazione, se la classe ha imparato ad ascoltare e se quando un bambino è al centro del cerchio lo fa per mettersi in mostra ed attirare le attenzioni o per donare la sua musica e la sua creatività al gruppo. Imparare a giocare un ruolo differente e a guardare negli occhi quando si suonano in coppia i bonghi, significa aver compreso che la persona che ho davanti è più importante dello strumento. Il valore del non verbale è determinante e posso aggiungere che questi stessi laboratori psicomusicali si sono rivelati necessari anche nei progetti di integrazione scolastica dei bambini ucraini dove, a volte in assenza di una mediazione linguistica, era inevitabile fondare l'intervento di accoglienza con i canti, i balli tipici ed il gioco.

Volendo ampliare il campo di azione, lo stesso approccio è molto utile quando la musica è a supporto dei prerequisiti della letto – scrittura e della logico – matematica o negli interventi di rinforzo per il disturbo di apprendimento. Allora il ritmo, l'ascolto, la grammatica sui tamburi sono giochi che vengono proposti in coerenza con i lavori sugli apprendimenti degli insegnanti e che non devono essere una replica di acquisizione di competenze, ma una modalità coerente con le linee guida specifiche dell'argomento e si integra alla didattica che deve, sempre, mettere come protagonista il bambino e la sua coordinazione oculo – motoria e visuo – spaziale nel prendere in mano e suonare un palo della pioggia o un cembalo (da qui, lo studio sui prerequisiti degli apprendimenti applicati alla musica che favoriscono le competenze chiave dell'autonomia cognitiva). Per concludere ritengo importante riprendere che ogni progetto, di qualunque natura e disciplina necessita di profili di natura deontologica, di uno studio di base culturale e di un intervento che sia sempre coerente con il giusto ruolo professionale per il quale si va ad intervenire e nel rispetto, non ultimo, delle diverse professionalità, delle sue esclusività, delle normative di riferimento e dei target a cui ci rivolgiamo.

Bibliografia

- L.F. Bertolli, *La musica come strumento nel dsa: dallo studio dei prerequisiti alla riabilitazione – presentazione del progetto e metodologia di lavoro*. Presentazione lezione a tema, 4 giugno 2016, consultazione ricerca generale.
- L.F. Bertolli, *leducazionedeljazz*. Presentazione webinar in occasione dell'International Jazz Day, 30 aprile 2024.
- L.F. Bertolli, *Tecniche espressive. Musica negli apprendimenti musica per gli apprendimenti*. Presentazione progetto e ideazione, webinar di presentazione "La creatività nello sviluppo degli apprendimenti", 28 settembre 2022.
- L.F. Bertolli, L.T. Bertolli, *Laboratorio Psicomusicale: un'esperienza di lavoro all'interno dei Centri Camp* (articolo in "Disabilità Trattamento Integrazione, 7° Congresso Nazionale, programma e preatti Università degli Studi di Padova", Giunti O.S. Organizzazioni Speciali), Edizioni Junior srl, Bergamo 2007.
- CNOP (a cura della *Task Force Scuola*, Lucangeli Daniela, Castelli Ilaria, Confalonieri Emanuela, Cacciamani Stefano, Cornoldi Cesare), *Protocollo d'intesa tra Ministero dell'Istruzione e CNOP per il supporto psicologico nelle Istituzioni scolastiche LINEE DI INDIRIZZO PER LA PROMOZIONE DEL BENESSERE PSICOLOGICO A SCUOLA*, Consiglio Nazionale dell'Ordine degli Psicologi, Roma, 2020.
- CNOP, *Nomenclatore*, Consiglio Nazionale dell'Ordine degli Psicologi.
<https://www.psy.it/>
- CNOP, *Area di pratica professionale psicologia dell'educazione, lo Psicologo dell'educazione*.
https://www.psy.it/allegati/aree-pratica-professionale/psicologo_educazione.pdf
- Classificazione EUROPSY Educational psychology - (Educazione e Formazione)*. Consiglio Nazionale dell'Ordine degli Psicologi.
https://www.psy.it/allegati/aree-pratica-professionale/psicologo_della_formazione.pdf
- D. Fancourt, S. Finn, *What is the evidence on the role of the arts in improving health and well-being? A scoping review*. Health Evidence Network, Organizzazione Mondiale della Salute (OMS) 2019. Traduzione italiana a cura di CCW-Cultural Welfare Center A. Rossi Ghiglione (CCW), C. Seia (CCW), C. Tortone (Dors Regione Piemonte), in collaborazione

- con DORS Regione Piemonte, Fondazione Medicina a Misura di Donna, SCT Centre - Social Community Theatre Centre (2020, 2021).
- H. Gardner, *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Feltrinelli, Milano 2006.
- U. Galimberti, *Dizionario di Psicologia*, Istituto Geografico De Agostini S.p.A., Novara, 2006, volume 3, p. 168 (edizione allegata al Gruppo Editoriale L'Espresso) consultazione bibliografia generale per l'intera voce.
- J.P. Guilford, *The Nature of Human Intelligence*, McGraw-Hill, New York 1967.
- G.A. Kelly, *La Psicologia dei costrutti personali. Teoria e personalità*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2004, p. XI, consultazione bibliografia generale.
- M.V. Masoni (a cura di), *Lo Psicologo tra i banchi. Nuove alleanze per una scuola di qualità*, Erickson, Trento 2005, p. 120, consultazione bibliografia generale.
- Nazioni Unite, *Trasformare il nostro mondo: L'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile*, 2015, <https://unric.org/it/wp-content/uploads/sites/3/2019/11/Agenda-2030-Onu-italia.pdf>
- A.M. Proverbio, *Neuroscienze cognitive della musica. Il cervello musicale tra arte e scienza*. Zanichelli 2023, consultazione bibliografia generale.

Sitografia

- Centro Regionale di Formazione delle Nazioni Unite, *Obiettivi per lo sviluppo sostenibile*, <https://unric.org/it/agenda-2030/>
- Cervelloplastico, il podcast in psicologia della musica, neuroscienze e tecniche espressive, <https://www.cervelloplastico.it>

Capitolo 13

“Ri-porto Ripetta”. Mapping Audiovisivo

Antonio Buldini

Introduzione

L'esperienza didattica è nata dalla partecipazione della classe 4L di Scenografia del Liceo Artistico “Via di Ripetta”, insieme al prof. Angelo Falciano, al progetto *RiGenerAzione* – all'interno di “*Città in Scena*”, Festival della Rigenerazione Urbana, promosso e coordinato da Fondazione Musica per Roma con l'Università La Sapienza di Roma – Dipartimento Pianificazione Design e Tecnologia dell'Architettura, svoltosi nella fase finale presso l'Auditorium Parco della Musica “Ennio Morricone” e per il quale la classe ha vinto la relativa selezione.

Si trattava di individuare, nel territorio di collocazione del Liceo, uno spazio che potesse essere “*ri-generato*”, offerto cioè agli utenti/abitanti in modo da poterne usufruire in modo più idoneo, consapevole, coinvolgente e partecipato rispetto alla situazione originaria, attraverso una operazione creativa concreta e realizzabile nell'immediato.

La nostra scuola, collocata in pieno centro storico di Roma, sulla via di Ripetta, con ingresso da Piazza del Ferro di Cavallo ed inserita tra Piazza del Popolo, l'Ara Pacis, il Mausoleo di Augusto ed il Tevere, poneva certamente interrogativi sul come intervenire, vista la presenza e la delicatezza di un tessuto urbano così altamente denso e significativo da un punto di vista storico-artistico ed architettonico.

Con gli studenti ci si è però subito chiesti quale fosse in passato il rapporto dell'edificio scolastico – l'antico Palazzo Camerale – con il Tevere, dato che attualmente, dalla piazza ad emiciclo antistante l'ingresso all'Istituto, la vista del fiume è interdetta per la presenza dell'alto muraglione di protezione degli argini, costruito nella se-

conda metà dell'800 ed il cui terrapieno sostiene la strada veicolare del lungotevere, concepito per far fronte alle frequenti e disastrose inondazioni del fiume.

La curiosità ha messo in moto quindi un processo di *indagine conoscitiva del paesaggio* e dei luoghi quotidianamente frequentati dagli stessi studenti, permettendo di individuare materiali, foto, testi, immagini dell'area e del tessuto urbano circostante.

Si è scoperto che il luogo dell'attuale piazza era in realtà un porto, limitrofo e funzionale al più noto Porto di Ripetta e precisamente il "*Porto della Legna*", così chiamato perché dedicato principalmente al deposito e trasporto di tronchi e materiale ligneo da destinare ai numerosi artigiani e botteghe presenti in città.

È nata così l'idea di *ri-generazione urbana*: proporre e ripristinare il rapporto originario dell'area antistante l'ingresso alla scuola – oggi Piazza del Ferro di Cavallo – con il fiume, immaginando di abbattere la parte bassa del fabbricato ad emiciclo ed il muraglione con il terrapieno retrostante lo stesso, aprendo la vista sul Tevere, cioè a quello che era il paesaggio naturale fino a poco più della metà dell'ottocento. Titolo per la ri-generazione urbana: "*Ri-porto Ripetta*".

Naturalmente, non potendo effettuare in modo reale tale obiettivo, è stata messa in atto una *modalità ideativa di tipo scenografico*, dove, in un ambito di *realtà aumentata*, la componente illusionistica ed immaginifico-evocativa costituiva il nucleo centrale sul quale concentrare l'intervento creativo.

Partendo da queste premesse è stata quindi ipotizzata un'operazione progettuale per un *mapping videosonoro* che, attraverso delle proiezioni sulla parete dell'edificio basso dell'emiciclo, potesse permettere al fruitore/osservatore di ristabilire l'antico rapporto con il Tevere, posto quasi alla stessa quota dell'attuale piazza, con percezione visiva del fiume e del paesaggio ad esso collegato, riva, alberature, percorso ed altri elementi naturali di flora e fauna.

Accanto alle immagini, acquisiva importanza anche l'*ambiente sonoro* dell'epoca e quindi sono stati individuati quei *rumori, suoni, musiche* che avrebbero dato il più adeguato climax acustico alla videoproiezione. In questo senso è stata molto proficua l'attività svolta con il "*Laboratorio Musicale e Multimediale MU!*" del Liceo Artistico che, in collaborazione con i ragazzi della classe di scenografia, ha ap-

profondito ed elaborato in particolare la parte audio dell’esperienza.

In sintesi, le fasi del progetto sono state:

- 1) Conoscenza dei luoghi urbani individuati e delle specificità del presente e del passato, con rilievi, grafici e fotografici, video, audio, acquisizione di documentazione, foto, scritti, dati, sia attraverso il web, sia con il reperimento di materiali cartacei e testi.
- 2) Elaborazione creativa mediante schizzi, disegni, prove illustrative di ideazione della proiezione in audiovideo mapping ipotizzata.
- 3) Incontri presso il Teatro Studio “Gianni Borgna” dell’Auditorium Parco della Musica per revisioni e confronti dibattiti con altre scuole selezionate di “Città in Scena”.
- 4) Editing audio-video di progetto con realizzazione di clip multimediale.
- 5) Progetto ed elaborazione grafica del manifesto illustrativo promozionale con esposizione dello stesso presso l’Auditorium Parco della Musica “Ennio Morricone” di Roma.

L’idea del *mapping audio visivo* ha permesso di ipotizzare, nell’ambito della realizzabilità prevista da “Città in Scena”, una o più serate culturali cittadine di Roma Capitale dove poter assistere, dalla Piazza del Ferro di Cavallo, alla proiezione progettata sull’emiciclo, con utilizzo di apposite sedute realizzate in trucioli di legno contenuti in appositi sacchi di plastica trasparente e posizionate su un tavolato rimovibile, al fine di sottolineare l’antica funzione di quello specifico spazio quale “Porto della Legna”. In tal modo il progetto acquista un ulteriore valore pubblico di fruizione dell’area, per una possibile lettura in realtà aumentata delle avvenute trasformazioni del tessuto urbano.

Obiettivi

L’attività svolta, legata ad ipotesi creative per ri-generare visivamente e in audio-sonoro con un video mapping l’antica percezione dello spazio circostante la scuola, metteva in contatto gli studenti con tematiche storiche, paesaggistiche e socio-culturali, attraverso anche uno studio della trasformazione urbana del luogo fisico percepito, con modalità realizzative di tipo laboratoriale, cooperativo

ed azioni specifiche volte a sperimentare in ambito multimediale e digitale, con strumenti e dispositivi tecnologici innovativi legati principalmente all'ambito visivo-percettivo.

Con riferimento alle competenze chiave europee, gli obiettivi da raggiungere si sono orientati quindi a valorizzare ed ampliare la *competenza digitale, la competenza personale, sociale e capacità di imparare ad imparare, competenza in materia di cittadinanza, competenza imprenditoriale, competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali*.

L'azione didattica è stata un valido pretesto per offrire una occasione agli studenti di operare nel vissuto, nel quadro di quello che viene definito un "*compito di realtà*", attraverso il quale è stato possibile immergersi nel presente, con azioni multimediali ed ideative, attraverso lo studio delle trasformazioni passate del proprio territorio. Scoprire e ri-scoprire il tessuto urbano dove sorge la propria scuola ha permesso di leggere in modo diverso i luoghi, dando un valore aggiunto e più alto, indirizzando in modo consapevole le scelte creative e di proposta per la ri-generazione.

Nello specifico, le finalità e gli obiettivi formativi principali del progetto sono stati quindi quelli di determinare negli studenti partecipanti, in prima istanza, una *consapevolezza ambientale* del territorio circostante e del proprio vissuto scolastico quotidiano, attraverso azioni capaci di innescare quegli stimoli, curiosità ed interessi atti a sperimentare una conoscenza del presente quale forma di un processo derivante da azioni, scelte e considerazioni del nostro passato.

Gli obiettivi didattici sono stati conseguentemente orientati a definire quei momenti del saper fare e di tipo operativo che ampliarono le competenze al fine di poter determinare le condizioni attraverso le quali poter esprimere le proprie sensibilità, orientamenti artistici e capacità operative.

Di fatto, partendo dalle conoscenze specifiche dell'indirizzo di Scenografia, è stato possibile operare in tal senso, determinando approcci laboratoriali puntuali e scanditi a livello temporale.

In concreto, le azioni che hanno permesso di raggiungere gli obiettivi didattici programmati sono state:

- *saper programmare* ed effettuare una ricerca documentale, acquisire e/o rafforzare competenze digitali;

- *saper comunicare un’idea* attraverso un uso efficace di strumenti informatici, grafici e multimediali;
- *saper illustrare* ad altri ed in pubblico la propria azione progettuale in itinere e finale;
- *saper elaborare prodotti* – fisici ed in rete – quali modello, manifesto, logo, clip, che permettessero di veicolare in sintesi contenuti e messaggi artistico-rappresentativi funzionali al progetto;
- *saper operare secondo processi* di lavoro e metodologie di tipo laboratoriale e cooperativo;
- *saper realizzare il prodotto finale video* di presentazione dell’idea per una successiva definizione del video mapping esecutivo.

Attività

Il progetto si è concretizzato in una serie di attività didattiche indirizzate alla realizzazione degli obiettivi prefissati. Tali momenti si sono attuati con una preliminare definizione di gruppi di lavoro, suddividendo gli studenti in modo da operare secondo una metodologia di cooperative learning permettendo quindi una definizione di ruoli, compiti e sub-obiettivi da raggiungere nei vari step di lavoro previsti, sia nelle azioni di ricerca e studio iniziale che in quelle di elaborazione creativa.

Le attività realizzate possono essere quindi così descritte per fasi di intervento:

1) Conoscenza dei luoghi urbani.

Rilievo grafico della Piazza del Ferro di Cavallo antistante l’ingresso della scuola; rilievo fotografico della stessa e dell’intorno; effettuazione di riprese video dell’ambiente e del paesaggio urbano limitrofo, con particolare riferimento al Tevere ed agli spazi storico-artistici di contesto; reperimento di planimetrie, piante, foto, immagini, testi, suoni, materiali audio e musiche sia attraverso documenti cartacei che online. Attraverso il riferimento a piattaforme e siti dedicati sono stati quindi organizzati tutti i dati secondo cartelle specifiche relative ai codici linguistici dell’immagine (foto, video, grafici), del testo (citazioni, documenti storici, poesie, analisi di contesto socio-culturale ed urbanistico-architettonico), del suono (rumori, audio, musica).

2) *Elaborazione creativa*

Sono state effettuate azioni laboratoriali curricolari ed extra-curricolari dove, sia in gruppo che individualmente, sulla base dei rilievi eseguiti in precedenza, gli studenti hanno redatto schizzi, disegni, prove di ambientazione e di progettazione scenografica legati al prodotto di Mapping audiovideo da effettuare sulla parete bassa dell'edificio, con pianta ad emiciclo, definente la Piazza del Ferro di Cavallo. In tale operazione i ragazzi si sono orientati sia a definire scene in movimento che richiamassero l'ambiente ottocentesco – carrozze a cavalli, personaggi con abiti d'epoca, paesaggio urbano fluviale –, sia a costruire forme ed immagini astratte ed evocative derivanti dalla trasformazione e modifica di barche, volatili, alberature, ecc. L'elaborazione 2D grafica e fotografica, la successiva modellazione 3D, la ricerca di file sonoro-musicali di contesto, con sperimentazione multimediale, hanno consentito di disporre del materiale necessario per effettuare la conseguenti operazioni di montaggio, editing audio visivo per la realizzazione di video e di un manifesto illustrativo. È stato anche eseguito, in collaborazione con il prof. Angelo Falciano del Laboratorio di Scenografia del Liceo, un modello in legno in scala 1:50 dell'edificio e dell'area urbana coinvolti nel progetto. Inoltre, allo scopo di rafforzare l'idea centrale di ri-generare il paesaggio originario e la piazza quale antico Porto della Legna, sono state previste e studiate apposite sedute con trucioli di legno ed una pavimentazione lignea rimovibile disposta sull'attuale piano di calpestio.

3) *Incontri*

A seguito dell'elaborazione ideativa ed al fine di consentire confronti e dibattiti con le altre scuole selezionate di "Città in Scena" ed il Dipartimento di Architettura e Design dell'Università La Sapienza di Roma, si sono svolti una serie di incontri presso il Teatro Studio "Gianni Borgna" dell'Auditorium Parco della Musica.

Questo ha permesso un esame critico delle soluzioni adottate ed approfondimenti progettuali e comunicativi work in progress dell'idea creativa, impegnando gli studenti nell'illustrazione in pubblico del lavoro che si andava definendo. Nel contempo è stato possibile per i ragazzi la visione di altri contesti urbani di ri-generazione in luoghi specifici relativi ad altre scuole, per i quali le elaborazioni

proposte hanno fornito spunti per riflessioni sulle diverse modalità operative adottate.

4) *Editing audio-video*

Questa fase è stata dedicata all'importazione in postazioni informatiche e con successivo assemblaggio, di tutti i contenuti e file individuati ed elaborati a livello creativo.

Sono stati utilizzati allo scopo app e software specifici, quali Final Cut e Logic Pro per l'editing, rispettivamente video ed audio, consentendo un montaggio ed azioni di trattamento delle immagini fisse, in movimento e dei suoni, che permettesse di verificare e valutare quali modalità, tempi e materiali trasferire nel mapping audio-sonoro finale ipotizzato.

5) *Manifesto illustrativo*

Le specifiche indicazioni di Città in Scena richiedevano anche l'elaborazione grafica di un manifesto che illustrasse con sintesi e forza comunicativa l'idea di ri-generazione del progetto proposto.

Pertanto, attraverso una serie di considerazioni sui punti cardine dell'intervento – riproposizione del paesaggio originario, rapporto della piazza attuale con il fiume Tevere, utilizzo dello strumento multimediale di audiovideo mapping, è stato elaborato in primis un logo esplicativo con *“Ri-porto Ri-petta”*, avente segni di sintesi del fiume e della piazza in una vista planimetrica, a sottolineare la specifica azione di ri-generazione effettuata.

Tale logo è stato poi inserito all'interno del manifesto, in formato A1 cm 59,4 x 84,1 e che, insieme all'immagine prospettica centrale della piazza con il fondale dell'emiciclo di proiezione in mapping audiovideo, gli arredi costituiti da sedute e pavimentazione, oltre ad alcuni schemi grafici e scritte, determinava un efficace prodotto comunicativo, attraverso anche una scelta prevalente del bianco e nero.

Il manifesto è stato poi esposto presso l'Auditorium Parco della Musica durante la presentazione finale del progetto al Teatro Studio “Gianni Borgna”.

Strumenti di analisi/valutazione

In considerazione della specificità dell'intervento, della sua articolazione in definite fasi di lavoro e delle attività per gruppi previste

con la conseguente metodologia adottata, gli strumenti di analisi e valutazione sono stati orientati essenzialmente a mettere a fuoco il *processo educativo* messo in atto, dando rilievo alle capacità di operare in team, all'acquisizione di competenze relazionali ed alla qualità del confronto cooperativo.

Di conseguenza sono state individuate quelle azioni che avrebbero permesso di valorizzare il lavoro di tipo laboratoriale, dove le *azioni di team* e l'*aderenza a modalità operative prefissate* erano centrali e determinanti per l'ottenimento di una efficacia didattica.

L'analisi dei processi educativi è stata affrontata attraverso la segmentazione dell'iter progettuale, *dal concetto all'oggetto*, individuando e ribadendo in sostanza le fasi di lavoro già precedentemente descritte. Ciò ha dato luogo a momenti di monitoraggio che si sono svolti nel corso di tutta l'attuazione del progetto e sono stati finalizzati a raccogliere in maniera continua e sistematica informazioni sull'andamento dello stesso, in termini di prodotti e realizzazioni, riferiti ai singoli step operativi.

La descritta modalità di controllo ha avuto un valore altamente significativo, oltre che per la presa in esame dei prodotti programmati, anche per misurare gli effetti diretti ed indiretti sugli studenti, in modo da trarre conclusioni di tipo didattico e metodologico utili per il futuro.

Questo approccio ha comportato la redazione di singole schede di analisi dove poter mettere in relazione i contenuti della singola fase, la metodologia, le modalità operative, gli strumenti, i tempi ed i livelli valutativi, espressi secondo descrizioni sintetiche e riferite ai gruppi nel loro complesso. Tali schede sono state adottate per tutti i singoli gruppi costituenti i diversi team di lavoro con tempi definiti in itinere – quale monitoraggio intermedio – e di conclusione progettuale – quale monitoraggio finale.

La *valutazione*, in parte contenuta anche nei momenti di monitoraggio, è stata di *tipo qualitativo* ed ha riguardato essenzialmente, come già messo in luce in precedenza ed a seguito della metodologia laboratoriale adottata, il processo educativo, lo scambio conoscitivo e la capacità di relazionarsi da parte degli studenti nei gruppi determinati, al fine di raggiungere obiettivi e risultati comuni.

Per quanto riguarda i criteri di valutazione sono quindi stati presi in considerazione:

- Il *livello di coinvolgimento* ed interesse alla tematica trattata;
- Il *grado di collaborazione*, scambio ed interazione tra i componenti dei gruppi;
- La *misura dei momenti di inclusione* e di supporto interpersonale;
- Il *raggiungimento di competenze relazionali* e di tipo cooperativo;
- Il *livello di scambio e trasmissione* di conoscenze ed esperienze peer to peer;
- Il *raggiungimento di competenze digitali* adeguate ai singoli step operativi;
- L'efficienza nell'ottenimento degli obiettivi prefissati.

Dalla modalità di intervento per l'analisi e la valutazione sopra riportata, ne è scaturita anche una considerazione più complessiva in relazione alla ricaduta generale del progetto sugli studenti partecipanti, in termini di positivo aumento della *capacità di lettura di un contesto*, di *consapevolezza* del proprio essere e vivere una determinata realtà fisica e sociale, di incremento della propria autostima e della *capacità di utilizzare le proprie conoscenze e competenze* in ambito artistico, al fine ultimo di proporre e raggiungere un obiettivo prefissato.

Bibliografia

- AA.VV., Comune di Roma e MBCA, *Tevere, un'antica via per il mediterraneo*, Istituto Poligrafico e Zecca dello Stato, Roma 1986.
- T.I. Branchini, *Video mapping: virtualizzazione degli spazi pubblici*, Youcanprint 2019.
- G. Carpaneto, *I Palazzi di Roma*, Newton Compton Editori, Roma 2007.
- A. Lombardo, *Porti antichi di Roma*, Istituto Poligrafico e Zecca dello Stato, Roma 2009.
- D. Maniello, L. Console, *Realtà aumentata in spazi pubblici. Tecniche base di video mapping*, Le Pensur Edizioni, Potenza 2014.
- A. Ravaglioli, *Le rive del Tevere*, Edizioni di Roma Centro Storico 1982.
- V. Sansone, *Scenografia digitale e interattività. Il video projection mapping nuova macchina teatrale della visione*, Aracne, Roma 2021.

Capitolo 14

“4 ORCHESTRE: CHE LA GARA ABBIA INIZIO!”

Una proposta di valutazione partecipata nell’etica del “gioco leale”

Giovanni Cantone

Introduzione

La *Generazione Alpha*¹, composta dai *nativi social-digitali*, mostra un vivo interesse per i nuovi spettacoli di successo e i programmi basati sul *format* del *reality*, trasmessi sia in TV sia su Internet, diventando così una tra le forme di intrattenimento giovanile più diffuse (Sibilla G., 2021)².

Fra queste trasmissioni spiccano i *talent show* internazionali come *American Idol* (2002), *Got Talent* (2005), *The X Factor* (2008) e *The Voice* (2010), dove una giuria di esperti assegna i voti alle *performance* musicali, teatrali o di danza per decretare il vincitore. Precursore ideale di questi *format*, il celebre *Saranno famosi* (1982) – nato come serie televisiva statunitense ispirata all’omonimo film del 1980 – ha inaugurato il genere di spettacoli dedicati a giovani talenti artistici, influenzando la cultura dei *talent show* moderni.

In Italia, negli anni più recenti, sono emerse trasmissioni di *talent* artistici, culinari e sportivi, tra cui *Amici* (2001), *Master Chef* (2011), *Pechino Express* (2012), *Cucine da incubo* (2013), *4 Ristoranti* (2015) e *4 Hotel* (2018).

In ambito scolastico, gli insegnanti potrebbero trovare utile prendere spunto da queste trasmissioni per progettare attività didattiche coinvolgenti e formative.

In questa prospettiva, gli studenti non sono semplici spettatori

¹ Generazione circoscritta tra i primi anni 2010 e la metà degli anni 2020 – anche definita *screenagers* (per l’importanza degli schermi di computer, *tablet* e telefoni cellulari) – costituita dai figli della “generazione X” e dei “Millennial”.

² Secondo lo scrittore Gianni Sibilla, la TV usa la musica come contenuto di intrattenimento per attirare il pubblico giovane.

degli *show* televisivi³, ma diventano protagonisti attivi del *contest*, partecipando alla valutazione finale insieme all'insegnante. La classe si configura quindi come una comunità in cui gli studenti costruiscono conoscenze attraverso l'interazione con il materiale musicale, la collaborazione con i coetanei e le esperienze legate alle *performance*, partecipando attivamente al processo di co-valutazione e all'analisi delle esecuzioni altrui.

Il questionario conoscitivo e le finalità educativo-didattiche

All'inizio dell'a.s. 2023/2024, prima di introdurre l'attività musicale in due classi terze della scuola secondaria di primo grado *Gunizelli-Carracci* dell'Istituto Comprensivo n. 8 di Bologna, è stato somministrato a cinquanta alunni tredicenni di 3^a E e 3^a F un breve questionario conoscitivo composto da cinque domande sul tema del *talent show*.

Dall'analisi delle risposte è emerso che la maggior parte degli studenti era a conoscenza del concetto di *talent show*, con il 92% degli alunni di entrambe le classi che ha confermato di conoscerne il significato. I programmi più seguiti erano *Italia's Got Talent* e *X Factor*: tutti gli studenti hanno citato più di un *talent show*⁴, con dodici ragazzi della classe 3^a E che seguivano *Italia's Got Talent* e dieci che guardavano *X Factor*. Nella classe 3^a F, diciotto alunni seguivano *X Factor*, rendendolo il programma più popolare, mentre *Italia's Got Talent* era menzionato da quattordici studenti. Per quanto riguarda la familiarità con programmi specifici, entrambi i gruppi mostravano una buona padronanza di *4 Hotel* e *4 Ristoranti*: il 56% della classe 3^a E e il 64% della classe 3^a F confermavano di averne sen-

³ La letteratura esistente sugli effetti cognitivi e psicologici della televisione ha dimostrato come la natura non-interattiva del mezzo televisivo possa avere effetti negativi sul comportamento infantile, in termini di gestione dell'ansia e della rabbia, si veda M. Desmurget, *TV Lobotomie: la vérité scientifique sur les effets de la télévision*, J'ai lu, Parigi, 2013.

⁴ Una minoranza di alunni delle classi 3^a E e 3^a F, compresi fra uno e tre, ha indicato tra le proprie preferenze anche altri programmi televisivi basati sul *format* della gara. I programmi citati includono: *America's Got Talent*, *Amici*, *The Voice*, *4 Hotel*, *4 Ristoranti*, *Ballando con le stelle*, *Tú sí que vales*, *Pechino express*, *The talent factory*, *Bake Off*, *Ninja Warrior*, *Britain's got talent*, *Little big Italy*, *Lego Masters*, *Moldova got talent*, *Ciao Darwin*, *Sanremo Young*, *Eurovision*, *Avanti un altro!*, *Caduta libera*.

tito parlare. Tuttavia, è stata osservata una differenza significativa nella comprensione delle regole del programma: solo il 44% degli alunni della classe 3^a E era in grado di descriverle, rispetto al 64% della classe 3^a F. Ciò suggeriva che, pur avendo familiarità con queste trasmissioni televisive basate sul *format* della gara, non tutti gli studenti riuscivano a spiegare con precisione le loro dinamiche. In sintesi, sebbene si sia evidenziata una buona conoscenza dei *talent show* e dei programmi correlati, si è riscontrata una chiara necessità di approfondire la comprensione delle regole e delle dinamiche di competizione.

Tali risultati preliminari hanno fornito una base importante per la progettazione di attività didattiche mirate al *contest*, con l'obiettivo di formare studenti più consapevoli, responsabili e motivati. Le finalità educativo-didattiche del progetto hanno incluso lo sviluppo delle competenze musicali attraverso il conseguimento di una corretta esecuzione del brano e l'incoraggiamento della collaborazione all'interno del gruppo orchestrale. Inoltre, si è puntato a promuovere la disciplina e la responsabilità condivise, e valorizzare sia le *performance* individuali sia quelle di gruppo, preparando gli studenti all'autoriflessione sui propri progressi e sulle aree di miglioramento.

Il brano musicale a struttura modulare

Per coinvolgere attivamente gli studenti delle due classi terze nell'atmosfera della "gara musicale", il docente di musica ha selezionato il brano *Heart & Soul* di Hoagy Carmichael e Frank Loesser (1939), nella versione utilizzata in uno spot pubblicitario dell'iPad (2012). Questa celebre canzone *swing* è qui caratterizzata da una particolare forma modulare a struttura "componibile" – costituita da ostinati melodici, armonici e ritmici molto cantabili – che può essere combinata in varie modalità sincroniche e diacroniche.

È stato proposto ai ragazzi il seguente spartito in Do maggiore, strutturato in sette *riff* caratterizzati da differenti gradi di difficoltà. Durante alcune lezioni, sono stati introdotti i vari ostinati, copiati dai ragazzi sul proprio quaderno pentagrammato con la diteggiatura consigliata, ascoltati ed eseguiti sulle loro tastiere.

1) l'introduzione



2) il ritmo



3) le ottave al basso (in battere)



4) gli accordi del giro armonico di Do (in levare)



5) la melodia principale



6) l'ostinato melodico



7) il finale



Ascolti alla Lavagna Interattiva Multimediale

Per arricchire l'esperienza di apprendimento, lo studio del brano ha incluso sessioni di ascolto alla LIM. Gli studenti hanno avuto l'opportunità di confrontare la versione originale del 1939 con una *cover* del 2016 realizzata dal gruppo rock *Train*, intitolata *Play that song*. Inoltre, sono state mostrate sequenze tratte dai seguenti film: *Big* (1988) con Tom Hanks, *Stuart little - Un topolino in gamba* (1999), l'episodio *Do no harm* della prima stagione della serie televisiva *LOST* (2005) e *Superman returns* (2006).

L'utilizzo della lavagna interattiva multimediale ha offerto un approccio coinvolgente, consentendo agli studenti di esplorare la storia di questa celebre canzone attraverso interpretazioni e contesti cinematografici diversi. L'obiettivo era stimolare una comprensione approfondita del brano, incoraggiando la discussione e la riflessione sulle varie versioni proposte da diversi artisti nel corso degli anni.

Formazione degli *ensemble* di tastiere

Terminata la fase di studio della canzone, l'insegnante ha suddiviso ciascuna classe in quattro gruppi eterogenei, composti da sei alunni, per costituire le orchestre in gara⁵.

Ogni gruppo ha avuto l'opportunità di scegliere un nome d'arte distintivo e, al suo interno, ha determinato autonomamente la composizione della sezione ritmico-melodico-armonica.

Questa fase di attribuzione di nomi e ruoli ha permesso agli studenti di esprimere la propria creatività e di collaborare attivamente alla formazione delle orchestre. In questo modo, si è favorito il coinvolgimento personale e la costruzione di un senso di appartenenza al proprio gruppo, contribuendo a rendere l'esperienza musicale più significativa per gli studenti.

⁵ In ciascuna *ensemble* di tastiere, l'insegnante ha avuto cura di distribuire equamente gli alunni in base al loro genere (maschi/femmine), la nazionalità (italiani/stranieri), la conoscenza strumentale (livello di competenza musicale raggiunto) e gli eventuali problemi di apprendimento (ad esempio, alunni con disturbi specifici d'apprendimento, con bisogni educativi speciali o con significativi disturbi attentivi).

Prove orchestrali e *performance*

Nel corso di tre lezioni, ogni orchestra ha avuto a disposizione un quarto d'ora per provare il brano davanti alla classe, ricevendo preziosi suggerimenti dai compagni delle orchestre antagoniste. I tastieristi hanno sperimentato la scelta dei timbri orchestrali, l'affiatamento ritmico, l'andamento musicale, il bilanciamento dei volumi, la struttura formale e l'entrata dei vari *riff*.

Durante tre settimane, ogni orchestra si è potuta esercitare a scuola come una vera squadra sportiva, migliorando la propria prestazione musicale e sviluppando il dialogo empatico, seguendo il motto: "Più ci si allena insieme, più probabilità si ha di vincere la gara".

L'assenza di uno o più alunni durante le esercitazioni di musica d'insieme ha richiesto al gruppo una prova di elasticità, portandoli ad allenarsi con un'orchestra incompleta e sperimentando nuove distribuzioni delle parti.

Le moderne tecnologie hanno ulteriormente facilitato il *training*, permettendo ai ragazzi di incontrarsi virtualmente in *chat* e, soprattutto, di scambiarsi il *file* audio delle proprie registrazioni.

Solo in un'occasione, la competizione ha generato rivalità tra due studenti di 3^a F, dando vita a una dinamica disfunzionale di intolleranza. Ciò ha reso necessario l'intervento dell'insegnante per ripristinare un'atmosfera di lavoro più serena.

Infine, nel giorno concordato, le quattro orchestre si sono esibite in successione, eseguendo il medesimo brano musicale, con circa un quarto d'ora a disposizione.

In un clima di ascolto reciproco – durante il quale era vietato commentare ad alta voce, criticare o ridere – ogni esecuzione della canzone *Heart & Soul* è stata registrata in un *file* audio, poi riascoltato al momento della valutazione.

È importante sottolineare che ogni orchestra aveva a disposizione una sola esecuzione del brano. Questa limitazione ha messo alla prova la preparazione e l'abilità degli studenti, aggiungendo un ulteriore elemento di sfida e concentrazione durante l'esibizione dal vivo.

La registrazione audio dell'esecuzione ha permesso un'analisi più

approfondita e oggettiva durante il processo di valutazione, consentendo agli studenti di riflettere sulla propria *performance* e su quella altrui.

Valutazione partecipata degli alunni

Al termine delle esibizioni, l'insegnante ha esplicitato gli elementi da misurare, suddivisi in quattro obiettivi musicali specifici⁶ sintetizzati nell'acronimo "C.O.S.A.":

- a) Correttezza e rispetto dello spartito (altezze, durate e andamento);
- b) Organico orchestrale (scelta dei timbri strumentali delle tastiere digitali);
- c) Struttura formale (concatenazione dei riff e ritornelli);
- d) Affiatamento e sincronia (pulsazione ritmica uniforme e condiziva).

I membri delle orchestre hanno ascoltato in successione le quattro registrazioni audio e valutato globalmente le *performance*, attribuendo a ciascuna un voto unico compreso tra sei e dieci⁷. Solo due alunni di 3a E, assenti il giorno della valutazione in aula, hanno partecipato a questa fase da casa, grazie ai *file* audio inviati dall'insegnante al loro indirizzo di posta elettronica istituzionale.

È importante notare che ai tastieristi è stato vietato di valutare la propria esibizione e anche di assegnare alle altre orchestre voti negativi (inferiori al "sei"). Non erano previsti voti insufficienti, poiché la valutazione mirava a valorizzare le competenze dei discenti.

In tal senso, è stato richiesto ai ragazzi di esprimere una valutazione secondo il codice di etica sportiva del *fair play*, come indicato dalla carta europea dello sport⁸. Il «Codice di Etica Sportiva del

⁶ Il numero degli obiettivi musicali trae ispirazione dai quattro parametri valutati nelle trasmissioni televisive *4 Ristoranti* e *4 Hotel*. Nella prima, vengono valutati la *location*, il servizio, il menu e il conto; mentre, nella seconda, vengono presi in considerazione la *location*, i servizi aggiuntivi, le camere, i prezzi e la colazione.

⁷ Oltre ai voti interi, gli alunni hanno potuto utilizzare i voti intermedi, secondo la scala docimologica riportata nel registro elettronico in uso nell'Istituto Comprensivo n. 8 di Bologna.

⁸ Comune di Bologna. Assessorato allo sport (a cura di), *La carta europea dello sport*

Consiglio d'Europa» è una dichiarazione di intenti adottata dai Ministri europei responsabili per lo sport che promuove un'etica del “gioco leale” come elemento essenziale di ogni attività motoria⁹. Gli studenti sono stati così incoraggiati a valutare le *performance* delle orchestre ‘avversarie’ con imparzialità e onestà, evitando strategie denigratorie volte a ridurre il valore delle esibizioni altrui a proprio vantaggio.

Attraverso la media dei voti assegnati dagli alunni, è stata determinata la classifica provvisoria, con l'orchestra *Paradise of 1939* (classe 3^a F) che ha totalizzato il punteggio parziale più alto (“9,5 decimi”), condiviso da tutti gli alunni delle altre orchestre.

Questo gruppo ha ideato un'ingegnosa esecuzione caratterizzata da una struttura “a staffetta”, dove le parti entravano gradualmente, senza mai suonare simultaneamente più di due ostinati alla volta. Inoltre, il brano è stato strutturato in forma bipartita e trattato in modo creativo: un piacevole arpeggiato del “giro di Do” introduceva il pezzo, seguito da un guizzante glissato che annunciava l'arrivo della melodia principale.

Valutazione dell'insegnante

L'insegnante di musica ha assegnato un voto che ha tenuto conto degli stessi quattro parametri valutativi usati dagli alunni, sommando questi risultati ai punteggi precedentemente attribuiti dagli studenti¹⁰.

Tale somma ha avuto la funzione di «confermare o ribaltare il risultato finale», similmente a quanto avviene in svariati *reality show*

e il codice di etica sportiva: le norme europee a supporto di un reale fair-play nella vita quotidiana, vita scolastica e non..., Feltre, Centro internazionale libro parlato “A. Sernagiotto”, 2008.

⁹ F. Virgili, F. Presutti, *Sport e vita. Corpo, movimento, sport. Per le Scuole superiori*, Atlas, Bergamo, 2009; M. Vicini, *Jump. Scienze motorie e sportive*, Bruno Mondadori-Pearson, Milano, 2012; G. Fiorini, E. Chiesa, G. E. Spilimbergo, *TEAM UP. Movimento, Salute e Sport insieme*, DeaScuola-Marietti Scuola, Milano, 2022. Numerosi testi di Scienze motorie in uso nella Scuola Secondaria di I grado riportano uno specifico paragrafo sul tema del *fair-play*.

¹⁰ L'insegnante mantiene il 50% della decisionalità valutativa rispetto al 2% di ciascun alunno.

come 4 *Ristoranti* e 4 *Hotel*, dove un giudizio esperto può influenzare in modo determinante l'esito complessivo.

Grazie a questa metodologia, l'insegnante può fornire un'analisi più approfondita, contribuendo a stabilire un equilibrio nelle valutazioni complessive, per correggere eventuali errori nel processo valutativo¹¹. I voti assegnati dall'insegnante hanno pienamente confermato quelli degli studenti, senza necessità di apportare modifiche alla classifica provvisoria del "medagliere".

Una volta completata la valutazione, sono stati rivelati i punteggi definitivi di ciascuna orchestra, accompagnati dalla proclamazione del vincitore, ovvero l'orchestra con il punteggio più alto. È stata inoltre sottolineata la possibilità di *ex aequo*, evidenziando l'eventuale presenza di risultati paritari.

Tutti i tastieristi appartenenti al medesimo gruppo hanno condiviso lo stesso voto, che è stato poi riportato nel registro elettronico.

Questionario finale e discussione

Al termine dell'esperienza, è stato somministrato un questionario conclusivo contenente le seguenti domande:

1. Quali aspetti dell'attività musicale delle quattro orchestre ti sono piaciuti di più e perché?
2. Quali emozioni hai provato mentre valutavi l'esecuzione dei tuoi compagni di classe?
3. Ritieni sia giusto che gli studenti partecipino alla valutazione reciproca?
4. Se non ci fosse stata la gara tra orchestre, pensi che ti saresti impegnata/o nello studio della canzone *Heart & Soul* allo stesso modo?
5. Qual è stata la difficoltà più grande riscontrata da tutte le orchestre?
6. Racconta un momento significativo che ti ha colpito, sia esso divertente o problematico.

¹¹ A tal fine, è possibile adottare un'ulteriore pratica mutuata dallo sport, consistente nella eliminazione del voto estremo.

7. Credi che la valutazione ricevuta dalla tua orchestra sia stata equa e giusta?

L'analisi delle risposte ha evidenziato come il lavoro di gruppo e l'esperienza della gara abbiano favorito la creazione di un ambiente d'apprendimento stimolante e divertente, capace di coinvolgere anche gli alunni più demotivati. Per restituire in modo realistico il vissuto degli studenti, le loro parole sono state trascritte fedelmente, senza intervenire su punteggiatura o forma, così da preservarne la voce autentica.

Un alunno di 3^a E ha apprezzato particolarmente i consigli ricevuti dai compagni durante le prove:

Mi è piaciuto molto quando abbiamo provato la canzone perché ognuno, quando sbagliava, ascoltava i suggerimenti degli altri compagni e il giudizio che ti danno anche gli avversari.

Un'alunna di 3^a E ha evidenziato l'importanza della gara, affermando:

Penso che questo lavoro potrebbe prendere l'attenzione di molti che non lo avrebbero fatto senza la gara. Infatti sono rimasta sorpresa da due miei compagni.

Alcuni studenti si sono impegnati maggiormente per non deludere i compagni, come ha osservato un'alunna di 3^a F:

[...] sapevo che il mio lavoro avrebbe influito anche sugli altri compagni del mio gruppo, e non volevo penalizzarli.

Mentre un alunno di 3^a F ha affermato:

[...] lavorare in gruppo stimola a studiare perché se uno sbaglia non penalizza solo se stesso ma anche gli altri.

I momenti più divertenti si sono verificati durante la prima prova, dove le poche idee e i molti errori hanno scatenato risate generali, alleviando la tensione prestazionale. Come ha osservato un'alunna di 3^a E:

Il primo giorno che abbiamo provato la canzone in gruppo mi ha mol-

to colpito perché un'orchestra in particolare sbagliava spesso mentre i componenti stessi ridevano, è stato un momento molto divertente.

Anche l'ascolto delle prove registrate ha suscitato soddisfazione, come riportato da un'altra alunna:

Mi è piaciuta molto la parte in cui abbiamo riascoltato l'audio delle prove perché ascoltandoci abbiamo capito quali fossero i nostri errori.

Secondo gli studenti, le principali difficoltà incontrate dalle orchestre sono state: organizzare gli incontri al di fuori della scuola per le prove settimanali extrascolastiche; regolare il volume delle tastiere, per bilanciare la melodia con la parte ritmica e l'accompagnamento; mantenere un andamento ritmico uniforme e sincronizzare le parti; coordinare le entrate dei vari *riff*, distribuendo equamente i ruoli fra i tastieristi.

La valutazione reciproca ha rappresentato un'esperienza nuova che ha generato una varietà di stati d'animo e reazioni emotive. Un alunno di 3^a F ha espresso curiosità:

Ho provato curiosità nel vedere se il mio voto rispecchiava quello degli altri e se rispecchiava la media dei voti.

Un'alunna di 3^a F ha condiviso il timore di sbagliare:

[...] durante la valutazione ero in tensione perché pensavo che avendo votato potevo stare antipatica a qualcuno.

Un'altra alunna di 3^a E ha parlato del senso di responsabilità:

Nel valutare i miei compagni di classe ho provato divertimento ma allo stesso tempo anche disagio, dato che tra le persone da valutare c'erano delle mie amiche e avevo paura che si sarebbero offese se avessi dato un voto "troppo basso".

Alcuni studenti hanno espresso il loro impegno nella valutazione, come una ragazza che ha affermato:

Ho provato serietà nella valutazione perché il tuo voto deve essere né troppo alto, né troppo basso.

Infine, il divertimento nel valutare è stato un elemento presente,

come ha scritto un'alunna di 3^a F:

È stato divertente valutare perché per una volta puoi sentirti come un professore/ssa a dare un voto a qualcuno.

A unanimità, gli studenti hanno ritenuto giusto coinvolgere anche gli alunni nella valutazione musicale. Alcuni hanno riflettuto sulla difficoltà di essere giusti e imparziali, evitando favoritismi. Un'alunna di 3^a F ha notato:

Nella valutazione ho provato un po' di timore perché il mio compagno provava a farsi alzare il voto e quando ha visto che gli ho dato un voto più basso da quello che si è immaginato si è creata un po' di tensione.

Al termine del progetto, è stata organizzata una discussione finale in cui gli studenti hanno potuto condividere le loro esperienze. Durante i vari interventi, è stato chiesto ai ragazzi di indicare i punti di forza e le aree di miglioramento per ciascuna esibizione, contribuendo a creare un apprendimento reciproco e favorire una crescita delle competenze.

Conclusioni e sviluppi futuri

L'attività della competizione orchestrale ha stimolato il lavoro di gruppo, valorizzando la capacità di interagire in *team* (la cooperazione educativa) e sviluppare una competizione virtuosa (il "gioco leale"), lontana dalla "cultura del podio"¹². Infatti, la competizione – dal latino *cum petere*, cioè "chiedere insieme" – rappresenta una preziosa scuola di vita se affrontata con lealtà, attraverso un patto reciproco e una condivisione delle regole del gioco.

L'approccio di una co-valutazione ha promosso la partecipazione attiva e il coinvolgimento di tutti gli studenti nel processo di valutazione, rendendo l'esperienza musicale più inclusiva e gratificante.

L'attività musicale delle quattro orchestre offre un contesto che può essere ulteriormente ampliato per affrontare rilevanti tematiche sociali, come le aspettative legate al successo e alla fama, o

¹² R. Farné, *In-ludere: gioco, sport e formazione*, Zanichelli, Bologna, 2024, p. 138 sg.

l'influenza dei programmi televisivi sulla percezione e le ambizioni dei giovani. Questo contribuisce alla costruzione di una maggiore consapevolezza delle dinamiche sociali e dei valori presenti nella propria comunità.

La discussione di queste tematiche si presta a sviluppare in classe argomenti di attualità, come il bisogno di visibilità e di successo espresso dai giovani, che tendono a essere fruitori passivi di numerosi programmi televisivi caratterizzati da competizioni di vario tipo. Nell'immaginario collettivo dei *teenagers*, infatti, è sempre vivo il desiderio di fama, che li spinge a identificarsi con le *star*, soprattutto quelle celebrità scoperte casualmente tra la gente comune. In tal senso, l'azione didattica può risultare molto utile per far riflettere in modo critico sulle regole e sulle reali finalità di queste trasmissioni, aiutando gli studenti a diventare consapevoli del potere di fascinazione che esse esercitano e del diffuso sogno giovanile di popolarità¹³.

Infine, una riflessione condotta tra le mura scolastiche può mostrare agli alunni cosa si nasconda realmente dietro il mito del successo effimero, mostrando la logica degli elevati ascolti e dei profitti televisivi, oltre al rischio di vivere la *performance* come un'esperienza fallimentare¹⁴.

Bibliografia

Comune di Bologna. Assessorato allo sport (a cura di), *La carta europea dello sport e il codice di etica sportiva: le norme europee a supporto di un reale fair-play nella vita quotidiana, vita scolastica e non...*, Feltre, Centro internazionale libro parlato "A. Sernagiotto", 2008.

A. Cresti, *La musica e i suoi nemici: dai talent show alla trap. Come l'industria discografica crea il conformismo di massa*, Uno, Torino 2020, pp. 113-122.

¹³ M. Santanelli, *Il consumo di autenticità nei talent shows musicali. Analisi multi-metodo e implicazioni per le ricerche sui consumi*, Tesi di laurea magistrale in Marketing e ricerche di mercato, discussa presso la facoltà di Economia e Management dell'Università di Pisa, A.A. 2012/2013, pp. 16-23.

¹⁴ A. Cresti, *La musica e i suoi nemici: dai talent show alla trap. Come l'industria discografica crea il conformismo di massa*, Uno, Torino, 2020, pp. 113-122.

- M. Desmurget, *TV Lobotomie: la vérité scientifique sur les effets de la télévision*, J'ai lu, Parigi 2013.
- R. Farné, *In-ludere: gioco, sport e formazione*, Zanichelli, Bologna 2024.
- G. Fiorini, E. Chiesa, G. E. Spilimbergo, *TEAM UP. Movimento, Salute e Sport insieme*, DeaScuola-Marietti Scuola, Milano 2022.
- M. Santanelli, *Il consumo di autenticità nei talent shows musicali. Analisi multi-metodo e implicazioni per le ricerche sui consumi*, Tesi di laurea magistrale in Marketing e ricerche di mercato, discussa presso la facoltà di Economia e Management dell'Università di Pisa, A.A. 2012/2013, pp. 16-23.
- G. Sibilla, *X Factor. Ascesa e declino di un format produttivo e narrativo ibrido*, in L. Barra, F. Guarnaccia (a cura di), *Supertele: come guardare la televisione*, Minimum fax, Roma 2021, pp. 208-219.
- M. Vicini, *Jump. Scienze motorie e sportive*, Bruno Mondadori-Pearson, Milano 2012.
- F. Virgili, F. Presutti, *Sport e vita. Corpo, movimento, sport. Per le Scuole superiori*, Atlas, Bergamo 2009.

Sitografia

[consultata il 25 ottobre 2023]

«Bea Wain, Larry Clinton - Heart And Soul (1939)»:

cfr. l'URL <<https://www.youtube.com/watch?v=YsIL07eOqOU>>

«iPad Orchestra - iPad mini Song by Firmin Manoury»:

cfr. l'URL <<https://www.youtube.com/watch?v=MSASiCyUp-Y>>

«Pubblicità iPad Mini (Piano)»:

cfr. l'URL <https://www.youtube.com/watch?v=6X_3snBKwzA>

«iMod (forse abbiamo esagerato)»:

cfr. l'URL <<https://www.youtube.com/watch?v=I5Zo1BAAd2L4>>

«Apple - iPad mini - iMac touch - TV Ad - [Parody]»:

cfr. l'URL <<https://www.youtube.com/watch?v=EaW6liWKHAk>>

«*Big* (1988) - *Playing the Piano Scene* (2/5) | Movieclips»:

cfr. l'URL <<https://www.youtube.com/watch?v=CF7-rz9nIn4>>

«*Hugh Laurie - Stuart Little - Heart and Soul*»:

cfr. l'URL <<https://www.youtube.com/watch?v=JZyaqHFsZg0>>

«*LOST s01e20 Do No Harm (piano) Heart and Soul*»:

cfr. l'URL <<https://www.youtube.com/watch?v=pqYpVuAO0TY>>

«*Heart & Soul Superman Returns*»:

cfr. l'URL <<https://www.youtube.com/watch?v=E8Z9G2WsEds>>

Capitolo 15

Piccole perle musicali si raccontano: quando la musica incontra l'immaginazione

Letizia Carriero

Narrazione dell'esperienza

Immaginare un racconto attraverso l'analisi musicale è stato l'approccio metodologico su cui si è basato "*Piccole perle musicali, si raccontano*".

Il progetto è stato realizzato in una scuola media ad indirizzo musicale e si è svolto nell'arco temporale del secondo quadrimestre, nella classe seconda e terza, con l'obiettivo iniziale di apprendere e saper eseguire gli *Estudios Sencillos* di Leo Brouwer (prima e seconda serie)¹.

Gli *Estudios* sono una delle opere didattiche per chitarra più famose e suonate e mostrano un affascinante intreccio tra innovazione, tradizione e creatività.

In questo percorso, l'obiettivo era quello di analizzare ed interpretare i brani in oggetto di studio attraverso un approccio emotivo e creativo, rielaborando questo processo attraverso la creazione di un testo narrativo che facesse da guida nell'espressione del testo musicale.

Questa modalità didattica ha permesso che gli alunni esprimessero parte di sé stessi attraverso l'esecuzione strumentale.

Introduzione

Gli *Estudios Sencillos* di Leo Brouwer sono un'opera didattica significativa per il repertorio strumentale chitarristico dei primi anni

¹ L. Brouwer, *Estudios Sencillos*, a cura di Frédéric Zigante, Max Eschig, Parigi 2015.

di studio. Sono definiti in questo progetto “Piccole perle musicali” per la loro concentrata bellezza musicale di valore artistico.

Gli *estudios* scelti in questo percorso sono tratti dalla 1^a e 2^a serie e sono stati composti da Leo Brouwer nel 1959-61 e pubblicati per la prima volta dalla Max Eschig nel 1972².

Brouwer, classe 1939, è un compositore, chitarrista, direttore d'orchestra, docente e promotore culturale, di origini cubane. Egli è uno dei musicisti più rinomati della sua generazione, una delle personalità più rilevanti che abbiano operato nel campo chitarristico ed è stato selezionato nel 1987 come membro onorario dell'UNESCO a riconoscimento della sua carriera musicale.

Nelle sue composizioni, Brouwer riesce a tessere un affascinante intreccio tra innovazione e creatività, donando alla sua musica un sapore che trascende il tempo e lo spazio dei confini tradizionali, sfidando la categorizzazione dei generi musicali. Ritroviamo infatti elementi di folk, jazz, musica classica e d'avanguardia.

Gli *Estudios*, fanno parte del periodo compositivo nazionalista di L. Brouwer che è caratterizzato da forme coicise e da influenze di tradizione popolare latino-americane e afro-cubane. Ogni studio approfondisce tecniche chitarristiche specifiche e molto peculiare è la loro brevità connessa ad una profonda musicalità.

In questo percorso didattico, l'esplorazione delle emozioni collegata allo studio strumentale di questi studi, diventa sia un mezzo creativo che un mezzo conoscitivo. Come scrive Collacchioni nel suo libro “*Insegnare emozionando, emozionare insegnando*”³:

[...] La cognizione fin dalle sue prime fasi sensoriali è indissolubilmente legata all'emozione, che dà la spinta per la motivazione ad apprendere. [...]

Da questo si può dedurre che lavorare sulla percezione del sé passando dall'interpretazione musicale di un brano, permette di rendere significativo il suo apprendimento e il momento della sua esecuzione. Ecco che avviene la fusione tra canale emozionale e conoscenza, aggiungendo così all'apprendimento significatività e consapevolezza.

² Ivi.

³ L. Collacchioni, *Insegnare emozionando, emozionare insegnando. Il ruolo delle emozioni nella dimensione conoscitiva*, Edizioni Del Cerro, Pisa, 2006, p. 38

In questo percorso, possiamo inoltre osservare lo sviluppo dell'aspetto motivazionale dell'allievo nel suonare il brano. L'osservazione si concentra sull'individuazione delle *condotte* che riguardano le finalità dell'atto musicale. Molto interessante è vederle legate a una forma di gioco.

Delalande⁴ osserva tre *condotte musicali* proprie dell'apprendimento musicale associandole all'analisi del gioco infantile di J. Piaget:

- la condotta esplorativa: legata al *gioco senso motorio* che possiamo osservare nella fase di apprendimento delle tecniche chitarristiche approfondite nell'*Estudio* scelto;
- la condotta espressiva: legata al *gioco simbolico*, quando l'allievo riesce a far interagire le proprie sensazioni al suono espresso dalla musica del brano, collegando al suo gesto strumentale un significato che codifica in un secondo momento, in linguaggio narrativo;
- la condotta organizzativa: legata al *gioco di regole*, dove l'allievo arriva ad avere una soddisfazione intellettuale che unisce la propria espressività alla corretta esecuzione del brano musicale.

Essendo questo un percorso di apprendimento in cui i canali creativi si esprimono anche attraverso altri linguaggi, come quello narrativo e grafico-artistico, possiamo inserire l'approccio didattico all'interno di un contesto multidisciplinare. Infatti, esso riesce a coinvolgere, oltre alla materia come Chitarra, *anche* quella di *Lettere e Arte e Immagine*. Tale multidisciplinarietà permette di sviluppare la creatività nell'apprendimento dello strumento musicale.

L'importanza dell'incontro tra varie discipline si ritrova sottolineata anche nella recente normativa sui Percorsi ad Indirizzo Musicale, in specifico nel D.I. 176 del 1/7/2022 - Allegato A - Quadro generale di riferimento⁵, dove si legge:

Nei percorsi a indirizzo musicale attivati nelle scuole secondarie di primo grado le istituzioni scolastiche promuovono la conoscenza e l'espe-

⁴ F. Delalande, *Le condotte musicali, comportamenti e motivazioni del fare e ascoltare musica*, Club, Bologna, 1993.

⁵ Decreto Interministeriale del 1 luglio 2022, n. 176 <https://www.mim.gov.it/-/decreto-ministeriale-n-176-1-settembre-2022>

rienza diretta dell'espressione musicale nei suoi molteplici linguaggi, favorendo lo sviluppo della creatività [...]

I percorsi a indirizzo musicale prevedono un approccio educativo incentrato sull'incontro tra conoscenza, tecnica ed espressione creativa. [...]

L'esperienza dello studio di uno strumento rende più significativo l'apprendimento, stimolando la motivazione, favorisce lo sviluppo di connessioni tra discipline e arti, contribuendo, inoltre, allo sviluppo della "Competenza in materia di consapevolezza ed espressioni culturali" descritta nella Raccomandazione del Consiglio dell'Unione europea del 22 maggio 2018⁶.

La natura multidisciplinare del percorso conduce quindi al raggiungimento di molteplici abilità, riuscendo a sviluppare, in maniera evidente, molte delle competenze chiave europee, quali:

- la competenza alfabetico funzionale, contestualmente allo sviluppo della capacità di individuare, comprendere, esprimere ed interpretare il linguaggio musicale attraverso l'interazione creativa ed espressiva con i linguaggi grafici e narrativi.
- la competenza multilinguistica che potrebbe svilupparsi se dovessimo decidere di scrivere i testi del racconto in una lingua straniera per una condivisione più internazionale.
- la competenza personale e sociale e la capacità di imparare a imparare che si sviluppa al momento di rielaborazione delle sensazioni ed emozioni, in una piena riflessione ed espressione di sé stessi e in una capacità di gestione efficace del tempo e delle informazioni per arrivare alla realizzazione della performance.
- la competenza imprenditoriale che consiste nella capacità di concretizzare le idee elaborate dal percorso vissuto nella prima e seconda fase di realizzazione, quella analitica. Si realizza anche nel lavoro vissuto nella terza fase, dove deve avere la capacità di dare vita al suo progetto, coordinando il lavoro con gli altri in maniera cooperativa.
- la competenza di consapevolezza ed espressione culturale che si sviluppa durante il percorso di questo progetto attraverso l'apprendimento del linguaggio musicale e compositivo proprio di

⁶ Raccomandazione del Consiglio, 22 maggio 2018, relativa a Competenze chiave per l'apprendimento permanente (2018/C 189/01) [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01))

Leo Brouwer, l'espressione creativa e la sua comunicazione tramite anche altri linguaggi artistici e l'espressione di sé stessi in molteplici culture, in una società sempre più ricca di multiculturalità.

Obiettivi del progetto

Ogni linguaggio è di per sé uno strumento di rappresentazione simbolica con una finalità comunicativa ed ha il suo modo di esprimersi attraverso la sua forma e tecnica ad esso collegata.

In questo caso si verifica l'uso di tre linguaggi: quello musicale, quello narrativo e quello grafico artistico. La connessione tra questi è data dal processo creativo che si sviluppa come segue: si inizia dallo studio del brano musicale, osservandone i suoi aspetti armonici, morfologici, semantici e tecnico strumentali; successivamente, si cerca di collegare il suono ad un'emozione, un'immagine, una sensazione che lo studente percepisce; in questo modo si attiva il linguaggio narrativo, mettendo insieme gli elementi scaturiti da questa analisi; il tutto viene sintetizzato dal linguaggio grafico artistico dando una forma visiva alla narrazione.

Il processo creativo si connette con l'apprendimento, sviluppando nell'allievo la motivazione, la curiosità e l'impegno, in un contesto assente dal giudizio.

Questa ultima caratteristica permette, inoltre, all'allievo di sentirsi libero di spaziare nella sua immaginazione, ascoltando le sue percezioni emotive, senza il rischio di sbagliare.

Gli obiettivi generali

- Sviluppare l'uso di più linguaggi attraverso l'uso e la padronanza dei relativi canali espressivi.
- Sviluppare l'ascolto di sé stessi nella connessione con la musica, le sue forme, le sue frasi e strutture, la sua armonia e melodia. Tutti questi elementi hanno la capacità di evocare ricordi, immagini, azioni, colori attivando un processo di introspezione.
- Sviluppare la creatività nella capacità di collegare i linguaggi

espressivi e renderli significativi per sé stessi e efficaci nella loro comunicazione al momento della performance.

- Sviluppare la capacità narrativa e grafico-manuale connessa con l'ascolto, l'analisi e l'esecuzione del brano.
- Sviluppare la capacità di coordinare un gruppo, condividendo con questo la propria idea e trovando delle strategie funzionali alla realizzazione della stessa.
- Eseguire una performance consapevole del brano musicale riuscendo a gestire l'emozione del pubblico.
- Realizzazione di una performance artistica originale.

Obiettivi specifici

- Conoscere gli Estudios Sencillos di Leo Brouwer.
- Assimilare le tecniche chitarristiche relative ad ogni studio.
- Sviluppare e comprendere la lettura della notazione musicale.
- Saper comprendere e riconoscere la struttura formale del brano entrando in un'ottica iniziale di Analisi Musicale.
- Entrare in una forma di Analisi cosiddetta "Energetica" in relazione alla precedente Analisi.
- Rielaborare le sensazioni e le immagini in parole.
- Creare un Testo Narrativo.
- Creare immagini funzionali alla narrazione del racconto.

Attività

Il progetto si è sviluppato in un quadrimestre, dal mese di febbraio a quello di giugno ed è suddivisibile in quattro fasi di realizzazione:

1. Lavoro individuale nella conoscenza, comprensione e analisi del brano.
2. Lavoro individuale introspettivo nella stesura del testo narrativo.
3. Lavoro laboratoriale nella rielaborazione del racconto in immagini.

Prove e performance

La prima fase si concentra su un lavoro individuale dell'*estudio* assegnato, durante l'ora pomeridiana di Strumento Musicale.

I materiali necessari in questa fase sono stati: la chitarra, il testo musicale di riferimento, matite colorate per evidenziare le parti analizzate ed un quaderno dove appuntare le proprie sensazioni relative ad ogni parte del brano.

Le attività svolte sono state le seguenti:

- Scegliere un Estudio di Leo Brouwer.
- Spiegazione ed inizio della lettura dello studio scelto.
- Studiare la tecnica strumentale propria del brano.
- Saper leggere e comprendere la musica del brano.
- Osservare il brano con un primo approccio sull'Analisi formale.
- Elaborare un'analisi energetica in connessione con la propriocezione e l'analisi formale del brano, esprimendo le immagini e le sensazioni collegate ad esso.

La seconda fase riguarda la creazione del racconto.

Il lavoro individuale si è svolto in collaborazione con l'insegnante di Lettere, nella stesura del racconto. Il testo è stato suddiviso in paragrafi collegati alle battute del brano, seguendo l'analisi musicale fatta in precedenza.

I materiali di questa fase sono stati: il testo musicale e un quaderno.

Le attività svolte sono state le seguenti:

- Lavoro individuale sulla stesura del testo narrativo.
- Monitoraggio dell'insegnante di Lettere.
- Definizione del filo narrativo a partire dalle parole chiave della precedente analisi.
- Suddivisione del testo in paragrafi collegati alle battute del brano.

La terza fase rappresenta l'elaborazione del racconto in immagini.

Abbiamo svolto un lavoro di gruppo in forma laboratoriale, rivolto all'elaborazione del racconto in immagini. I tempi si sono distribuiti negli orari della mattina coinvolgendo Arte e Immagine. In questa fase, i materiali utilizzati sono stati: un album di fogli A4 da disegno, utensili da bricolage, colori.

Le relative attività sono state:

- Condividere l'analisi nel gruppo di appartenenza in una classe composta da ragazzi di strumenti diversi.
- Coordinare il lavoro nel proprio gruppo realizzando insieme ai compagni un lavoro di rielaborazione creativa.
- Creare con materiali da bricolage, fogli e colori, immagini aderenti alla narrazione del racconto.

Nella quarta ed ultima fase è stato montato e realizzato il prodotto finale.

Una performance condivisa con il pubblico presente, in uno spettacolo portatore di musica, racconti e immagini in cui l'allievo ha suonato il brano, interpretandolo sulla base del relativo racconto. Durante la performance, l'esecuzione strumentale è stata accompagnata dalla narrazione del racconto e dalle immagini create dai ragazzi.

Le attività proprie di questa fase, sono state le seguenti:

- Prove concordate per unire i lavori individuali e collettivi svolti durante le materie della mattina, Lettere e Arte e Immagine e Strumento-chitarra, in visione dello spettacolo.
- Montaggio della musica con il racconto e le immagini proiettate.
- Presentazione del lavoro in una performance condivisa con il pubblico presente.

Strumenti di analisi/valutazione

Le Analisi e valutazioni hanno interessato ogni fase del percorso svolto dagli allievi.

Nella prima fase, in osservazione era l'apprendimento tecnico strumentale e del linguaggio musicale, così come la capacità di con-

nettersi con le proprie emozioni, liberando i propri pensieri e mettendoli in contatto con la propria sensibilità e creatività.

Nella seconda, l'insegnante di Lettere ha avuto modo di osservare la capacità di scrittura creativa dell'allievo.

Nella terza fase, si è valutata la capacità di coordinare un gruppo in funzione di un proprio progetto da realizzare. In questa occasione si osservano le competenze inerenti all'imprenditorialità: saper proporre il proprio progetto al gruppo che gli è stato assegnato, proporre la sua idea mettendola a confronto con gli altri, distribuire i compiti per la realizzazione delle immagini da creare, e stimolare un clima collaborativo nel gruppo con la finalità di dare vita ad una elaborazione artistica da presentare alla performance.

Nell'ultima e quarta fase, si è valutata la capacità di tenere una performance e di gestire le proprie ansie e paure "da palcoscenico": dalla presenza del pubblico alla singola possibilità di esibirsi al meglio. La valutazione era incentrata anche sull'interpretazione del brano, sulla capacità di elaborazione creativa e di gestione del lavoro di gruppo legato alla realizzazione delle immagini presenti. La performance è stata la sintesi di un percorso molto articolato che ha portato ad una crescita formativa significativa.

Da questo percorso si è potuto osservare una maggiore consapevolezza nell'esecuzione ed interpretazione del brano in oggetto di studio, come se l'allievo si fosse appropriato del brano, colorandolo delle sue emozioni e vestendolo di una sua narrazione, donando così a tutti i linguaggi coinvolti la loro missione comunicativa. Il suono si ricopre di significato simbolico e si trasforma in elemento narrativo, interagendo con il racconto. L'alunno si percepisce quindi interprete del brano e autore di una narrazione originale e personale.

Bibliografia

- L. Brouwer, *Estudios Sencillos*, a cura di Frédéric Zigante, Max Eschig, Parigi 2015.
- L. Collacchioni, *Insegnare emozionando, emozionare insegnando*, il ruolo delle emozioni nella dimensione conoscitiva, Edizioni Del Cerro, Pisa 2006.

Decreto Interministeriale del 1 luglio 2022, n. 176, <https://www.mim.gov.it/-/decreto-ministeriale-n-176-1-settembre-2022>

F. Delalande, *Le condotte musicali, comportamenti e motivazioni del fare e ascoltare musica*, Club, Bologna 1993.

Raccomandazione del Consiglio, 22 maggio 2018, relativa a Competenze chiave per l'apprendimento permanente (2018/C189/01), [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01))

Capitolo 16

Songwriting nella Scuola Secondaria di primo grado

Carlo Celsi e Claudia Ferri

Narrazione dell'esperienza

1. Le ragioni del progetto

L'attività che andiamo a descrivere è interdisciplinare, ma l'interdisciplinarietà è un orizzonte educativo sfuggente che difficilmente si realizza nel contesto delle rigide strutture orarie e organizzative della scuola secondaria. Ciò che ha reso possibile per quattro anni la realizzazione di un progetto interdisciplinare è stata la collaborazione di vari insegnanti dello stesso Consiglio di Classe tra cui un insegnante di sostegno, musicista, che, presente trasversalmente durante le ore di varie discipline, ha svolto la funzione di *trait d'union* tra i vari ambiti. A tal proposito in *Musica e inclusione* si sottolinea come «prendendo atto del numero sempre crescente di insegnanti musicisti specializzati nel sostegno [...] è iniziata nel nostro paese una riflessione sulla dialettica musica e inclusione scolastica»¹.

Nella dimensione interdisciplinare, ogni specifico apprendimento assume rilievo e significato se articolato e legato ad apprendimenti acquisiti in altri ambiti, all'interno della stessa UDA. La lettura e l'analisi di un testo poetico diventano pertanto lo stimolo per scrivere, comporre e interpretare musica, immaginare e realizzare un videoclip.

L'attività di songwriting è iniziata nell'A.S. 20/21, dopo l'evento devastante del lockdown. C'era l'esigenza di arricchire di senso ogni esperienza affinché i ragazzi potessero recuperare una dimensione umanamente ricca. Nel corso dell'anno, quindi, la prof.ssa di italia-

¹ L.C. Cajola, A.L. Rizzo, *Musica e inclusione*, Carocci Faber, Roma, 2016, p. 38.

no ha proposto la lettura dell'*Odissea* come viaggio alla scoperta di sé, invitando i ragazzi a dialogare con i testi per far nascere domande autentiche e provare a ipotizzare delle risposte. Parallelamente, il prof. di sostegno, grazie alle sue competenze musicali, lavorava alla costruzione del gruppo con laboratori di drum circle e musica che hanno coinvolto entusiasticamente i ragazzi. Il primo lavoro di songwriting, *Narrami, o Musa*, è nato dalla convergenza di queste due attività. L'esperienza è poi proseguita nei successivi anni scolastici con questa stessa e con altre due classi ed ha portato alla realizzazione dei seguenti elaborati multimediali:

- *InnoVativo*, una rivisitazione dell'Inno di Mameli che ha ricevuto importanti riconoscimenti locali e nazionali (A.S. 21/22);
- *La Gang dell'Olimpo*, una filastrocca in musica sulle principali divinità della mitologia greca (A.S. 22/23);
- *Come come come*, una canzone dal ritmo estivo e ballabile sulle cose irrinunciabili della vita², nell'ambito di un percorso su autobiografia e poesia (A.S. 23/24) premiata come miglior lavoro a livello nazionale nel Contest 2024 - Scuola Attiva, Attiviamoci per il Pianeta.

Tutti i videoclip musicali sono stati presentati a scuola durante lo spettacolo di fine anno e pubblicati su Youtube.

2. Chi siamo noi

Contesto: la scuola secondaria di I grado "G. Marconi", I.C. Grazie-Tavernelle, sorge in un quartiere periferico di Ancona. Si rivolge ad un bacino socialmente composito, costituito in gran parte da famiglie di estrazione popolare e multietniche. Come scuola polo per l'inclusione, attrae studenti con BES anche da aree non di pertinenza. La molteplicità di situazioni delicate ha favorito la scelta di un approccio didattico laboratoriale³, focalizzato sulla qualità e sul-

² Il testo della canzone nasce dalla riscrittura di *Mesto mare* in C. Carminati, *Viaggia verso. Poesie nelle tasche dei jeans*, Giunti-Bompiani, Firenze-Milano, 2018, p. 85.

³ F. Frasnèdi, Y. Martari, L. Poli, *La lingua in laboratorio*, Tecnodid Editrice, Napoli, 2005 e P.C. Rivoltella, *Gli EAS tra didattica e pedagogia di scuola*, Editrice Morcelliana, Brescia, 2023.

la profondità degli apprendimenti anziché sulla quantità, costruito attorno ai reali bisogni dell'alunno, finalizzato alla formazione della persona, in ottemperanza alle Indicazioni Nazionali del 2012⁴ e alle successive Linee Guida.

Situazione di partenza: tutte le canzoni nascono da un'esigenza espressiva della classe, legata ad un'attività di lettura/scrittura

Tempi di realizzazione: 12/16 ore per la scrittura, la scelta della base e della linea melodica, le prove e la registrazione; circa 8 ore per la realizzazione dei materiali per il video e per le riprese; 8/10 ore per l'editing audio e video.

Spazi: tutti gli spazi della scuola (aule e spazi aperti). Gli spazi sono flessibili e vengono di volta in volta rimodulati in funzione dell'attività da svolgere.

Strumenti: LIM, tablet, libri, strumenti musicali, microfoni, cuffie e un computer con un software per l'audio editing (nel nostro caso un Mac con software Logic Pro).

Scheda dell'attività

1. La cornice teorica del progetto

L'intenzione un po' ambiziosa del Progetto è realizzare un prodotto finale di buon livello formale ed estetico (compatibilmente con le caratteristiche di un lavoro svolto in classe) tale da potersi confrontare con la qualità del mercato musicale. Il risultato deve stupire ed emozionare gli alunni che vi hanno partecipato. Essi vi devono riconoscere il proprio apporto individuale, contestualizzato in una cornice di senso più ampia che ne enfatizzi valore e significati. Gli alunni si possono così rispecchiare nella bellezza del prodotto finale che restituirà loro un'immagine aumentata del loro contributo individuale. È proprio la ricerca della qualità e la bellezza da essa

⁴ Decreto Ministeriale del 22 agosto 2007, n. 139, Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione, https://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2007/dm139_07.shtml

generata che provocano trasformazioni nella percezione di sé sia individuali sia di gruppo.

L'approccio didattico-musicale utilizzato è influenzato da pregresse esperienze professionali dell'insegnante di sostegno coinvolto che è entrato nel mondo della scuola quando già lavorava da vent'anni come musicoterapeuta in vari centri di riabilitazione e come musicista in progetti che spaziavano dal folk-rock al jazz. Tale approccio ha previsto una progettualità di intervento focalizzato sul gruppo-classe inteso come unità identitaria, che prendesse spunto dalle relative potenzialità e bisogni. Nel concreto, a partire dall'osservazione di ogni alunno e del gruppo classe nell'ambito delle dinamiche relazionali emerse nelle prime esperienze musicali, si è cercato di immaginare il percorso più adatto a far emergere un *iso*, come direbbe Rolando Benenzon⁵, un'identità sonora di gruppo, utile a liberare energie positive per un miglior ambiente di apprendimento. Più che un approccio didattico è una *forma mentis* dell'insegnante che tuttavia non esclude ogni altra modalità efficace di insegnamento adeguata al contesto in questione.

Pertanto, musicoterapicamente parlando, la bellezza viene perseguita, ricercata nella realizzazione dell'opera, affinché diventi trasformativa. I ragazzi devono stupirsi del prodotto finale che dovrà essere al di sopra delle loro aspettative. La canzone dovrà restituirgli un'immagine aumentata, vivida di loro stessi. È, per così dire, una cura collettiva attraverso la bellezza. In tal senso, usando un'immagine saporita, l'insegnante-artista sarà il cuoco che, per una cena inaspettata, esalterà al meglio tutti gli ingredienti casualmente trovati nella dispensa, per cucinare il miglior piatto possibile. Gli ingredienti, in tal senso, sono molteplici e variegati e legati. Le nostre classi sono multietniche; tradizioni e pratiche musicali differenti si incrociano, ma difficilmente interagiscono tra loro in un percorso didattico tradizionale. L'approccio da noi descritto, basato sull'ancestralità del drum circle e sull'ecllettismo del songwriting, tenta di dare una risposta ad alcune domande. Ad esempio, come creare un'identità musicale di gruppo partendo da elementi così distanti? Come coniugare un saltarello fatto con un organetto con una dan-

⁵ R. Benenzon, *Manuale di musicoterapia*, Borla, Città di Castello (PG) 1992, p. 44.

za tradizionale bangali? Riprendendo il paradigma musicoterapico, l'azione didattica non nasce da un impianto di regole e nozioni da apprendere e sulle quali strutturare il percorso degli apprendimenti, bensì, in base alle competenze già presenti nel gruppo classe, si profila un orizzonte di obiettivi e un insieme di regole per raggiungerli. «La comunicazione musicale per funzionare deve essere calibrata sulla persona, ossia su quel complesso insieme di elementi che costituiscono il vissuto sonoro e musicale, nonché sull'idioma musicale che meglio riflette la personalità»⁶.

Questo concetto si estende efficacemente al gruppo classe, in tutta la complessità e problematicità in cui ci si presenta in questa epoca.

Per quanto riguarda la scrittura, da diversi anni la docente studia e applica il Writing and Reading Workshop dopo aver constatato che, tradizionalmente, lo studio e la pratica dell'italiano sono affidati a momenti di lettura e di scrittura poco strutturati o ripetitivi e che i tentativi di approccio laboratoriale sono spesso estemporanei e poco incisivi. Il Writing and Reading Workshop, invece, offre una cornice di senso ben organizzata all'interno della quale avviare gli studenti ad una pratica autonoma e quotidiana della lettura e della scrittura per sé stessi e non necessariamente solo per la scuola. Non è possibile sintetizzare questo approccio metodologico in poche righe, si daranno solo alcune semplici indicazioni che descrivano quanto, del WRW⁷, è stato portato in classe durante l'attività di songwriting. Ogni sessione di laboratorio ha previsto lo svolgimento di una *minilesson*, un modulo di circa un'ora segmentato in varie fasi: un aggancio a ciò che si sta facendo, un insegnamento chiave alla volta, un esempio fornito dall'insegnante o da un testo auto-

⁶ C. Celsi, *Un linguaggio per la disabilità*, in A.G. Bedin (a cura di), *I linguaggi per la disabilità. Strumenti per l'uso dell'intelligenza emotiva e sociale*, Giunti, Firenze, 2009, p. 35.

⁷ Per un primo approccio al WRW, si vedano L. Cavadini, L. De Martin, A. Pianigiani, *Leggere, comprendere, condividere*, Pearson, Milano-Torino, 2021; A. Chambers, *Il lettore infinito*, Equilibri Edizioni, Modena, 2015; E. Golinelli, S. Minuto, *Lettori e scrittori crescono*, Pearson, Milano-Torino, 2021; J. Poletti Riz, *Scrittori si diventa*, Erickson, Trento, 2017. Altra bibliografia e moltissimo materiale sono disponibili al sito <https://www.italianwritingteachers.it/>

revole, un coinvolgimento attivo degli alunni, e un riepilogo conclusivo. Nell'arco dell'ora i ragazzi, lavorando in coppie, in gruppi o individualmente, applicano una delle strategie atte a facilitare la comprensione, la pianificazione, la stesura e la revisione. Queste strategie hanno la particolarità di essere operative e ripetute fino a diventare routine. Vengono quindi interiorizzate e mobilitate nella pratica autonoma di approccio al testo. Con la strategia proposta, si esercitano su un singolo obiettivo di lettura e/o di scrittura e condividono le loro scoperte. La dimensione collaborativa e di condivisione è fondamentale per creare una comunità di lettori e scrittori all'interno della quale si parli di libri, si scriva da lettori e si legga da scrittori.

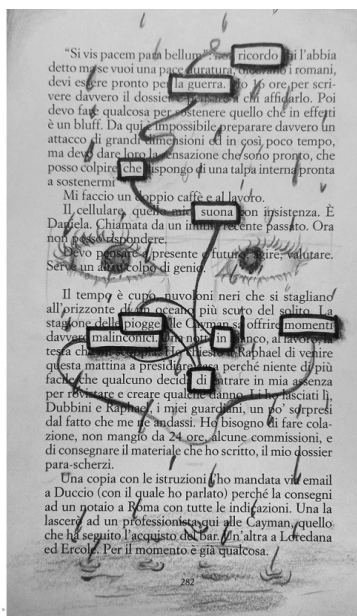
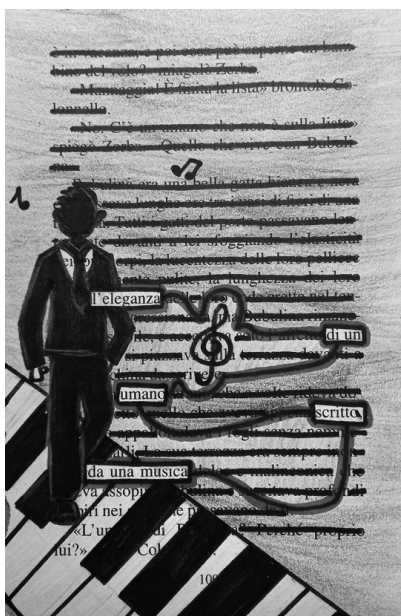
Il percorso è stato articolato in tre momenti significativi: immersione (lettura), scrittura, condivisione. Il WRW è una cornice inclusiva e flessibile, all'interno della quale viene naturale inserire tecniche e strategie didattiche non necessariamente canoniche ma ugualmente efficaci e innovative, pertanto ci sono state anche attività ispirate al Caviardage® e alla scrittura a ricalco⁸.

Il Metodo Caviardage⁹, ideato da Tina Festa, è un insieme di tecniche di scrittura poetica. Essenzialmente, ogni alunno ha un testo già scritto (articolo di giornale, pagina di vecchio libro, romanzi da macerare, ...), lo legge in modo esplorativo senza badare al senso, evidenziando le parole che istintivamente lo colpiscono. Poi prova a comporre tra loro per ottenere un breve testo dotato di senso. A quel punto, procede a cancellare o a rendere meno visibili le righe rimaste attorno alle parole scelte, in modo che queste perdano il significato che avevano nel contesto originario e siano rivestite di nuova poesia. L'operazione di cancellazione offre l'opportunità di decorare artisticamente la pagina. Ecco due esempi realizzati da alunne coinvolte nel progetto.

Come ogni percorso, anche quello di songwriting è finalizzato al raggiungimento di uno o più traguardi di lettura e/o di scrittura, legati all'importanza del ritmo (metrica), del suono delle parole, all'arricchimento del lessico. In più, ha come obiettivo la produzio-

⁸ Per un approccio alla tecnica, si veda S. Minuto, *Writing and Reading Workshop: la potenza del ricalco*, <https://occhiovollante.it/2019/rrw-ricalco/>

⁹ Per approfondimenti, si rimanda al sito <https://www.caviardage.it/>



ne di una canzone e del relativo videoclip. Tra i compiti autentici e di realtà che si possono proporre a scuola, questo risulta particolarmente stimolante per gli alunni che istintivamente sentono la forza espressiva della parola quando è legata alla musica, un po' come se fossero degli aedi e degli youtubers al tempo stesso.

2. Gli obiettivi

Il progetto prevede, come prodotto finale, la realizzazione di un videoclip: un elaborato multimediale che la classe sviluppa attraverso laboratori didattici afferenti alle varie discipline coinvolte. Il gruppo classe affronta i vari percorsi linguistici, musicali, visuali, legati alla realizzazione dell'opera, fino a farli convergere nella produzione di un artefatto. Ogni percorso disciplinare ha i suoi obiettivi specifici.

L'attività è progettata per educare alla codifica e decodifica dei linguaggi visuali e musicali che pervadono in questa epoca la comu-

nicazione mediatica. Essa corre in modo interdisciplinare sui binari della scrittura creativa, della pratica canora e musicale, delle arti visive e dell'audio e video editing. Le diverse discipline concorrono allo sviluppo del progetto realizzando le parti attinenti al proprio ambito. Queste convergeranno poi nella realizzazione del prodotto finale: un videoclip musicale, originale in tutte le sue parti. L'attività, però, intende essere soprattutto uno strumento di stimolo della creatività volto allo sviluppo delle seguenti competenze chiave:

- competenza alfabetica funzionale
- competenza su consapevolezza ed espressione culturali:
- linguaggio musicale, espressione di sé in vari linguaggi
- competenza digitale
- competenza personale, sociale e capacità di imparare ad imparare.

3. Le attività

3a. Un percorso di musica in cerchio nella scuola secondaria di primo grado

L'approccio delineato prevede che, prima della tecnologia, della composizione e del canto, la sintonizzazione del gruppo avvenga attraverso canali comunicativi più diretti ed emozionali. Lo strumento che si è rivelato più adatto allo scopo è risultato una variante didattica del classico drum circle facilitato, ove siano presenti regole, segnali codificati, parti strutturate, alternate a parti libere improvvisative, nonché elementi di scrittura e lettura ritmica. Il ruolo di leadership nel cerchio di percussioni è da subito ricoperto a turno da tutti gli alunni partecipanti. In seguito, l'energia, la creatività e la sincronizzazione emozionale, stimulate in gruppo, sono riversate e incanalate nel percorso di creazione della canzone e del videoclip.

La prima parte del lavoro è pertanto propedeutica ed è utile a risvegliare l'*io musicale* di ogni alunno e il suo istinto musicale più ancestrale. La pratica dell'improvvisazione ritmica in ambito terapeutico si è sviluppata fin dagli anni sessanta¹⁰. In ambito socio-

¹⁰ T. Wigram, *Improvvisazione. Metodi e tecniche per clinici, educatori e studenti di musicoterapia*, ISMEZ, Roma, 2005.

educativo è stata sperimentata da vari autori tra cui Arthur Hull¹¹ che ha contribuito a costruire il modello di drum circle facilitato a cui facciamo riferimento nel nostro lavoro. Il modello originario di drum circle facilitato è una pratica improvvisativa svolta in cerchio, con i partecipanti che improvvisano con strumenti di ogni tipo ma prevalentemente percussivi. Al centro, un membro del gruppo funge da facilitatore e, con segnali codificati, organizza e indirizza la performance musicale. Nel nostro lavoro, abbiamo cercato di traslare e adattare il modello alla pratica didattica e alle dinamiche della scuola, delineando, in modo intelligibile, orizzonte didattico, apprendimenti e valutazioni afferenti all'attività.

Per completezza, viene di seguito riportato, in maniera schematica e riassuntiva, il percorso sulla musica in cerchio, per il triennio della secondaria di primo grado, così come è stato da noi profilato dopo alcuni anni di sperimentazione, traendo anche spunto da autori quali Pedro Consorte¹², Stefano Baroni¹³ e Paolo Caneva¹⁴.

Il percorso didattico triennale prevede una serie di step che sono qui di seguito sintetizzati. Tale descrizione, ben lungi dall'essere completa ed esaustiva, intende dare una visione d'insieme del progetto, nel quale già dalle prime fasi gli studenti sperimentano sia l'essere comprimari, parte del cerchio, sia la leadership nel ruolo di facilitatori. Da facilitatori acquisiscono e prendono dimestichezza, già da subito, con i segnali codificati che servono a organizzare il flusso delle improvvisazioni.

I segnali principali utilizzati sono:

- Segnale di inizio - Call to groove
- Continuare a suonare - Continue to Play
- Sta per succedere qualcosa - Attention call
- Segnale di stop - stop cut
- Rullata - rumble
- Botta e risposta - call and response
- Tempo Up or Down

¹¹ A. Hull, *Drum Circle Facilitation. Rafforzare la comunità attraverso il ritmo*, Village Music Circles, 2021.

¹² <https://pedroconsorte.wordpress.com/>

¹³ S. Baroni, *Circular Music*, Solos Media, Milano, 2022.

¹⁴ P.A. Caneva, *Songwriting*, Armando Editore, Roma, 2007.

- Volume Up or Down
- Accent Notes
- Rumble Jumps to Groove (oppure rumble steps)
- Segnale di improvvisazione
- Selezionare un settore del cerchio

A seguire sono brevemente descritte le fasi del laboratorio.

Gioco dei nomi 1

Gli alunni sono sistemati in cerchio senza strumenti

1. L'insegnante, o un alunno, al centro del cerchio, farà da facilitatore indicando gli alunni che, come la lancetta dei secondi di un orologio, uno dopo l'altro diranno il proprio nome in ordine seguendo un senso orario o antiorario.

2. Il facilitatore potrà invertire a sorpresa la direzione avendo cura di andare in ordine senza saltare nessuno.

3. Gli alunni sono quindi invitati a sistemarsi di nuovo in cerchio ma in ordine alfabetico.

4. Il facilitatore riprenderà a scandire con un gesto della mano la scansione dei nomi ma gradualmente, dal tempo spontaneo del gruppo, cercherà di individuare una pulsazione costante.

5. A questo punto ogni partecipante è invitato a scandire insieme ogni nome.

6. La scansione diventa sempre più regolare e il facilitatore ogni tanto cambia a sorpresa il senso di rotazione.

Passiamoci una rullata

Dopo aver provato le sonorità degli strumenti e dopo aver provato una rullata collettiva, proviamo a passarci una rullata. Il gioco può essere svolto con o senza un facilitatore che indichi con la mano chi deve cominciare a suonare. Un alunno rulla per pochi istanti e smette quando comincia a rullare l'alunno alla sua destra e così via con tutto il cerchio. Possiamo ripetere il gioco invertendo il senso di rotazione.

Passiamoci una nota 1

Le lancette dell'orologio

Dopo la rullata, uno alla volta i partecipanti battono un colpo con i legni, corrispondendo al gesto fatto dal facilitatore come una lancetta dei secondi dell'orologio. Durante i primi giri il facilitatore

suonerà, poi scandirà la pulsazione muovendo il bastone, poi si limiterà ad accompagnare con lo sguardo il passaggio della pulsazione, variando in seguito il senso di rotazione e la velocità.

Passiamoci una nota 2

Anche questa volta il gioco si svolge senza un facilitatore. Un alunno realizza un breve ritmo libero. L'alunno alla sua destra subito dopo ne fa un altro diverso a propria scelta e così via per tutto il cerchio.

Un battito all'unisono 1

Questa volta il gruppo suonerà una pulsazione all'unisono. Un alunno comincerà battendo i legni (o suonando uno strumento o battendo le mani) in simultaneità con il facilitatore. Dopo quattro colpi l'alunno alla destra si unirà al primo che continuerà a suonare. Così, per accumulazione, si attiverà tutto il gruppo all'unisono. Il facilitatore potrà variare l'intensità usando i segnali del drum circle e potrà fare stop improvvisi e altrettante riprese.

Un battito all'unisono 2

Si ripete l'esercizio precedente ma questa volta si suonano tre note mentre la quarta sarà una nota fantasma. Risulterà così una battuta da 4/4 costituita da tre note da 1/4 e una pausa da 1/4. Anche qui si potrà variare l'intensità e si potranno fare stop e riprese.

Un battito all'unisono 3

Si ripete l'esercizio precedente ma questa volta si suonano due note mentre la terza e quarta saranno note fantasma. Risulterà così una battuta da 4/4 costituita da due note da 1/4 e due pause da 1/4. Anche qui si potrà variare l'intensità e si potranno fare stop e riprese.

Gioco dei nomi 2

Questo gioco si innesta su quello precedente. Si torna alla fase di tre note e una pausa, sempre da svolgere in gruppo per accumulazione. Quando il gruppo suonerà compatto all'unisono il facilitatore indicherà un alunno che dirà il proprio nome al posto della pausa. La battuta successiva toccherà all'alunno seguente alla destra del precedente e così via. **Variante:** in una battuta il singolo alunno pronuncia il proprio nome, nella successiva tutto il gruppo risponde ripetendo lo stesso nome.

Call and response: gioco del botta e risposta

Un facilitatore suona una delle precedenti battute o una a piacere da 4\4 e il gruppo risponde suonando la stessa battuta. Si prosegue così per battute gradualmente più libere e complesse.

Forma vs Caos

Il facilitatore alterna, segnalandolo con un suono o un gesto, fasi di suono libero e fasi ritmiche formali. Il passaggio da Forma a Caos è indicato da un segnale (lascio cadere i legni per terra, suono un fischietto, percuoto un piatto)

Rondò

Il gruppo, coordinato da un alunno facilitatore, suona un ritmo definito di due o quattro battute che chiameremo *A*. Un alunno improvvisa liberamente per la stessa durata (questa parte la chiamiamo *B*), mentre il facilitatore conta le pulsazioni pronto a dare l'attacco al gruppo per ripetere il ritmo definito *A*. Un secondo alunno improvvisa liberamente per la stessa durata (questa parte la chiamiamo *C*), mentre il facilitatore conta le pulsazioni pronto a dare l'attacco al gruppo per ripetere il ritmo *A* e così via fino a sviluppare una struttura musicale a Rondò: *A - B - A - C - A - D - A - E - A - F* ecc.

Fasi successive

A seguire, il laboratorio prevede numerose altre attività improvvisative che fanno leva sulla libertà creativa e sull'energia musicale che si presume siano state stimolate durante la prima parte del programma e per le quali si rimanda ad un futuro approfondimento.

3b. Il laboratorio di songwriting

Una volta che gli alunni hanno acquisito dimestichezza con il drum circle e si sono sintonizzati, la classe è pronta per affrontare il percorso di songwriting.

L'opera finale risulterà come un insieme coeso formato dai frammenti melodici e poetici prodotti dai ragazzi stessi all'interno di un unico e collettivo progetto creativo. Usando un altro paradigma musicoterapico, la canzone sarebbe un *frame*, una cornice di senso capace di strutturarsi intorno a segni liberi e caotici degli alunni, che all'interno di essa possono rivelare significati profondi e pregnanti del pensiero di ogni partecipante. Pensieri che si scoprono a pieno a sé stessi e al mondo soltanto nell'insieme del risultato finale dell'opera.

Di seguito, l'articolazione del percorso in tutte le sue fasi:

– Immersione nella lettura di un genere (epica, poesia, autobiografia, ...) con le strategie suggerite dal WRW: in questa fase, che può in parte sovrapporsi e procedere parallelamente al drum circle, è importante proporre testi interessanti, evocativi, sfidanti, che invitino i ragazzi a dialogare alla ricerca di significati profondi nei quali ciascuno possa rappresentarsi. Vanno considerati sia momenti di lettura ad alta voce, durante i quali l'insegnante pensa anche ad alta voce fornendo ai ragazzi un modello di approccio esperto al testo, sia momenti di lettura individuale, nei quali ciascuno entra direttamente in contatto con la voce dell'autore e si sofferma sul testo, magari applicando la strategia *See, think, wonder*.¹⁵

– Scrittura individuale con varie tecniche: Caviardage, ricalco, puzzle, ... e con le strategie del WRW (Mostra, non dire - Fai emergere pensieri e sentimenti - ...): in questa fase è importante che ai ragazzi sia concesso il tempo necessario per pianificare, elaborare e revisionare il proprio testo, avendo a disposizione tutti i materiali e i testi usati nella fase di immersione.

– Condivisione degli elaborati e individuazione del tema del testo (il *fil rouge* che emerge spontaneamente dagli scritti dei ragazzi): la condivisione (che non è solo un momento conclusivo, ma scandisce ogni piccolo o grande passaggio) è fondamentale per abituare la classe a discutere su ciò che si è scritto, alla luce di ciò che si è letto. La condivisione, essendo una pratica costruttiva, rispettosa e propositiva, non solo contribuisce a creare comunità, ma veicola anche lo sviluppo delle competenze di cittadinanza.

– Elaborazione di un testo collettivo (lezione dialogata e partecipata): in questa fase è importante che ciascun contributo venga valorizzato in modo che tutti possano sentirsi artefici del prodotto finale. Qualora dei versi siano difficili da inserire, sarà sempre possibile invitare l'autore a riformularli o proporre alla classe di farlo, conservandone l'idea centrale o una parola chiave o un suono specifico o un qualsiasi altro aspetto, nell'ottica della valorizzazione dell'apporto di ciascuno.

¹⁵ Per approfondimenti, si vedano <https://innovazione.indire.it/rvi/sec-think-wonder-apprendimento-per-scoperta-e-thinking-routines> e <https://it.pearson.com/aree-disciplinari/storia/temi-attualita/thinking-routines-allenarsi-pensare.html>

– Scelta o creazione di una base musicale adeguata: è importante, in questa fase, che gli alunni percepiscano la loro canzone come un prodotto degno di essere condiviso tra pari, di cui andare fieri, che assomigli alle canzoni che ascoltano e amano. Pertanto la base, scelta tra quelle a disposizione nel web o creata dall'insegnante, deve avere sonorità attuali.

– Individuazione della linea melodica: è importante che siano gli alunni, opportunamente guidati dal docente, a suggerire quantomeno il cuore della linea melodica e che poi la rivedano, apportando modifiche o integrazioni. Nel caso del nostro *InnoVativo*, abbiamo rimontato in chiave pop alcuni frammenti dell'*Inno d'Italia*, producendo una struttura strofa-ritornello con tratti melodici dell'*Inno* originale, strofe completamente ricreate e parti rappate. Le parti ricreate sono state ideate dagli alunni stessi, ai quali è stato chiesto di canticchiare una melodia libera sulla base già prodotta. La melodia registrata veniva poi trascritta dall'insegnante e adattata al testo elaborato in seno al laboratorio di scrittura. Per la realizzazione di *Narrami, o musa* e de *La gang dell'Olimpo* sono state utilizzate due basi pop libere, trovate in rete. I ragazzi si sono limitati a ideare le melodie e fare il lavoro di adattamento dei testi elaborati. Nel caso di *Come come come* la base è stata ideata e prodotta in modo totalmente originale.

– Adattamento del testo al ritmo e alla melodia: questa fase va svolta collettivamente in classe. Sebbene sin dall'inizio si abbia un'idea, ancorché vaga, del ritmo che la canzone potrà avere, una volta ideata la linea melodica è necessario adeguare la metrica. Si tratta, perlopiù, di sostituire singole parole o espressioni con altre di significato simile, ma con un numero di sillabe diverso o con l'accento in una diversa posizione. È un lavoro concreto e semplice da capire, al tempo stesso molto sfidante, che favorisce l'arricchimento del lessico.

– Prove e registrazione del brano: dopo la composizione della canzone tutta la classe si esercita a cantarla e si procede con l'ideazione del relativo videoclip. Una successiva fase riguarda l'allestimento di un vero e proprio studio di registrazione all'interno della scuola ove i ragazzi, guidati dagli insegnanti, registrano il brano sperimentandosi come vocalist e come fonici da studio.

– Editing musicale: finora l'audio editing dei brani è stato curato, con mezzi propri, dal docente di sostegno, che ha selezionato,

tagliato e montato le parti meglio riuscite facendo in modo che ciascun alunno potesse poi riconoscere il proprio contributo. Attualmente, grazie anche ai riconoscimenti ottenuti, la scuola si è dotata di una strumentazione adatta all'editing musicale e l'idea è quella di avviare i ragazzi interessati al montaggio audio.

– Realizzazione ed editing del videoclip: per la relazione dei videoclip gli alunni collaborano con l'insegnante di arte curando, spesso in autonomia, le riprese e il montaggio video attraverso l'uso di un Ipad.

– Promozione e diffusione a cura dei ragazzi sulle loro piattaforme preferite e sul canale Youtube della scuola:

<https://www.youtube.com/@istitutocomprensivograziet3553>

Di seguito, i link ai singoli video:

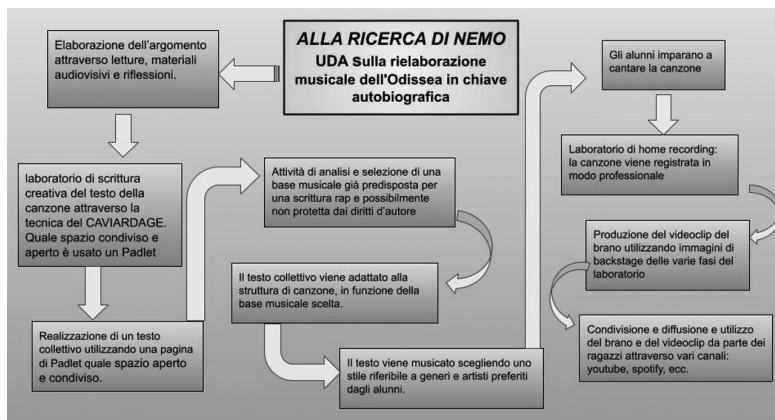
Narrami, o Musa <https://youtu.be/Qy8xTGqqgqo>

InnoVativo <https://youtu.be/m6i7IRYyK5E>

La Gang dell'Olimpo <https://youtu.be/MyYZjAj8LXE>

Come come come <https://youtu.be/AK14ThFHpKM>

In questo grafico è rappresentato lo schema operativo del Progetto, elaborato con il primo esperimento di songwriting che, prima di essere definitivamente battezzato *Narrami, o Musa* aveva il titolo provvisorio di *Alla ricerca di Nemo*, citazione di un celebre film ma anche riferimento alla ricerca di sé e alla figura di Ulisse (Nemo = Nessuno).



4. Gli strumenti di analisi e valutazione

Per un simile progetto, si riteneva importante che venisse privilegiata una valutazione diffusa e formatrice (*Assessment as learning*)¹⁶ che ha la particolarità di essere effettuata, con appositi strumenti (check list), contemporaneamente allo svolgimento dell'attività didattica. Gli studenti non si sono accorti di essere valutati nel momento esatto in cui questo si è verificato, ma sapevano di esserlo dall'inizio alla fine del percorso.

È stato lasciato molto spazio anche ai feedback tra pari e con gli insegnanti, momenti dai quali sono emerse la consapevolezza e le competenze dei singoli alunni.

Durante le attività di laboratorio, i docenti hanno osservato costantemente gli atteggiamenti e il lavoro dei ragazzi tramite check list di monitoraggio ricavate dalle rubriche di Istituto per la valutazione delle competenze chiave, in particolare della competenza personale, sociale e capacità di imparare ad imparare.

Per quanto riguarda gli aspetti più strettamente riconducibili alle altre competenze chiave, declinate in obiettivi specifici, la valutazione si è così articolata:

- valutazione formativa in itinere della competenza alfabetica funzionale (analisi e interpretazione del testo poetico, epico, narrativo; lampi di scrittura; attività di laboratorio) tramite prove tradizionali, strutturate e semi-strutturate;
- autovalutazione formativa in itinere della consapevolezza ed espressione culturali tramite dialogo aperto, feedback tra pari e con gli insegnanti ed *exit ticket*;
- autovalutazione del prodotto da parte degli alunni tramite analisi e commento dialogato (linguaggio musicale, espressione di sé in vari linguaggi e competenza digitale).

Le dimensioni chiave della valutazione sono state: autonomia, consapevolezza, capacità di mobilitare le proprie risorse in contesti non noti, continuità.

¹⁶ P.C. Rivoltella, *Valutazione e apprendimento*, in "Essere a scuola", n. 9 maggio 2021, Editrice Morcelliana, Brescia, <https://www.morcelliana.net/img/cms/Materiali%20on%20line/essere%20a%20scuola/2021/9%202021%20-%20maggio/EDITORIALE%20Eas%209.pdf>

Tuttavia, a nostro parere, l'aspetto più interessante, nell'ottica valutativa, è stato il momento finale, quando, per la prima volta, gli alunni hanno visto, tutti insieme, il filmato da loro realizzato e lo hanno commentato, notandone i pregi e i difetti, proponendo soluzioni e interventi migliorativi, prendendo lentamente consapevolezza della ricaduta delle scelte effettuate e della qualità del loro lavoro. Questo momento, a nostro avviso, non può e non deve assumere la forma di un "voto".

Conclusione

L'attività di songwriting è un modello non necessariamente ripetibile in questa stessa forma in qualsiasi contesto, perché richiede la presenza di un insegnante particolarmente qualificato in ambito musicale e musicoterapico e che sia, preferibilmente, trasversale alle varie discipline. Tuttavia può essere anche considerato un modello flessibile, adattabile alle diverse professionalità. Basta sapersi guardare attorno con un atteggiamento aperto a cogliere le potenzialità di tutte le persone coinvolte: insegnanti, alunni, personale della scuola e anche genitori. Le energie richieste sono ampiamente compensate dai risultati ottenuti, sia in termini di raggiungimento dei traguardi di competenza, sia negli obiettivi specifici di apprendimento disciplinare. Ma soprattutto, un simile approccio, aperto e creativo, rigenera non solo gli alunni, ma anche gli insegnanti coinvolti, ricaricandoli di entusiasmo e di voglia di fare.

Bibliografia

– Riferimenti normativi:

Raccomandazione del Consiglio dell'Unione Europea del 22 maggio 2018 (sostituisce la raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio, del 18 dicembre 2006, relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente) (2018/C 189/01) [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01))

Decreto Ministeriale del 22 agosto 2007, n. 139. Regolamento recante nor-

me in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione. https://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2007/dm139_07.shtml

Competenze chiave di cittadinanza

Decreto Ministeriale del 16 novembre 2012, n. 254. Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione

– Scelte didattiche e metodologiche:

S. Baroni, *Circular Music*, Solos Media, Milano 2022.

R. Benenzon, *Manuale di musicoterapia*, Borla, Città di Castello (PG) 1992.

L. C. Cajola, A.L. Rizzo, *Musica e inclusione*, Carocci Faber, Roma 2016.

P.A. Caneva, *Songwriting*, Armando Editore, Roma 2007.

P.A. Caneva, S. Mattiello, *Community Music Therapy. Itinerari, principi e pratiche per un'altra musicoterapia*, Franco Angeli, Milano 2018.

L. Cavadini, L. De Martin, A. Pianigiani, *Leggere, comprendere, condividere*, Pearson, Milano-Torino 2021.

C. Celsi, *Un linguaggio per la disabilità*, in A. G. Bedin (a cura di), *I linguaggi per la disabilità. Strumenti per l'uso dell'intelligenza emotiva e sociale*, Giunti, Firenze 2009.

A. Chambers, *Il lettore infinito*, Equilibri Edizioni, Modena 2015.

F. Frasnèdi, Y. Martari, L. Poli, *La lingua in laboratorio*, Tecnodid Editrice, Napoli 2005.

R. Goitre, *Cantar leggendo*, Edizioni Suvini Zerboni, Milano 1991.

E. Golinelli, S. Minuto, *Lettori e scrittori crescono*, Pearson, Milano-Torino 2021.

A. Hull, *Drum Circle Facilitation. Rafforzare la comunità attraverso il ritmo*, Village Music Circles 2021.

M. Piatti, E. Strobino, *Musica scuola*, Edizioni ETS, Pisa 2013.

J. Poletti Riz, *Scrittori si diventa*, Erickson, Trento 2017.

P.C. Rivoltella, *Valutazione e apprendimento*, in "Essere a scuola", n. 9 maggio 2021, Editrice Morcelliana, Brescia.

P.C. Rivoltella, *Gli EAS tra didattica e pedagogia di scuola*, Editrice Morcelliana, Brescia 2023.

M. Scardovelli, *Dialogo sonoro*, Un altro punto di vista, Bisceglie (BT) 1992

T. Wigram, *Improvvisazione. Metodi e tecniche per clinici, educatori e studenti di musicoterapia*, ISMEZ, Roma 2005.

Sitografia

Italian Writing Teachers <https://www.italianwritingteachers.it/>

Tecniche di scrittura: scrittura a ricalco <https://occhiovolante.it/2019/wwr-ricalco/>

Tecniche di scrittura: Caviardage <https://www.caviardage.it/>

Pedro Consorte <https://pedroconsorte.wordpress.com/>

Thinking routines <https://innovazione.indire.it/rvi/see-think-wonder-apprendimento-per-scoperta-e-thinking-routines> e <https://it.pearson.com/aree-disciplinari/storia/temi-attualita/thinking-routines-allenarsi-pensare.html>

Capitolo 17

‘Music Drivers’.

Le opportunità didattiche
della valorizzazione del territorio

Diana de Francesco

*Ai miei insegnanti,
per avermi insegnato le domande.*

Il percorso didattico presentato, programmaticamente intitolato *Music Drivers*, è stato già discusso nelle sue premesse metodologiche e nelle sue linee essenziali¹; in questa occasione si intendono sviluppare riflessioni ulteriori circa le sue ricadute didattiche, soprattutto relativamente alla flessibilità, che lo rende adattabile a contesti e destinatari diversi, ai traguardi e alle competenze coinvolti, in special modo quelle di cittadinanza.

1. Perché *Music Drivers*?

«La musica mi sembra sempre più un campo di sperimentazione mobile, sensibile, aperto, ma anche un punto di riferimento ricco di stabilità, di sicurezze e di aspettative»²: così Claudio Abbado dipinge la profonda interdisciplinarietà della musica, per sua natura aperta alla sperimentazione di strategie didattiche innovative e, soprattutto, di incontri con altri campi del sapere. In particolare, in questo percorso didattico la musica, in quanto patrimonio immateriale dell'umanità³, ha incontrato la geogra-

¹ D. de Francesco, ‘*Music Drivers*’. *Un percorso integrato tra musica e turismo*, in “Musica Docta”, n. 1, 13, 2023, pp. 149-162.

² C. Abbado, *Presentazione*, in A. Basso (a cura di), *L'Enciclopedia della Musica*, Istituto Geografico De Agostini, Novara, 1995, pp. 7-9, p. 7.

³ Cfr. Convenzione UNESCO 2003 (<https://ich.unesco.org/en/intangible-heritage-domains-00052>, ultima consultazione 29 giugno 2024); oltre all'Opera dei Pupi siciliani

fia⁴, l'educazione civica e le professioni turistiche, attraverso un percorso finalizzato ad avvicinare alunni di scuola secondaria di primo grado alla storia della musica secondo una prospettiva squisitamente laboratoriale, sperimentando l'incontro tra musica e turismo nell'ottica di una profonda riflessione identitaria e culturale a vantaggio della valorizzazione del territorio di appartenenza e, quindi, dell'esercizio delle Buone Pratiche e delle competenze chiave di cittadinanza.

Music Drivers nasce, infatti, come masterclass del corso di Storia della musica dell'Istituzione Civica "F. Fenaroli" di Lanciano ed è rivolta a partecipanti di età compresa tra gli undici e i tredici anni, tutti frequentanti la scuola secondaria di primo grado; la proposta è compatibile con una destinazione scolastica e rimodulabile in base alla disponibilità oraria e di spazi. Inoltre, il percorso è efficacemente adattabile ad un diverso ordine di scuola, in particolare alla scuola secondaria di secondo grado, soprattutto in indirizzi di studio liceali o tecnici con vocazione turistica; può essere destinato anche alle classi uscenti della scuola primaria, benché siano necessari vistosi adattamenti.

Music Drivers risponde ad una duplice esigenza. Innanzitutto, incrementare la presenza della storia della musica nei programmi di studio della scuola secondaria di primo grado, dove la disciplina Musica interviene in una prospettiva educativa non specialistica, orientata alla comprensione del patrimonio storico-artistico attraverso la contestualizzazione e il confronto interdisciplinare e finalizzata alla valorizzazione della funzione cognitivo-culturale più che critico-estetica⁵. D'altra parte, il percorso mira a sviluppare competenze personali, civiche e di cittadinanza attraverso un compito di realtà in autentico dialogo con un territorio a forte vocazione turisti-

(2008), il canto a tenore sardo (2008) e il saper far liutario di Cremona (2012), nel 2023 anche l'Opera lirica è entrata nella lista.

⁴ La più recente bibliografia postula una mutua influenza tra musica e geografia, in particolare per gli aspetti sonori che intervengono nella rappresentazione dei luoghi. Si veda in proposito G. Carney, *Music Geography*, in "Journal of Cultural Geography", n. 1, 18, 1998, pp. 1-10.

⁵ Cfr. Decreto Ministeriale del 16 novembre 2012, n. 254 *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf

ca – quello della costa abruzzese – ovvero la redazione di una guida turistico-musicale dedicata alla città di Lanciano, centro frentano in provincia di Chieti, poco distante dalla celebre Costa dei Trabocchi, con una tradizione storica e musicale di rilievo⁶.

2. Le fasi di lavoro

L'attività didattica si articola in tre fasi, per un totale di ventotto ore, muovendo da metodologie di apprendimento formale – attività preliminari di brainstorming, approfondimento bibliografico e organizzazione del lavoro – integrando, quindi, spazi di apprendimento informale, che intervengono nella fase della raccolta dei dati in campo.

La prima fase ha previsto lo svolgimento delle attività preparatorie all'attività didattica vera e propria, ovvero la costituzione del gruppo e l'alfabetizzazione storico-culturale sulla città di Lanciano.

I partecipanti al progetto, quattro in totale, sono stati allievi di scuola secondaria di primo grado tra gli undici e i tredici anni, tutti con conoscenze musicali di base e un percorso di studi strumentale, in possesso dei requisiti richiesti per lo svolgimento dell'attività didattica, ovvero minime conoscenze digitali e disciplinari e una buona propensione al problem solving. Benché la proposta sia adattabile ad una partecipazione più numerosa, in quanto edizione pilota è stato preferito il piccolo gruppo, in modo da consentire una valutazione più attenta di punti di forza e di debolezza.

Il percorso è stato aperto da un *brainstorming* sugli obiettivi del progetto – la realizzazione di una guida turistico-musicale sulla città di Lanciano – e sulla strutturazione di un cronoprogramma. La riflessione si è ampliata al significato di musica quale patrimonio immateriale da tutelare⁷, ai significati della valorizzazione e alle stra-

⁶ La storia di Lanciano e della sua importanza in ambito musicale è stata approfondita in D. de Francesco, 'Music Drivers', cit., pp. 150-152.

⁷ <https://ich.unesco.org/en/intangible-heritage-domains-00052>; per quanto riguarda l'Italia ad oggi sono iscritti nella Lista Rappresentativa del Patrimonio Culturale immateriale: l'opera dei Pupi siciliani (2008), il canto a tenore sardo (2008), il saper far liutario di Cremona (2012), l'opera lirica (2024) (cfr. <http://www.unesco.it/it/Italia/NellUnesco/Detail/189>).

tegie attuabili, tra le quali la promozione di un turismo consapevole e attento alla cultura locale. A seguire, è iniziata la fase operativa con l'approfondimento della storia musicale della città, condotta per mezzo della lettura di compendi storici della città di Lanciano e monografie dedicate ai principali compositori della storia cittadina, senza trascurare le risorse a disposizione su portali quali il Catalogo generale dei Beni Culturali e quello del FAI. Dopo un'attenta ricognizione, gli allievi hanno selezionato eventi e luoghi che hanno ritenuto più significativi, approfondendoli sotto la lente della valorizzazione, evidenziando quindi l'importanza nella storia culturale della città e il legame tra eventi e tracce fisiche nel territorio.

Una volta stabiliti i personaggi e i luoghi più rappresentativi e averli esaminati, si è aperta la seconda fase del lavoro, durante la quale i dati acquisiti sono stati integrati all'indagine sul campo. Per mezzo di una passeggiata per le vie cittadine, sono state stabilite ed organizzate le tappe secondo una logica di percorribilità a piedi, scattando immagini dei luoghi selezionati da allegare alle informazioni fornite nella guida: il percorso si avvia dal quartiere di Civitanova per poi ampliarsi verso Civitavecchia, il cuore del primo insediamento della città di Lanciano. In totale sono state stabilite undici tappe che creano un percorso circolare, che parte dal più significativo tra i luoghi musicali della città di Lanciano, ovvero il Parco delle arti musicali, grande complesso architettonico, già sito conventuale e carcerario, oggi sede di molte istituzioni musicali lancianesi, quali l'Istituzione Civica "Fedele Fenaroli" di Lanciano, il Centro di documentazione "Francesco Masciangelo" e il complesso architettonico delle Torri Montanare, il più importante auditorium cittadino, teatro di numerose stagioni musicali.

I personaggi e i complessi architettonici selezionati ripercorrono gli snodi salienti della storia musicale lancianese; oltre agli spazi che evocano grandi nomi – la casa natale di Francesco Masciangelo, quella di Augusto Centofanti, di Mattia Cipollone e di Fedele Fenaroli, rispettivamente rappresentanti della grande storia bandistica e compositiva lancianese – si è scelto di inserire una rappresentanza dei luoghi di conservazione di questa grande storia – il Centro di documentazione "F. Masciangelo" e la Cattedrale della

Madonna del Ponte, sede di una delle più importanti cappelle musicali di area frentana e depositaria del suo archivio – e dei luoghi di restituzione della grande tradizione musicale cittadina, come il Parco delle arti musicali, la cattedrale della Madonna del Ponte e la Chiesa di Santa Giovina⁸.

Si apre quindi la terza e ultima fase del lavoro, quella di ricomposizione e sintesi del percorso svolto al fine di soddisfare gli obiettivi prefissati.

Gli alunni hanno provveduto a rimettere insieme tutte le informazioni raccolte durante le fasi precedenti smistandole tra le varie tappe, elaborando quindi i testi a corredo con le informazioni storico-musicali opportunamente selezionate, prediligendo un'impostazione divulgativa e accattivante. Giunto, quindi, il momento del montaggio, sono state scelte le soluzioni preimpostate del portale Canva, che ha un'interfaccia piuttosto semplice e alla portata di allievi con competenze digitali di base, risultando comunque accattivante e piacevole per il lettore.

Una volta completata la guida, i *Drivers* hanno sperimentato in prima persona il percorso predisposto; la valutazione del lavoro svolto, infatti, è partita proprio da qui, ovvero dalla sperimentazione della sua efficacia per evidenziare i punti di forza e gli eventuali elementi di debolezza. A conclusione del lavoro si è collocata un'accurata riflessione metacognitiva, innanzitutto valutando le ricadute positive sulla propria formazione, sia dal punto di vista disciplinare che di acquisizione di competenze. Gli allievi hanno quindi operato un bilancio del percorso svolto in termini di ricaduta sul territorio e sotto la lente della valorizzazione culturale sostenibile, traendone considerazioni positive.

Il processo di valutazione si è concluso con la socializzazione della guida in un evento organizzato dalla scuola civica stessa all'interno del Parco delle Arti musicali, prima tappa della passeggiata. Gli stessi *drivers* sono stati chiamati a presentare il prodotto realizzato, evidenziandone materiali e metodi, obiettivi e ricaduta finale; la fase

⁸ Le tappe sono state descritte dettagliatamente in D. de Francesco, '*Music Drivers*', cit., pp. 154-161. La guida è liberamente scaricabile al link: https://www.lanciano.eu/c069046/po/mostra_news.php?id=1007&area=H (ultima consultazione 10 dicembre 2024).

conclusiva è quindi consistita nella pubblicizzazione a mezzo stampa⁹ e sul sito del Comune di Lanciano¹⁰.

3. Le ricadute didattiche

Il percorso delineato ha avuto come obiettivo un compito – la guida turistica *Lanciano, la città della musica* – finalizzato al raggiungimento di diversi traguardi e competenze, in particolare quelle di cittadinanza¹¹, impiegando metodologie strettamente laboratoriali di varia tipologia, dalla ricerca-azione alla riflessione metacognitiva, passando per problem solving, strategia euristica, apprendistato cognitivo e apprendimento generativo¹².

Innanzitutto, è intervenuta nelle varie fasi di lavoro la prima delle otto competenze, ovvero quella alfabetica funzionale. L'approfondimento della storia musicale della città di Lanciano e la composizione della guida stessa hanno comportato l'esercizio del linguaggio per acquisire non solo le competenze essenziali, ma anche la capacità di declinare la lingua nelle sue varie funzioni, stili e registri a seconda dei contesti. L'utilizzo di fonti di vario tipo, inoltre, ha permesso di sviluppare il pensiero critico e la riflessione sull'idioma, anche orientando le scelte in modo positivo e socialmente responsabile.

La redazione della guida ha coinvolto, inoltre, la competenza digitale, che «presuppone l'interesse per le tecnologie digitali e il loro utilizzo con dimestichezza e spirito critico e responsabile per

⁹ Molte testate giornalistiche hanno ribattuto la notizia, inseriamo qui due esempi tratti da: "Il Centro. Giornale d'Abruzzo" (<https://www.ilcentro.it/chieti/teatro-auditorium-e-monumenti-ecco-i-luoghi-dedicati-alla-musica-1.2961830>, ultima consultazione il 29 giugno 2024), e "Chiaro Quotidiano", giornale locale (<https://chiaroquotidiano.it/2022/08/01/i-luoghi-della-musica-la-guida-turistica-fatta-dai-music-drivers-della-scuola-civica-fenaroli/>, ultima consultazione il 29 giugno 2024).

¹⁰ Si veda https://www.lanciano.eu/c069046/po/mostra_news.php?id=1007&area=H (ultima consultazione 29 giugno 2024).

¹¹ Cfr. *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*, in "Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea", C198 del 4/6/2018.

¹² Le strategie didattiche alla base per percorso sono state discusse in D. de Francesco, 'Music Drivers', cit., pp. 152-153.

apprendere, lavorare e partecipare alla società»¹³; l'impiego estensivo delle tecnologie ha necessariamente comportato, oltre ad una familiarizzazione con lo strumento digitale, una riflessione sull'uso consapevole e orientato all'obiettivo, nel caso di specie la valorizzazione della cultura locale e del territorio.

Nondimeno il percorso svolto, dove il successo del singolo e il successo del gruppo sono obiettivi direttamente proporzionali, ha coinvolto le competenze sociali e la competenza di imparare ad imparare in quanto «capacità di riflettere su sé stessi, di gestire efficacemente il tempo e le informazioni, di lavorare con gli altri in maniera costruttiva [...] e di gestire il proprio apprendimento»¹⁴. Valorizzare il territorio per il tramite di elementi storico-culturali richiede non solo abilità di riflessione metacognitiva, ma anche impegno per il bene collettivo e per lo sviluppo sociale sostenibile. La comunicazione creativa di contenuti culturali, nell'ottica della valorizzazione di un turismo sostenibile soddisfa il duplice obiettivo della «conoscenza delle culture e delle espressioni locali, nazionali, regionali, europee e mondiali, comprese le loro lingue, il loro patrimonio espressivo e le loro tradizioni, e dei prodotti culturali» e della

comprensione di come tali espressioni possono influenzarsi a vicenda e avere effetti sulle idee dei singoli individui. Essa include la comprensione dei diversi modi della comunicazione di idee tra l'autore, il partecipante e il pubblico nei testi scritti, stampati e digitali, nel teatro, nel cinema, nella danza, nei giochi, nell'arte e nel design, nella musica, nei riti, nell'architettura oltre che nelle forme ibride. Presuppone la consapevolezza dell'identità personale e del patrimonio culturale all'interno di un mondo caratterizzato da diversità culturale e la comprensione del fatto che le arti e le altre forme culturali possono essere strumenti per interpretare e plasmare il mondo¹⁵.

A proposito dei traguardi, oltre a quelli previsti dalle Indicazioni Nazionali per il Curricolo¹⁶, forti agganci sono stati stabiliti con l'Agenda 2030, della quale il progetto ha richiamato nello specifico

¹³ Cfr. *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*, cit., p. 9.

¹⁴ *Ivi*, p. 10.

¹⁵ *Ivi*, p. 11.

¹⁶ Cfr. par. 1.

i punti 8, «Incentivare una crescita economica duratura, inclusiva e sostenibile, un’occupazione piena e produttiva, un lavoro dignitoso per tutti», e 12, «Garantire modelli sostenibili di produzione e di consumo»¹⁷, evidenziati dai Drivers nelle schede introduttive della guida, attraverso l’obiettivo di promuovere, grazie alla valorizzazione del bene culturale e musicale, politiche orientate allo sviluppo sostenibile per tramite di strategie innovative – come quella di un percorso turistico a tema – con il coinvolgimento di *stakeholder* del mondo dell’istruzione – l’Istituzione civica di musica “Fedele Fenaroli” e il Comune di Lanciano.

In conclusione, è possibile affermare che, pur con i dovuti adattamenti alla didattica, imprimere ad un percorso educativo commissioni con settori affatto diversi, non solo disciplinari ma anche professionali, può certamente arricchire la formazione in modi che è possibile descrivere e prevedere solo in parte, la cui ricaduta è talmente ampia da travalicare i campi delle conoscenze e competenze descritte, per collocarsi invece nel più generale campo della formazione del cittadino, presente e futuro, che è la finalità più ambiziosa di qualunque azione didattica.

Bibliografia

- C. Abbado (1995), *Presentazione*, in A. Basso (a cura di), *L'Enciclopedia della Musica*, Istituto Geografico De Agostini, Novara 1995.
- G. Carney, *Music Geography*, in “Journal of Cultural Geography”, n. 1, 18, 1998, pp. 1-10.
- Convenzione UNESCO 2003, <https://ich.unesco.org/en/intangible-heritage-domains-00052>
- Decreto Ministeriale del 16 novembre 2012, n. 254, *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione* https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf

¹⁷ *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*, in United Nations – Sustainable Development knowledge platform (<https://sdgs.un.org/2030agenda>, ultima consultazione 29 giugno 2024).

- D. de Francesco, 'Music Drivers'. *Un percorso integrato tra musica e turismo*, in "Musica Docta", n. 1, 13, 2023, pp. 149-162.
- Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente, in "Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea", C198 del 4/6/2018.
- Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*, in United Nations – Sustainable Development knowledge platform (<https://sdgs.un.org/2030agenda>).
- G. La Face, *Introduzione: Traducimi la musica in parole: una sfida didattica e divulgativa*, «Musica Docta. Rivista digitale di Pedagogia e Didattica della musica», vol. 10, 2020, pp. 63-64.
- G. La Face Bianconi, *Musica e cultura a scuola*, «Il Saggiatore musicale», X, 2003, pp. 119-123.
- P. Somigli, *Impara l'arte e mettila a parte. Ovvero la formazione musicale e l'arte d'educare a un'arte*, in ARTEDU2021. *Educare all'Arte. L'arte di Educare*, a cura di A. Luigini, C. Panciroli e P. Somigli, FrancoAngeli, Milano 2022, pp. 29-38.
- O. Topoglu, *Critical Thinking and Music Education*, in «Procedia – Social and Behavioral Sciences», 116, 2014, pp. 2252-2256.

Capitolo 18

Prima della prima in TV. Generazione Z all'Opera

Francesca Greppi

Narrazione dell'esperienza¹

Il titolo di questo percorso è in realtà quello di una trasmissione televisiva che impegna gli studenti delle scuole secondarie di secondo grado della città di Ferrara nella divulgazione di un genere non propriamente popolare tra gli adolescenti, ossia l'opera lirica. Il progetto, realizzato insieme all'emittente Telestense², è stato ideato e curato dal direttore artistico del Teatro Comunale di Ferrara Marcello Corvino, con l'intento di avvicinare i giovani alla lirica e promuoverne la presenza tra il pubblico delle opere in cartellone. Le puntate sono messe in onda nei giorni che precedono appunto la serata della prima in teatro e sono contemporaneamente rese disponibili sul canale YouTube "Telestense Ferrara"³.

Il Liceo G. Carducci, avendo da più di vent'anni una sezione di Scienze Umane con Progetto Musica e Spettacolo, è stato individuato dall'Ufficio Scolastico Territoriale di Ferrara come primo destinatario della proposta e, nell'anno scolastico 2021-2022, ancora in emergenza sanitaria, ha realizzato sei trasmissioni in qualità di scuo-

¹ Desidero ringraziare il dott. Marcello Corvino, direttore artistico del Teatro Comunale di Ferrara, per l'intelligente politica culturale che ha deciso di perseguire e per la preziosa occasione formativa che offre agli studenti con il progetto "Prima della prima in TV". Ringrazio inoltre la dott.ssa Lia Bazzanini, Dirigente scolastica del Liceo G. Carducci, e i colleghi che hanno partecipato al progetto in questi anni; il ringraziamento più sentito va alla prof.ssa Linda Baiolini, docente di lettere presso il Liceo G. Carducci e referente del Progetto Musica e Spettacolo, perché il lavoro descritto in queste pagine è frutto della nostra collaborazione.

² Consulenza editoriale a cura di Dalia Bighinati e Nicola Franceschini, regia e post produzione a cura di Massimo Storari.

³ <https://www.youtube.com/user/Telestense>

la-pilota. Nelle due edizioni successive (2022-2023 e 2023-2024) il bacino si è allargato e gli episodi sono stati distribuiti tra le diverse scuole cittadine, che hanno potuto lavorare sulla base di quanto già prodotto, ma in autonomia; al Liceo G. Carducci sono state assegnate due puntate per ciascun anno scolastico⁴. Il progetto offre l'occasione ai docenti, ai quali è affidata la preparazione didattica degli studenti, di introdurre nei percorsi delle materie curriculari un modulo, seppur breve, dedicato al melodramma e di arricchire così la programmazione con l'incursione in una disciplina che sarebbe altrimenti assente. La presenza della musica, anche come insegnamento teorico, nella scuola secondaria di secondo grado appare infatti concepita in ottica professionalizzante e limitata ai Licei musicali, benché la sua assenza sia del tutto ingiustificata se si considera la rilevanza che possiede nella storia della cultura e il ruolo che il melodramma in particolare ha svolto in quella italiana⁵. Il Liceo delle Scienze Umane G. Carducci rappresenta in questo contesto un caso virtuoso, dal momento che attraverso il Progetto Musica e Spettacolo ha mantenuto l'insegnamento di Storia della musica, dedicandovi venti ore annuali per ciascuna delle cinque classi. In queste lezioni è ricaduta la preparazione della trasmissione, alla quale ho lavorato in qualità di esperta esterna in compresenza con una docente di lettere.

Il vantaggio di aver partecipato al progetto fin dalla sua prima edizione è stato rappresentato dal fatto che il format, salvo qualche indicazione generale legata all'articolazione delle puntate e al target ipotetico, era un contenitore ancora vuoto. Insieme ai docenti curriculari sono stati quindi definiti gli obiettivi del percorso, le tempistiche e la metodologia di lavoro. Nel frattempo, con il direttore artistico è stata delineata la struttura di massima delle puntate e sono stati individuati i contenuti da trattare: trama e fonti letterarie,

⁴ Si elencano di seguito tutte le puntate realizzate dal Liceo G. Carducci. A.S. 2021-2022: *L'Orfeo* (5G), *Ernani* (2G), *Giselle* (4G), *Sacro Vivaldi* (3G), *La Cecchina* (3D), *Don Giovanni* (4L); A.S. 2022-2023: *Il Pipistrello* (2G), *Manon Lescaut* (5G); A.S. 2023-2024: *Turandot* (4G), *Orlando Furioso* (3G).

⁵ Sull'educazione musicale nella scuola italiana: N. Badolato, A. Scalfaro, *L'educazione musicale nella scuola italiana dall'Unità a oggi*, in "Musica Docta", n. 1, 3, 2013, pp. 87-99; A. Scalfaro, *Storia dell'educazione musicale nella scuola italiana. Dall'Unità ai giorni nostri*, FrancoAngeli, Milano, 2014.

cenni biografici su compositore e librettista, contestualizzazione dell'opera e principali caratteristiche musicali, oltre a eventuali approfondimenti tematici, scelti in base al titolo assegnato e alla classe coinvolta.

Nel corso di questi tre anni scolastici hanno infatti partecipato alla trasmissione classi dalla seconda alla quinta, afferenti principalmente al Progetto Musica e Spettacolo, individuate dagli insegnanti in considerazione, da un lato, dell'opera da preparare e della possibilità di creare agganci e collegamenti interdisciplinari con i programmi delle materie curriculari, dall'altro, della fisionomia e delle competenze del gruppo.

Per quanto riguarda la metodologia, si è deciso di sviluppare un percorso della durata complessiva di 10-15 ore e di articolarlo in più momenti: lezioni introduttive di tipo frontale, lavoro in forma laboratoriale e fase performativa di prova del copione, preparatoria all'effettiva registrazione in teatro. Dal momento che ci siamo trovati ad affrontare opere molto diverse, gli strumenti didattici più appropriati sono stati scelti caso per caso. Il limitato tempo a disposizione non ha quasi mai reso possibile la visione integrale delle opere, operazione comunque non essenziale affinché gli studenti ne padroneggino gli aspetti chiave, e si è quindi preferito selezionare singoli brani o passaggi significativi, che risultassero funzionali a una comprensione globale. L'ascolto è stato introdotto attraverso la lettura di passaggi del libretto o il racconto della vicenda da parte dell'insegnante, con particolare attenzione agli snodi principali della narrazione e alle relazioni fra i personaggi⁶.

⁶ Sulla didattica del melodramma: L. Bianconi, *Parola, azione, musica: Don Alonso vs Don Bartolo*, in "Il Saggiatore musicale", n. 1, XII, 2005, pp. 35-76; L. Bianconi, *La forma musicale come scuola dei sentimenti*, in G. La Face Bianconi, F. Frabboni (a cura di), *Educazione musicale e formazione*, FrancoAngeli, Milano, 2008, pp. 85-120; G. Pagannone, *Il melodramma: saperi, funzioni, dimensioni*, in G. Pagannone (a cura di), *Insegnare il melodramma, Saperi essenziali proposte didattiche*, Pensa Multimedia, Lecce-Iseo, 2010, pp. 15-55.

Scheda dell'attività

Introduzione

A parte qualche richiamo alle fortunate trasmissioni di Corrado Augias in cui studenti interagiscono con esperti, come ad esempio *Quante storie*, il format non conteneva riferimenti a programmi televisivi esistenti⁷. Di conseguenza, è stato per noi possibile “costruire” la struttura di massima delle puntate e definire, di concerto con il direttore artistico, tanto i contenuti quanto le modalità di comunicazione. “Prima della prima in TV” presenta alcune caratteristiche che la rendono particolarmente interessante nel panorama dei prodotti didattico-divulgativi, non solo di ambito musicale. Innanzitutto, la centralità degli studenti: la narrazione è infatti affidata a loro, che incarnano il ruolo di divulgatori, mentre il dialogo che instaurano con i conduttori, ovvero il direttore artistico del teatro e una docente di riferimento (o altri ospiti eventualmente invitati), è finalizzato in via quasi esclusiva a creare una cornice e un raccordo fra gli interventi. Tale impianto, che le restrizioni legate alla pandemia hanno inizialmente obbligato a strutturare in maniera piuttosto rigida, quasi nella forma di una lezione-interrogazione, è stato reso più flessibile e vivace nella seconda e terza edizione del programma.

Se nella prima stagione l'inserimento di documenti audio-video era l'unico elemento che si alternava ai momenti di spiegazione, la possibilità di muoversi in ambienti diversi del teatro e l'assenza di vincoli legati al distanziamento hanno consentito invece di arricchire la proposta con drammatizzazioni, brevi lezioni-concerto, esecuzione di brani, lettura di carteggi e addirittura, nel caso dell'*Orlando furioso*, l'impiego del teatro di figura per narrare la trama dell'opera. Si è così rintracciato nella varietà un altro punto forte della trasmissio-

⁷ Il titolo, “Prima della prima in TV”, riprende quello delle conferenze di introduzione all'opera che si svolgono nel Ridotto del Teatro Comunale di Ferrara il pomeriggio precedente al debutto dello spettacolo. Esso richiama tuttavia anche una celebre trasmissione televisiva di Rosaria Bronzetti e Paolo Gazzara, in onda su Raitre dal 1990 e che figura ancora nel palinsesto di Rai 5 (oggi il programma è di Roberto Giannarelli e Francesca Nesler). La trasmissione di Bronzetti e Gazzara mostra il dietro le quinte delle opere in cartellone nei maggiori teatri e festival italiani, attraverso il racconto dei loro protagonisti (direttore d'orchestra, cantanti, regista) e la ripresa di numerosi momenti dalle prove.

ne: gli episodi veicolano sempre lo stesso nucleo centrale di contenuti, tuttavia declinati con modalità di comunicazione ogni volta differenti. Al contempo, ciò ha permesso di valorizzare appieno le competenze legate al percorso formativo del Progetto Musica e Spettacolo, così come quelle di ciascuno studente, amplificando il carattere inclusivo dell'attività.

Obiettivi

In relazione al progetto sono stati individuati i seguenti obiettivi:

- Educare all'ascolto e all'analisi dei generi musicali della tradizione, tra i quali il teatro in musica.
- Conoscere, comprendere e contestualizzare opere di repertorio e le loro principali caratteristiche.
- Acquisire competenze nel lavoro di ricerca su fonti selezionate (archivistiche, letterarie, musicali, iconografiche).
- Saper divulgare la cultura musicale/teatrale attraverso il mezzo televisivo.

I primi due obiettivi sono perseguiti durante le lezioni frontali di carattere introduttivo, dedicate alla contestualizzazione storica dell'opera e all'ascolto/visione di passaggi significativi. La competenza relativa alla consultazione e rielaborazione delle fonti è invece sviluppata nella parte centrale del percorso, realizzata in forma laboratoriale, a cui è dedicato il numero più consistente di ore e nel corso della quale si consolida anche il secondo obiettivo. Infine, l'acquisizione della competenza divulgativa è legata soprattutto alle ultime fasi del lavoro, quando si costruisce il copione, si interviene sugli elaborati e le performance per adeguarli ai ritmi e ai modi della comunicazione televisiva e per adattarli, soprattutto linguisticamente, al target ipotetico della trasmissione.

Attività

Fase 1: introduzione e consolidamento dei prerequisiti

Il progetto si rivolge di preferenza alle classi del triennio della scuola secondaria di secondo grado o comunque prevede che gli studenti abbiano già affrontato, negli anni precedenti, l'argomento "opera in musica", ne padroneggino parzialmente la terminologia

specificata e ne posseggano alcune nozioni di base. Ci si riferisce *in primis* allo sviluppo di una familiarità con il carattere pluridimensionale del melodramma e con i testi che lo compongono (verbale, musicale, scenico), ma anche alla conoscenza delle sue principali caratteristiche strutturali e morfologiche⁸.

Nella prima fase, di carattere introduttivo e orientativo, rivolta all'intero gruppo classe attraverso lezioni frontali, si richiamano questi concetti e si forniscono le coordinate generali, necessarie affinché gli studenti possano poi focalizzarsi in autonomia sui temi specifici a loro assegnati: contestualizzazione storica e sociale, brevi indicazioni su compositore librettista e fonti, trama, ascolto/visione e commento di brani significativi. A questo punto, è possibile sviluppare approcci diversi, in base agli aspetti che si desidera maggiormente indagare e al taglio che si darà alla trasmissione stessa. Il primo e più naturale è lo sviluppo di collegamenti interdisciplinari fra le materie curriculari e l'opera trattata, le cui tematiche, illuminate di una luce diversa e più intensa, si integrano così in una generale storia della cultura. Un altro possibile approccio muove invece dalla fonte letteraria e da un'analisi comparativa fra questa e i testi dell'opera in musica, ovvero libretto e partitura. Ciò permette di soffermarsi sullo statuto del libretto quale adattamento di un altro testo, in termini sia di forma sia di contenuto, attraverso un confronto che può ampliare le possibilità di comprensione e interpretazione del melodramma stesso. Una terza via, complementare in realtà alle prime due, consiste nel riflettere insieme agli studenti sui temi centrali di ciascuna opera, ancora significativamente capaci di attivare l'interesse e il coinvolgimento emotivo di giovani spettatori.

Fase 2: ricerca sulle fonti

Terminata l'introduzione, la classe è suddivisa in piccoli gruppi (di quattro o cinque elementi), a ciascuno dei quali è assegnato uno degli argomenti costitutivi del copione, da indagare attraverso materiali forniti dalle docenti. I membri di ciascun gruppo e i relativi

⁸ Si veda su questo: G. Pagannone, *Il melodramma: saperi, funzioni, dimensioni*, cit., pp. 15-55; G. Staffieri, *Un teatro tutto cantato. Introduzione all'opera italiana*, Carocci, Roma, 2012; L. Bianconi, G. Pagannone, *Piccolo glossario di drammaturgia musicale*, in G. Pagannone (a cura di), *Insegnare il melodramma*, cit., pp. 201-263.

approfondimenti sono scelti in un'ottica inclusiva, ossia in modo tale che ciascuno studente possa svolgere un ruolo attivo, a seconda delle proprie inclinazioni e competenze; lo stesso avviene nella stesura della sceneggiatura. Il lavoro si svolge in aula, in forma di laboratorio⁹, e gli studenti sono affiancati dalle insegnanti, che svolgono funzione di *tutoring* e guida nella lettura, analisi e rielaborazione dei contenuti forniti. Ciò avviene secondo un modello di apprendistato, in cui l'adulto ha il compito di creare

un ambiente che inneschi sia processi di intuizione e scoperta a livello individuale e di piccolo gruppo, sia processi basati sull'osservazione, sull'imitazione dell'esperto, un esperto che, oltre a fornire dimostrazioni di *expertise* (di esecuzione competente), impartisce anche istruzioni verbali-contestuali, che commentano i punti cruciali dell'esecuzione e mostrano gli errori fatti o da evitare¹⁰.

Oltre a brani tratti da manuali scolastici, sono assegnati brevi saggi, programmi di sala, articoli di riviste così come libretti, eventuali fonti letterarie, partiture, lettere; risultano spesso utili anche banche dati e archivi disponibili online. Grazie al confronto con documenti differenti e con diversi registri linguistici, gli studenti possono non solo familiarizzare con fonti primarie e secondarie, ma potenziare anche le proprie capacità di lettura critica, analisi e selezione delle informazioni. Questa fase è fondamentale nello sviluppo sia della competenza personale e sociale, sia della capacità di imparare a imparare, poiché è qui che inizia il ruolo di "esperti" che li accompagnerà fino alla conclusione della registrazione.

Fase 3: elaborazione dei testi/performance e realizzazione della sceneggiatura

Al termine dell'attività laboratoriale, è richiesta la produzione di

⁹ Si intende il laboratorio quale modalità operativa, non come luogo: «Parleremo così di laboratorio [...] indipendentemente dal tipo di spazi, per intendere attività didattiche musicali finalizzate alla formazione del pensiero investigativo-riflessivo. In quest'accezione il laboratorio è lavoro di ricerca, e non solo lavoro esecutivo.» C. Cuomo, *Dall'ascolto all'esecuzione, Orientamenti per la Pedagogia e la Didattica della musica*, FrancoAngeli, Milano 2018, p. 77.

¹⁰ L. Dozza, *Il laboratorio come contesto di co-costruzione di specifiche intelligenze*, in G. La Face Bianconi, F. Frabboni (a cura di), *Educazione musicale e formazione*, cit., pp. 427-445, p. 433.

un breve elaborato illustrativo dell'argomento assegnato. Nel percorso si valorizzano le competenze caratterizzanti il Progetto Musica e Spettacolo, in particolare produzione musicale, recitazione ed espressività corporea. Perciò, alcuni studenti sono invitati a sostituire o arricchire lo scritto con una performance, musicale o attoriale: l'esecuzione strumentale di un brano dell'opera, la realizzazione di una breve lezione-concerto, oppure l'interpretazione di un testo, di una lettera o una drammatizzazione. I contributi prodotti dagli studenti vengono organizzati all'interno della sceneggiatura e integrati con indicazioni sugli ambienti, i movimenti e le esecuzioni musicali, dal momento che non è prevista una regia da parte dell'emittente; si costituisce così il copione della trasmissione. Per quanto riguarda l'assegnazione delle parti, essa avviene in aula, in seguito a un confronto fra studenti e insegnanti, e a chi si sente di mettersi in gioco davanti alle telecamere è assegnato il ruolo di portavoce del gruppo.

Una volta abbozzato, il copione è messo a punto nel corso di un incontro a scuola con il direttore artistico del teatro e poi revisionato dal punto di vista linguistico, al fine di essere adattato al target del programma che, oltre all'usuale pubblico di Telestense, è stato individuato in potenziali futuri spettatori del teatro d'opera e nei coetanei degli studenti protagonisti. Le informazioni devono quindi essere veicolate con un linguaggio chiaro e preciso, che introduca e spieghi alcuni termini tecnici, ma che possa essere seguito e compreso con facilità. La breve durata del programma (circa trenta minuti) richiede inoltre ottime capacità di selezione e sintesi delle informazioni, da organizzare in interventi concisi, ma al contempo esaustivi e accattivanti. Grazie a questo lavoro gli studenti hanno l'opportunità di riflettere sulla scrittura e sul registro linguistico, sviluppando le proprie competenze alfabetiche funzionali¹¹.

Fase 4: registrazione della trasmissione

Il momento conclusivo ci vede impegnati non più nelle aule scolastiche, ma nei locali del Teatro Comunale, di solito nel Ridotto, dove si svolge la registrazione. Il luogo, oltre che suggestivo, è significativo perché offre agli studenti la possibilità di esplorare gli

¹¹ Si veda l'appendice n. 2 per un esempio di sceneggiatura.

spazi e le funzioni dell'edificio settecentesco, anche grazie alla visita guidata con cui spesso si conclude la giornata. Nell'unica mattinata in cui si svolgono le riprese i ragazzi mettono a frutto il lavoro e lo studio delle settimane precedenti, confrontandosi con diverse figure professionali in un contesto complesso, che comporta la gestione simultanea di numerosi aspetti (come le riprese video, la registrazione audio e l'allestimento degli spazi).

Alla fine del percorso, gli studenti sono invitati ad assistere alla rappresentazione dell'opera che hanno raccontato. La visione dello spettacolo consente di proseguire il lavoro in classe anche dopo la conclusione formale delle attività, attraverso una discussione su quanto visto, il commento della messa in scena, corredato dalla lettura di eventuali recensioni, e l'approfondimento del concetto di regia operistica.

Conclusioni e sviluppi futuri

L'attivazione del progetto per più anni scolastici ha consentito un continuo lavoro di riflessione, revisione e sviluppo, in relazione sia alla metodologia e agli strumenti didattici, sia alle modalità di comunicazione e di presentazione dei contenuti. Inoltre, nelle ultime puntate di quest'anno ci sono state per noi alcune novità: la creazione di un breve podcast sull'opera *Turandot*, finalizzato alla promozione della trasmissione e diffuso sui canali social del teatro¹²; il coinvolgimento, da parte del Teatro, di studenti del Conservatorio G. Frescobaldi di Ferrara quali interpreti di alcune arie; la partecipazione alla registrazione di una classe del biennio, che si è occupata di mettere in scena la trama dell'opera *Orlando furioso* attraverso dei burattini creati da loro stessi durante un laboratorio svolto a scuola dal Teatrino dell'ES¹³. Nell'esito positivo di tali esperienze

¹² I tre podcast sono stati pubblicati in forma di reel sul profilo Instagram del Teatro Comunale di Ferrara (teatrocomunaleferrara), in data 10/11/2023 (ep. 1 "L'aria più celebre di sempre"), 13/11/2023 (ep. 2 "Un'opera 'enigmatica'"), 15/11/2023 (ep. 3 "La Cina è vicina?").

¹³ Durante il laboratorio, condotto da Vittorio Zanella, gli alunni hanno prima svolto lo "studio" dei personaggi dell'*Orlando* e realizzato una serie di bozzetti, quindi li hanno plasmati con la cartapesta e "vestiti"; nel giorno della registrazione alcuni quadri dello spettacolo sono stati messi in scena davanti alle telecamere.

sono state individuate le seguenti future possibilità di sviluppo: da un lato esplorare nuovi linguaggi per avvicinare gli studenti e divulgare i contenuti musicali da loro approfonditi, dall'altro avviare collaborazioni sul territorio e creare circoli virtuosi.

In conclusione, l'attività risulta positivamente motivante perché gli studenti sono portati a compiere le operazioni descritte grazie a una metodologia laboratoriale, in vista della realizzazione di un prodotto finale, la puntata, in cui collaborano con esperti. La necessità di rispettare le tempistiche di messa in onda del programma, che a loro volta dipendono dal cartellone del teatro, può rappresentare una difficoltà perché si scontra con la scarsa flessibilità dell'organizzazione scolastica, ma ha avuto tuttavia un risvolto positivo in quanto motiva all'impegno e rafforza l'idea di un compito di realtà. Inoltre, è richiesta una divulgazione efficace, appropriata al target di riferimento, ma allo stesso tempo creativa e personale, che si può ottenere solo padroneggiando i contenuti proposti. Data la natura pluridisciplinare del progetto, che nella sua articolazione impegna gli studenti in situazioni e con consegne diverse, e in considerazione del fatto che hanno l'occasione di relazionarsi con varie figure professionali, l'attività presenta una forte valenza orientativa e per questo motivo le ore ad essa dedicate sono conteggiate come PCTO¹⁴.

Nonostante la realizzazione del percorso descritto preveda la collaborazione con soggetti esterni alla scuola, ossia il Teatro e l'emittente televisiva, i quali si fanno carico di un segmento significativo della progettualità, la scheda proposta potrebbe essere utilizzata in modo proficuo come linea guida per la realizzazione di progetti divulgativi sulla musica, o più in generale su contenuti culturali, rivolti alla scuola secondaria di secondo grado; gli esiti del lavoro potreb-

¹⁴ L'acronimo PCTO indica i Percorsi per le Competenze Trasversali e di Orientamento, che hanno sostituito l'alternanza scuola-lavoro; con la pubblicazione delle Linee Guida del Dicembre 2022 da parte del MIM, è stato ridefinito come «un sistema strutturato e coordinato di interventi che, a partire dal riconoscimento dei talenti, delle attitudini, delle inclinazioni e del merito degli studenti, li accompagni in maniera sempre più personalizzata a elaborare in modo critico e proattivo un loro progetto di vita, anche professionale». L'attività in questione, per le caratteristiche descritte, è riconosciuta agli studenti come PCTO e trova piena collocazione sia all'interno del Colloquio dell'Esame di Stato, sia sulla piattaforma UNICA, inaugurata in quest'anno scolastico, dove alcuni studenti l'hanno caricata come "capolavoro".

bero poi essere diffusi, ad esempio, attraverso i canali istituzionali della scuola. Lo stesso procedimento è stato infatti impiegato per realizzare i tre brevi podcast sull'opera *Turandot*, dalla finalità promozionale rispetto alla trasmissione, ma di contenuto divulgativo, pubblicati poi sui canali social del Teatro Comunale di Ferrara.

Strumenti di analisi/valutazione

Si è deciso di esprimere un'unica valutazione, la quale tiene conto di tutte le fasi di attività e fa riferimento al raggiungimento delle seguenti capacità e competenze, le quali richiamano a loro volta l'acquisizione di alcune delle otto competenze chiave:

1. la capacità di ricerca e rielaborazione dei contenuti, con riferimento alla competenza personale, sociale e alla capacità di imparare a imparare;
2. la correttezza e la pertinenza di elaborati/performance, nonché la padronanza del lessico specifico, in relazione alla competenza alfabetica funzionale;
3. l'efficacia e la chiarezza dell'intervento, legata alla consapevolezza e all'espressione culturali.

Nel caso di "Prima della prima in TV", per agevolare la valutazione sommativa dei diversi momenti di articolazione del percorso, è stata elaborata un'apposita rubrica che consta di tre indicatori con quattro descrittori ciascuno, a cui corrispondono i voti in decimi (cfr. appendice 1).

Bibliografia

- N. Badolato, A. Scalfaro, *L'educazione musicale nella scuola italiana dall'Unità a oggi*, in "Musica Docta", n. 1, 3, 2013, pp. 87-99.
- L. Bianconi, *Parola, azione, musica: Don Alonso vs Don Bartolo*, in "Il Saggiatore musicale", n. 1, XII, 2005, pp. 35-76.
- L. Bianconi, *La forma musicale come scuola dei sentimenti*, in G. La Face Bianconi, F. Frabboni (a cura di), *Educazione musicale e formazione*, FrancoAngeli, Milano 2008, pp. 85-120.

- L. Bianconi, G. Pagannone, *Piccolo glossario di drammaturgia musicale*, in G. Pagannone (a cura di), *Insegnare il melodramma, Saperi essenziali proposte didattiche*, Pensa Multimedia, Lecce-Iseo 2010, pp. 201-263.
- C. Cuomo, *Dall'ascolto all'esecuzione, Orientamenti per la Pedagogia e la Didattica della musica*, FrancoAngeli, Milano 2018.
- L. Dozza, *Il laboratorio come contesto di co-costruzione di specifiche intelligenze*, in G. La Face Bianconi, F. Frabboni (a cura di), *Educazione musicale e formazione*, FrancoAngeli, Milano 2008, pp. 427-445.
- G. La Face Bianconi, *Testo e musica: leggere, ascoltare, guardare*, in "Musica Docta", n. 1, 2, 2012, pp. 31-54.
- G. Pagannone, *Il melodramma: saperi, funzioni, dimensioni*, in G. Pagannone (a cura di), *Insegnare il melodramma, Saperi essenziali proposte didattiche*, Pensa Multimedia, Lecce-Iseo 2010, pp. 15-55.
- A. Scalfaro, *Storia dell'educazione musicale nella scuola italiana. Dall'Unità ai giorni nostri*, FrancoAngeli, Milano 2014.
- A. Scalfaro, *La divulgazione della musica d'arte in RAI-TV negli anni Sessanta*, in "Musica Docta", n. 1, 8, 2018, pp. 43-61.
- A. Scalfaro, *Musica in programma. Quarant'anni di divulgazione musicale in Rai-Tv (1954-1994)*, Nota, Udine 2020.
- G. Staffieri, *Un teatro tutto cantato. Introduzione all'opera italiana*, Carocci, Roma 2012.

Appendice 1

GRIGLIA DI VALUTAZIONE PRODOTTO Prima della prima in TV. Generazione Z all'Opera (ricade sulla valutazione delle singole discipline)

COGNOME E NOME		CLASSE
INDICATORI	DESCRIPTORI	voto in decimi
CORRETTEZZA METODOLOGICA ED ESECUTIVA NELLA FASE DI RICERCA (capacità di ascolto, collaborazione, critica)	L'alunno/a applica la metodologia corretta orientandosi autonomamente sui materiali forniti e collaborando proficuamente con i compagni	9 - 10
	L'alunno/a applica la metodologia in modo accettabile e collabora con i compagni	7 - 8
	L'alunno/a è attivo/a, anche se applica le procedure corrette solo con la guida del docente e lavora poco efficacemente in gruppo	5 - 6
	L'alunno/a non si sa orientare sui materiali proposti neppure con la guida del docente; non è in grado di fornire alcun apporto al gruppo	3 - 4
COMPLETEZZA, PERTINENZA, ORGANIZZAZIONE DEL MATERIALE PRODOTTO	Il prodotto contiene tutte le parti e le informazioni utili e pertinenti a sviluppare la consegna, anche quelle ricavabili da una propria ricerca personale, e le collega tra loro in forma organica	9 - 10
	Il prodotto contiene tutte le parti e le informazioni utili e pertinenti a sviluppare la consegna e le collega tra loro	7 - 8
	Il prodotto contiene le parti e le informazioni di base pertinenti a sviluppare la consegna	5 - 6
	Il prodotto presenta lacune circa la completezza e la pertinenza; le parti e le informazioni non sono collegate	3 - 4
CHIAREZZA ED EFFICACIA DEL MESSAGGIO/ DELLA PERFORMANCE	Il messaggio è chiaro, esauriente e colpisce l'ascoltatore per l'immediatezza e l'originalità/la performance è molto efficace e colpisce lo spettatore	9 - 10
	Il messaggio è chiaro ma poco originale nell'esposizione/la performance risente di alcune incertezze	7 - 8
	Il messaggio è poco chiaro ed esposto in maniera banale/la performance è faticosa e incerta/l'alunno/a è stato/a partecipe e collaborativo/a nelle fasi precedenti, ma non ha un ruolo attivo nella trasmissione	5 - 6
	L'alunno/a non ha partecipato attivamente al progetto in nessuna fase, neppure durante le riprese	3 - 4
Valutazione		/30

Appendice 2

SCENEGGIATURA ORLANDO FURIOSO 3G LICEO G. CARDUCCI 26/03/2024

Scena n. 1 – PLATEA

Le classi 2G e 3G sono in platea, disposte fra le sedute con il palcoscenico alle spalle, insieme ai docenti e al direttore artistico. Due studenti della 2G indossano i burattini di Angelica e Orlando, ma li tengono nascosti. Compare all'improvviso un burattino, che lo interrompe e gli ruba la parola. Compare un altro burattino.	DIRETTORE ARTISTICO Presenta la trasmissione e dice dove si trovano. BURAT. ORLANDO Buongiorno a tutti, oggi mi hanno chiamato di nuovo qui a Ferrara per presentare un'opera che modestamente parla di me, l'Orlando Furioso di Antonio Vivaldi! Perché Furioso? Ma lo sanno tutti! Perché questa donna qui, Angelica, mi ha tradito con un fante, un soldato senza neanche il cavallo! BURAT. ANGELICA (incredula) Ma questo è matto, io non ho tradito nessuno, io amo solo Medoro! STUDENTESSA Benvenuti a tutti, noi siamo le classi 2G e 3G del Liceo Carducci Progetto Musica e Spettacolo. Svolgiamo attività teatrali e musicali. Questi burattini sono stati realizzati dalla classe 2G durante un laboratorio a scuola e li rivedremo più tardi nella trasmissione.
---	---

SCENEGGIATURA TURANDOT

4G LICEO G. CARDUCCI 14/11/2023

Scena n. 4 - SALA DEGLI SPECCHI (RIDOTTO)

Due studenti si avvicinano alla postazione con gli strumenti musicali. Studente 1 prende in mano il violino. Studente 2 si posiziona dietro allo xilofono.	STUDENTE 1 L'orchestra usata in Turandot presenta l'organico più ampio mai usato da Puccini, ossia un numero di strumenti musicali mai usato in precedenza. In particolare, sono molto numerosi gli strumenti a percussione.
Studente 2 mostra gli strumenti.	STUDENTE 2 Fra questi, ad esempio, compaiono in orchestra lo xilofono e il triangolo. Puccini inserisce inoltre alcuni strumenti che di solito non comparivano nelle opere in musica, come il gong cinese, le campane tubolari e il sassofono contralto.
Studente 1 esegue l'esempio al violino.	STUDENTE 1 Oltre all'orchestra, anche le masse corali concorrono a rendere quest'opera "maestosa" e assumono infatti un ruolo di primo piano. L'opera prevede anche la presenza delle voci bianche, che compaiono già dal primo atto, quando intonano "Là sui monti dell'Est", un brano composto sulla melodia tradizionale cinese "Mo li Hua" (che significa Fiori di Gelsomino). Sembra che Puccini avesse ascoltato questa melodia da un carillon di un amico, il Barone Fassini. Ve la faccio sentire con il violino.
Studente 1 e studente 2 eseguono l'esempio musicale.	STUDENTE 2 Il maestro usa diverse melodie di origine orientale che contribuiscono a definire la "tinta" dell'opera, ossia la sua ambientazione. Sono usate ad esempio anche nella rappresentazione dei tre dignitari imperiali Ping, Pong e Pang che sono accompagnati da ben 5 temi di origine orientale. Vi faremo sentire un breve frammento dall'atto I, quando i tre dignitari cercano di dissuadere Calaf dal provare a risolvere i tre enigmi; il carattere buffo di questi personaggi è amplificato dalla metrica irregolare della musica e il canto dei dignitari, la cui melodia sarà eseguita dalla mia compagna al violino, è accompagnato dallo xilofono.

Capitolo 19

Esploriamo l'Arte con l'AI

*Ersilia Pagano**

Narrazione dell'Esperienza

L'esperienza educativa si è svolta presso l'Istituto di Istruzione Superiore Francesco Saverio Nitti di Portici, durante l'anno scolastico 2023/2024. Ha coinvolto due classi: la 2B ITI quadriennale informatica e la 5B del liceo artistico. Il progetto ha avuto una durata complessiva di tre mesi per la fase iniziale e si è esteso lungo tutto l'anno scolastico nelle ore dedicate all'educazione civica. Gli studenti hanno lavorato con strumenti digitali, PC, lavagne digitali e connessioni internet, utilizzando piattaforme come Google Meet per la collaborazione e software specifici, tra cui Teachable Machine, Pictoblox, Canva e altre applicazioni didattiche.

L'obiettivo principale dell'esperienza era quello di creare un progetto interdisciplinare che unisse informatica, arte ed educazione civica, sviluppando competenze trasversali attraverso l'uso delle tecnologie. Gli studenti della classe di informatica hanno sviluppato un modello di machine learning per il riconoscimento dei quadri di Artemisia Gentileschi, utilizzando poi la programmazione a blocchi per creare un'applicazione interattiva. Gli studenti del liceo artistico, invece, hanno fornito le immagini necessarie e hanno approfondito lo studio delle opere dell'artista. La tematica della violenza sulle donne è stata affrontata durante le ore di educazione civica, utilizzando i quadri di Artemisia come punto di partenza per riflessioni critiche e discussioni.

Il progetto ha previsto un forte impegno collaborativo tra gli studenti delle due classi, con attività di analisi, programmazione e presentazione pubblica dei risultati. Gli studenti hanno avuto modo

* ersilia.pagano@gmail.com - <https://www.linkedin.com/in/ersiliapagano/>

di lavorare in gruppi, scambiando competenze e conoscenze per raggiungere obiettivi comuni. L'esperienza si è conclusa con la partecipazione alla XXXVII edizione di "Futuro Remoto", durante la quale gli studenti hanno presentato il proprio lavoro a un pubblico ampio, dimostrando quanto appreso.

Scheda dell'Attività Finalizzata alla Ripetizione

Introduzione

Il progetto "Esploriamo l'Arte con l'AI" è pensato per unire arte, tecnologia e sensibilizzazione sociale attraverso l'utilizzo del machine learning. Il riconoscimento delle opere d'arte rappresenta un approccio innovativo all'insegnamento, offrendo agli studenti la possibilità di esplorare temi culturali in modo interattivo. Artemisia Gentileschi è stata scelta come figura centrale per il valore artistico delle sue opere e per la loro carica simbolica, legata a tematiche di resilienza e denuncia delle ingiustizie sociali. L'attività mira a sviluppare competenze tecniche, artistiche e sociali, stimolando al contempo una riflessione critica su questioni attuali, come la violenza di genere.

Obiettivi

Gli obiettivi principali del progetto includono:

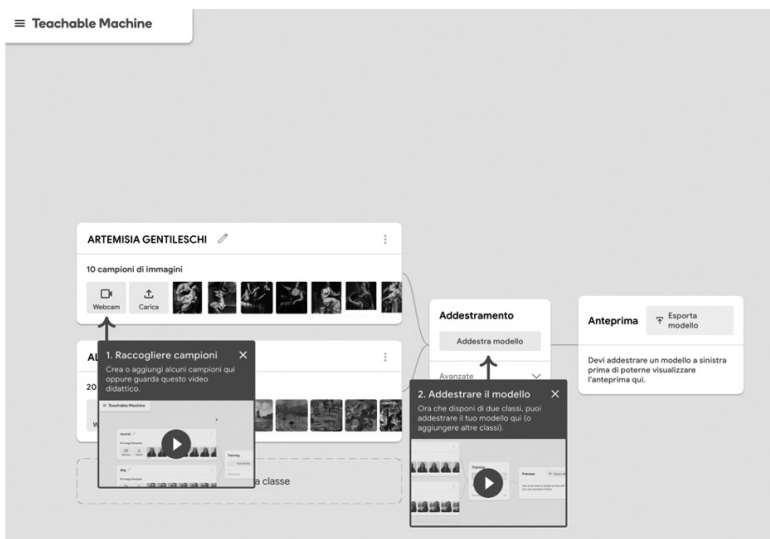
- Sviluppo di Competenze Trasversali: Integrare arte, tecnologia e sensibilizzazione sociale per migliorare la creatività, la collaborazione e la consapevolezza sociale.
- Utilizzo di Strumenti Tecnologici: Impiegare machine learning e programmazione per esplorare l'arte e sensibilizzare sulle tematiche sociali.
- Promozione dell'Interdisciplinarietà: Integrare informatica, arte ed educazione civica per un apprendimento completo e multidisciplinare.
- Coinvolgimento Attivo degli Studenti: Favorire attività pratiche e collaborative che stimolino l'interesse e la partecipazione degli studenti.
- Riflessione Critica e Consapevolezza Sociale: Incoraggiare la riflessione critica su questioni culturali e sociali rilevanti.

Attività

Il progetto è articolato in diverse fasi. Inizialmente, gli studenti partecipano a lezioni teoriche e pratiche per comprendere i concetti base dell'intelligenza artificiale e del machine learning, utilizzando piattaforme come Code.org. Gli studenti seguono una lezione su code.org che include un video su cos'è il machine learning e attività pratiche per classificare oggetti come "pesce" o "non pesce" nel tentativo di rimuovere i rifiuti dall'oceano. (<https://studio.code.org/s/oceans/lessons/1/levels/1>). Gli studenti ampliano poi il loro set di dati per includere altre creature marine. Questo esercizio introduce rapidamente gli studenti all'apprendimento automatico, mostrando come i dati di addestramento permettano a un modello di machine learning di classificare nuovi dati. L'attività offre un'esperienza positiva e motivante, spingendo gli studenti a proseguire nell'apprendimento dell'informatica.



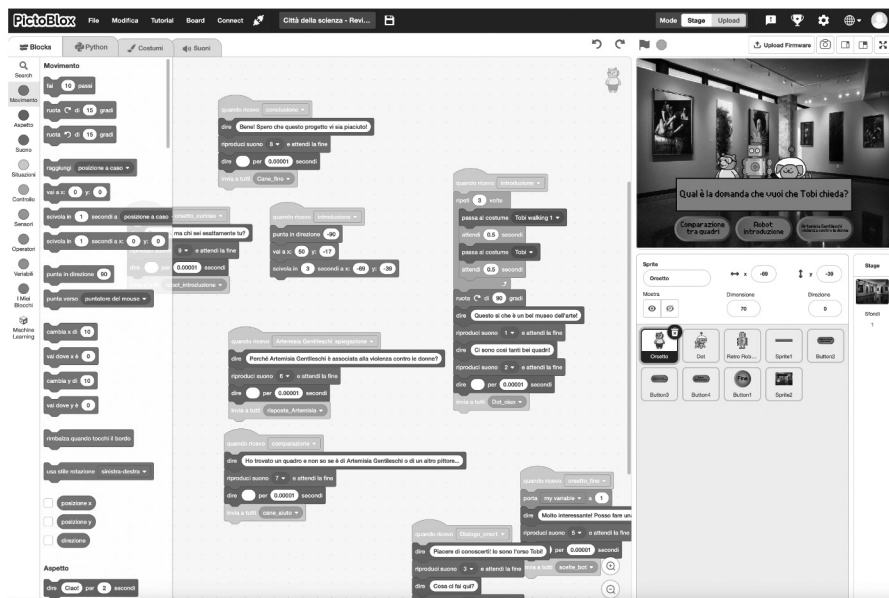
Successivamente, vengono introdotti alla piattaforma Teachable Machine, uno strumento basato sul web che rende la creazione di modelli di machine learning veloce, semplice e accessibile. Gli studenti creano modelli di machine learning fornendo immagini di oggetti reali come portapastelli e oggetti di loro proprietà, imparando a utilizzare il machine learning in situazioni concrete.



Parallelamente, l'insegnante di arte del Liceo Artistico, introduce il progetto, focalizzandosi sul riconoscimento dei quadri di Artemisia Gentileschi. Gli studenti di informatica e quelli del Liceo Artistico si incontrano tramite Google Meet. Gli studenti di informatica forniscono specifiche tecniche e illustrano la necessità di immagini dei quadri di Artemisia e di altri pittori per creare un modello di machine learning che possa riconoscere i quadri. La docente di arte approfondisce l'argomento di Artemisia Gentileschi nella sua disciplina, permettendo così agli studenti di scegliere i quadri da fornire per l'addestramento del modello.

Successivamente, gli studenti si dedicano alla creazione di modelli di machine learning con Teachable Machine, addestrando i modelli attraverso dataset di immagini fornite dagli studenti del liceo artistico.

Nella fase successiva, si passa all'utilizzo di Pictoblox per integrare i modelli in un'applicazione interattiva, che permette il riconoscimento delle opere di Artemisia Gentileschi rispetto a quelle di altri artisti. La collaborazione tra le due classi è centrale in questa fase, con momenti di scambio per condividere competenze e perfezionare il progetto.



Il progetto si conclude con una presentazione pubblica, durante la quale gli studenti illustrano i risultati raggiunti e riflettono sui temi affrontati. Questo momento rappresenta un'opportunità per sviluppare competenze comunicative e consolidare la fiducia nei propri mezzi.

Strumenti di Analisi e Valutazione

La valutazione del progetto si basa su diversi criteri. La qualità del codice sviluppato dagli studenti viene analizzata per verificarne l'efficienza e la chiarezza, con particolare attenzione alla documentazione e alla modularità. La collaborazione interdisciplinare è osservata attraverso le dinamiche di gruppo e la capacità di integrare competenze diverse. Le riflessioni critiche e le discussioni guidate sono valutate per misurare la consapevolezza sociale e culturale acquisita dagli studenti. Infine, le presentazioni pubbliche vengono analizzate per valutare la chiarezza espositiva e la padronanza dei contenuti.

Il progetto “Esploriamo l’Arte con l’AI” è un modello educativo replicabile, capace di unire arte, tecnologia e riflessione sociale in un percorso significativo e coinvolgente.

Sitografia

<https://studio.code.org/s/oceans/lessons/1/levels/1>

<https://studio.code.org/s/oceans/lessons/1>

<https://teachablemachine.withgoogle.com/>

<https://pictoblox.ai/>

<https://www.canva.com/>

Capitolo 20

“ARTE X CAMBIARE”

Umberto Parolini e Fabrizio Torchio

Il percorso intrapreso

“Arte X Cambiare” è un’idea, una via da attraversare. La consideriamo una visione adulta, un salto di qualità, un’opportunità che ci permette di misurarci con la complessità. Partendo dalla cultura e dal tempo possiamo attivare un costante confronto che favorisca profondità, qualità e un moto autogenerativo fino ad arrivare a creare identità e consapevolezza.

Apparteniamo a un territorio complicato che si sta muovendo in un periodo complesso e che cerca una nuova prospettiva di cambiamento, un modo di utilizzare le crisi come slancio, una spinta per evolversi: non più una strada già delineata da seguire, ma una scelta da compiere per poter intraprenderne una nuova. I cambiamenti sono necessari, una costante, e ci forniscono gli stimoli per vivere e rinnovarci. Costringono a trovare nuove e più belle soluzioni alle nostre domande, spesso a domande che non eravamo consci di farci. Affrontarli ci rende forti. Per visualizzare il cambiamento pensiamo alla figura del surfista, un uomo che cavalca delle grandi onde con una tavola. I surfisti non possono causare le onde, ma possono scegliere quella da solcare. Non si possono modificare gli avvenimenti, ma si possono utilizzare a favore. Proprio le difficoltà e tutte le cose che mancano o che viviamo con disagio saranno la leva per migliorare e ottenere il massimo dagli eventi. Intraprendere un’azione (e non una reazione): il coraggio e la preparazione ci danno la possibilità di essere creatori del nostro destino. Per essere liberi servono domande e una domanda, più di altre, dovrebbe accompagnarci tutti i giorni e dovremmo tenere vicina, una domanda come promemoria: cos’è la scuola?

Il “Piano delle Arti d’Istituto” – denominazione ripresa dal D.L. 60/2017 sulla promozione della cultura umanistica, sulla valorizzazione del patrimonio e delle produzioni culturali e sul sostegno della creatività – è una metodologia del possibile che prevede un lavoro di progettualità su più livelli. Adottato nel corso dell’anno scolastico 2022-2023, ha consentito di formalizzare un prima e un dopo. L’Istituto Comprensivo “G.M. Sacchi” di Piadena Drizzona (CR) è composto da tre gradi di istruzione (Infanzia, Primaria, Secondaria di primo grado), dieci plessi e interessa sei comuni e frazioni (Calvatone, Isola Dovarese, Pessina Cremonese, Piadena Drizzona, Tornata e Torre de’ Piconardi). All’interno il numero dei docenti di ruolo si attesta attorno al 56%, così come significative sono le percentuali riguardanti la presenza di alunni stranieri (38%) e BES (28%). Si trova in un territorio a forte processo migratorio nel quale la maggior parte delle famiglie manifesta priorità legate a bisogni primari. La composizione sociale è disomogenea e le iniziative culturali sono scarse e non rappresentano un patrimonio comune. Le proposte aggregative mancano di pluralità e diversificazione. Esiste una carenza di luoghi e di attività al di fuori dell’ambito scolastico. Si evidenzia, quindi, la necessità di fornire incentivi e alternative espressive che non appartengono all’attuale esperienza.

Il “Piano delle Arti d’Istituto” e il Manifesto per il “Piano delle Arti d’Istituto” (documento programmatico in parte filosofico e in parte tecnico) portano alla luce e fissano mesi di scambio di idee e di lavoro incentrati su alcuni elementi che riteniamo fondamentali: una nuova e più forte visione identitaria e l’idea di un approccio pedagogico e didattico più vicino alle esigenze reali di docenti e alunni. Cerca di mettere concretezza a dei pensieri e compiere un’azione. Un nuovo approccio, una nuova forma di pensare o, per meglio dire, di sentire, un’occasione prima immaginata e poi creata e colta. Qui l’arte, in quanto patrimonio comune, è vista come la leva per questo cambiamento. Adoperare e valorizzare ancora di più quello che abbiamo, creando le premesse per ottenere più competenze e risorse da impiegare e spendere. Inoltre, rivendichiamo con coraggio il valore dell’inutilità, perché l’unica utilità della scuola dovrebbe essere quella di aprire le menti e i cuori e appoggiare un percorso di manifestazione del sé, un percorso di consapevolezza, di libertà,

di felicità, che sostenga la necessità di rimettere l'uomo al centro. Dobbiamo concederci la possibilità di sperimentare, di vivere con leggerezza e passione, affrontare un salto di qualità dove tutti hanno un ruolo necessario così come è necessaria la partecipazione di tutti per la realizzazione di questa idea. Così facendo, vogliamo attivare un cambio di prospettiva e conseguire due tipi di ribaltamento avviati dall'interno. Il primo, animato nella scuola, è un cambio di prospettiva che aiuti a promuovere e diffondere una rinnovata immagine dell'Istituto. Una nuova mentalità e una prassi operativa attiva e omogenea per realizzare un luogo di dialogo e idee. Creare un'identità di istituto nella quale tutti si possano riconoscere e che possa essere letta anche all'esterno. Il secondo, internamente alla società in cui viviamo, è accordare significato alla scuola che deve ritornare a essere importante e non un elemento che diamo per scontato. Un istituto con una identità forte può essere al centro dell'organizzazione sociale, riuscire a interagire con il territorio in maniera sicura, essere il fulcro delle attività e delle risorse di una comunità. La scuola deve essere un catalizzatore delle potenzialità locali (enti, associazioni e cooperative), instaurare sinergie e diventare il punto di riferimento e non più solo uno degli attori interpellati. Maggiore qualità ottenuta attraverso la cultura che porta a maggiore consapevolezza e favorisce la coprogettazione, interna e sul territorio.

Prospettiva

Adottare il "Piano delle Arti d'Istituto", ha permesso di introdurre differenti modi di fare didattica, soprattutto attraverso lo "strumento laboratorio" ideato e ridefinito. Come ripetiamo spesso, il Piano delle Arti non sono i laboratori, ma in questo momento sono sicuramente una occasione comune nella quale scambiarsi idee ed esperienze, utile per alunni e docenti e per tutte le persone che formano la scuola. Per questo motivo, la modalità laboratoriale rappresenta uno dei fili rossi che concorrono alla ricerca di una nuova e maggiormente consolidata identità da parte dell'Istituto e ha ricadute su una nuova concezione dello spazio e del tempo scolastici. Si valuta che la variabile tempo rappresenti un ingredien-

te fondamentale, quindi si è ritenuto di concentrare l'attenzione maggiormente su di essa costruendo una sequenzialità ragionata dell'intervento didattico. Le scelte sull'utilizzo del tempo incidono in modo circolare sulla variabile spazio, un tempo ragionato crea i contorni dello spazio in cui quel tempo viene a concretizzarsi. Preoccuparci meno dello spazio e occuparci di più del tempo: decidiamo consapevolmente quanto utilizzarne, con cosa riempirlo e come. Seguiamo l'idea che il tempo influisca sullo spazio, ovvero il momento crea il luogo. Una immersione qualitativa con l'individuazione all'interno del curriculum di argomenti su cui progettare approfondimenti, promotori di creatività. Anche questo è un modo per andare in profondità e portare in superficie qualità e cultura. La sfida intrapresa rappresenta una modalità di ricerca-azione che permea l'intero tessuto pedagogico e che aspira a emergere in modo consapevole quale caratteristica trasversale dell'offerta formativa. Inoltre, nel Piano Triennale dell'Offerta Formativa si fa riferimento ai criteri trasversali di compatibilità dei progetti con l'approccio delle Scuole che Promuovono Salute (Health Promoting School): il Manifesto per il "Piano delle Arti d'Istituto" elaborato ne possiede e rispetta tutti e quattro i principi fondamentali (Partecipazione, Equità, Sostenibilità, Inclusione).

Tale nuova prospettiva, affinché possa giungere al suo pieno potenziale permeando di sé l'offerta formativa e possa essere mantenuta e sviluppata in futuro, richiede una formazione specifica che fornisca a tutte le componenti interne ed esterne all'Istituto le chiavi di lettura e gli strumenti per gestirla. L'anello più importante su cui si andrà a intervenire in principio sarà il personale docente e, a seguire, il personale ATA e i rappresentanti dei genitori. Nella formazione si presterà una particolare attenzione all'idea di creatività quale dimensione fondamentale della nuova prospettiva di cambiamento adottata. Si andranno a individuare le caratteristiche fondamentali della creatività, la scoperta dei luoghi comuni che la riguardano, la sua importanza nello sviluppo del profilo di apprendimento della persona, lo spazio che trova nella scuola e nella società. Dalla conoscenza del concetto di creatività si passerà a individuare possibili strategie e metodi didattici che possano svilupparla e che dovranno diventare bagaglio comune dei docenti dell'Istituto.

Si utilizzeranno le potenzialità creative dell'approccio laboratoriale e le caratteristiche emergenti del laboratorio tipo adottato nell'Istituto (il “Laboratorio trasversale”) in cui trovano uno spazio di rilievo strategie come brainstorming, circle time, cooperative learning, finestra trasversale, problem solving. In tale modo viene anche a concretizzarsi un tipo di didattica multipla e di progettazione che rimandano alla multidisciplinarietà, interdisciplinarietà e transdisciplinarietà per puntare alla comprensione di ciò che si apprende: guardare alle materie nel loro insieme si propone come oggetto la completezza della realtà e dell'essere. Si mantiene un approccio aperto e ricettivo delle esigenze e una propensione attiva e comunicativa per alunni e docenti. Momenti fondamentali saranno l'ascolto, favorire il pensiero critico, la fiducia nelle proprie capacità, l'accettazione dell'errore e la collaborazione, promuovendo lo sviluppo delle peculiarità personali. Si cercherà, inoltre, di attivare momenti nei quali si possa sempre lavorare sul singolo e sul gruppo. Nell'essere tutti, al tempo stesso, maestri e allievi, emergono anche concetti basilari come quello di gioco e di motivazione ad apprendere intrinseca ed estrinseca, insistendo sull'importanza del primo tipo in quanto originata dall'interiorità del discente, dalla sua consapevolezza dei desideri e della gioia che scaturisce dalla sua realizzazione. Naturalmente, a essi è associato il silenzio come circostanza fondamentale di conoscenza di se stessi e di elaborazione dei pensieri.

La connessione tra i saperi, tra le menti dei soggetti coinvolti nell'impresa educativa, tra i tempi della didattica laboratoriale, tra il tempo-spazio delle conoscenze proposte e degli alunni che imparano rappresenta un'altra caratteristica importante dei tempi laboratoriali proposti. Il momento in cui avviene l'apprendimento è quello in cui l'alunno e il docente sono presenti a loro stessi e si interconnettono in un tempo di valore, il qui e ora che dà sostanza al processo svuotandolo da ansie di prestazione, da aspettative, da effetti ottici distorsivi nei confronti del soggetto che apprende (alunni e docenti). Nel qui e ora gli attori della ricerca sono inclusi in un tempo presente dilatato, che assume i contorni della completa immersione del soggetto con il gioco della conoscenza proposto dal docente ma agito da tutti. A tali concetti si collega quello di autosti-

ma, quale ricaduta psicologica legata alla soddisfazione dei propri desideri e bisogni, alla ricerca correlata alla curiosità di sapere presente in modo spontaneo, ma che spesso viene spenta dalla scuola. Si ritiene fondamentale riconnettere tutte le varie componenti della persona che apprende: somatopsichiche e motivazionali. Pensarla nella sua completezza, contemplandone aspetti biologici, emozionali, mentali e spirituali: la persona che apprende va vista nella sua tipicità e contestualità, capace di sviluppare un orientamento cosciente e volitivo, chiedendo che si metta in gioco tutta intera, non scotomizzando o escludendone una qualche parte a favore di altre. In questo senso, la circolarità che emerge da questo approccio che si va elaborando comporta una rivalutazione della progettazione quale pratica attiva e transdisciplinare svolta nell'Istituto e che, nel contempo, consente una interrelazione verticale tra i vari gradi scolastici ed una continua opera di co-costruzione. I docenti sono invitati in workshop a concretizzare e sperimentare l'elaborazione in fieri dell'edificio didattico in cui si stabiliranno le modalità di osservazione del contesto e di valutazione e autovalutazione dei processi e dei risultati raggiunti da tutti gli attori coinvolti sui vari aspetti (riflessione, ideazione, conoscenze, abilità, collaborazione, motivazione, partecipazione).

Strategie

Riflettendo sulle strategie, il primo pensiero (che poi è anche un obiettivo) è stato rivolto alla necessità di considerare, nei processi attivati, tutti e non solo una parte delle persone coinvolte. Per tutti, nella maggioranza dei casi, ovviamente, si intendono alunni e docenti. Riuscire a far nascere e mantenere attive relazioni biunivoche tra persone (o gruppi di persone) che imparano le une dalle altre: il tempo speso, perciò, deve servire e avere l'attenzione della totalità. Anche su questo principio si fonda il moto autogenerativo che ricerchiamo. L'apprendimento deve includere sempre, al proprio interno, momenti cooperativi in cui ci si confronta con le conoscenze, con i punti di vista di ognuno, con i problemi che si presentano lungo il percorso. Brainstorming, circle time, cooperative learning,

debate, finestra trasversale, pensiero laterale, problem solving e altre strategie devono essere una costante delle azioni educative poste in essere in modo da stimolare i soggetti a provarsi, misurandosi con le difficoltà. Un altro elemento a cui abbiamo conferito molta importanza è l'uso delle immagini. Crediamo che la conoscenza avvenga per immagini, capaci di veicolare i concetti in maniera diretta e profonda e adatte a molteplici tipi di comunicazioni e di fruitori. Consentono svariati modelli di astrazione e possono essere informate, quindi possono aprire e ampliare la prospettiva sugli argomenti. Tra i mediatori didattici si collocano in un punto centrale all'interno della scala di elaborazione cognitiva tra il reale e il simbolico. Intercorrono alla rappresentazione del mondo e negli ultimi decenni stiamo assistendo a una nuova prepotente diffusione della comunicazione per immagini: riteniamo sia necessario, perciò, operare una revisione della visione che possa aiutare uno sguardo critico, consapevole e personale della realtà. Ragionando in termini generali, al momento la laboratorialità appare la modalità più consona per rispondere ai bisogni sopra esplicitati: un tempo del fare, dello sperimentare, dell'essere interconnessi con se stessi e con gli altri, con le conoscenze sia dichiarative che procedurali. Quando parliamo di approccio laboratoriale ci riferiamo all'esperienza scolastica globale, un approccio diffuso, ovvero un costruito didattico di natura progettuale attivato in ambito disciplinare e/o interdisciplinare in cui i docenti pianificano delle operazioni su argomenti scelti dal curriculum puntando a un approfondimento. Per favorire e veicolare meglio questa proposta, è stato attivato un intervento specifico creato all'interno dell'Istituto, quello che noi abbiamo definito “Laboratorio trasversale”. Si tratta del percorso ideato e utilizzato nei laboratori guidati presenti nei progetti d'Istituto (Lettura, Linguaggi del corpo, Giornale), di natura transdisciplinare e caratterizzato da fasi precise di sviluppo (Attivazione, Sperimentazione, Riflessione e rielaborazione, Valorizzazione). Per facilitarne lo svolgimento, sono state create apposite schede laboratorio che presentano finalità, processi attivati, tempi, attività e fasi di sviluppo. Queste fanno capo alle schede di progetto e vengono affiancate da una modulistica specifica che, insieme ad appunti e documentazione fotografica, servono a monitorare l'iter.

Per come è stato impostato, questo percorso in quattro fasi tocca molti aspetti importanti per la filosofia su cui poggia “Arte X Cambiare”. Questa, nel dettaglio, la suddivisione del “Laboratorio trasversale”:

1. Attivazione (“Finestra trasversale”). Finestra = cosa (aprire); trasversale = come e quanto (vedere). Consiste nella presentazione di materiale multimediale caratterizzato da immagini fisse che consente di connettersi con il background culturale delle persone interessate passando da una visione diacronica a una sincronica, naturalizzando, per così dire, i contenuti presentati affinché attivino reazioni emotive positive, di familiarità e vicinanza. Può fungere anche da introduzione di un argomento: tale introduzione consentirà, giocando con i documenti selezionati, di sfruttare un approccio atipico dal punto di vista spazio-temporale, collocandosi su più livelli di significato. Allineando passato e presente e usando punti di vista plurimi e inconsueti, attiva i concetti di multidisciplinarietà, interdisciplinarietà e transdisciplinarietà. Uno strumento di precisione, indispensabile, che può essere riadattato e replicato anche al di fuori del percorso laboratoriale. La “Finestra trasversale (FXT)” è un modo di vedere e far vedere le cose: decidere di cosa parlare e come farlo, andare in profondità di uno o più temi e portare in superficie più conoscenze possibili.

2. Sperimentazione. Svolgimento della pista di lavoro individuale e/o cooperativa in cui gli allievi si misurano con il compito giungendo a un elaborato finale personale, lasciando diversificate possibilità di utilizzare il materiale fornito e di provarsi, anche seguendo strade inconsuete o erroneamente valide. Generalmente è un percorso semplice, dove è importante sperimentare valori come l'errore, scegliere assumendo la responsabilità della scelta, superare le difficoltà del cammino esperienziale, vivere in maniera differente il tempo (anche perdendo tempo), impegnarsi nel lavorare bene, seguire delle regole che servono per trovare più libertà di espressione. Il laboratorio deve essere un luogo per provare e conoscersi: non è importante l'elaborato ma la scoperta.

3. Riflessione e rielaborazione (“Circle time”). Momento importante dove ci si confronta sull'esito del tragitto esperienziale condividendo e recependo idee, emozioni, difficoltà incontrate, moti-

vazioni delle scelte, punti di vista rappresentati, proposte, magari riuscendo anche a portare alla luce sviluppi imprevisti, momenti importanti che non fanno parte direttamente del laboratorio, collegati alle libere associazioni dei partecipanti. Osservare, far comprendere il valore del lavoro svolto, confrontarsi. Ognuno deve avere la possibilità di sentire accolto l'esito del proprio operato evitando forme di giudizio: in tutto il percorso giusto o sbagliato sono relativi, si possono fornire consigli oggettivi ma rispettando sempre la capacità soggettiva.

4. Valorizzazione. Mentre nelle prime tre fasi l'elaborato assume i contorni del percorso e, quindi, non è importante (per evitare di appesantire o bloccare il viaggio di ricerca), in questa quarta fase, invece, lo diventa sicuramente. Dare e riconoscere valore e visibilità all'elaborato è necessario per completare il lavoro svolto. Proprio per questo motivo, sia in fase di progettazione che durante o al termine delle attività sarà necessario documentare le fasi e i prodotti realizzati e trovare la possibilità per veicarli, esporli e pubblicizzarli nel modo più consono possibile all'interno e all'esterno delle mura scolastiche. A questo scopo ogni anno, a metà maggio, si inaugura l'ArtBook: si tratta di un evento di una settimana, curato nella sua presentazione, atto a esporre gli elaborati prodotti dagli alunni, al confronto interno e alla condivisione con il territorio.

Curricolo

Ciò che spesso si scorda quando si progettano azioni educative sono le informazioni sottintese presenti e che vengono introiettate dal soggetto che apprende tramite la costruzione di script interni, che rappresentano conoscenze in forma procedurale. Tali schemi si costruiscono esponendo i soggetti a situazioni aventi caratteristiche che si ripetono nel tempo facendo emergere, negli stessi, approcci e atteggiamenti di natura transdisciplinare che caratterizzeranno le modalità future di collocarsi nei confronti della realtà. In ogni esperienza di apprendimento è presente un curricolo implicito che caratterizza il cammino del sapere. Nel nostro caso si è scelto volutamente di partire dal vissuto interno della persona nel qui e ora,

durante il fluire dell'esperienza. Questo contesto fornisce la cornice nella quale si colloca chi impara. Il nostro focus è il processo di consapevolezza promosso. L'interiorità del soggetto dà significato all'esteriorità, quest'ultima a specchio favorisce la maturazione del sé e dell'esserci. In considerazione degli aspetti sopra elencati, si propone una organizzazione temporale settimanale del nostro curriculum in cui all'interno di ogni disciplina vi sia uno spazio riservato all'approccio laboratoriale e in cui la progettazione sia nel contempo transdisciplinare (per quanto riguarda il metodo) e interdisciplinare (a livello di informazioni e competenze). L'avventura scolastica si configura come un'isola di senso nel continuum didattico, in cui l'alunno fa esperienza del proprio mondo, si scopre, riflette avvicinandosi a una metodologia specifica caratterizzante l'organizzazione del tempo e, nel contempo, in cui sperimenta la conoscenza in un'ottica globale dato che l'oggetto proposto è presentato da punti di vista differenti contemporaneamente. L'aspetto interdisciplinare restituirà una conoscenza più complessa e contemporaneamente più completa, facilitando un apprendimento che contempla le intelligenze multiple dei soggetti.

Il laboratorio deve essere un momento in cui l'alunno attiva un processo e viene condotto per mano, dove l'insegnante è al suo fianco e lui si sente al sicuro. Si valuta l'impegno e non l'elaborato, è importante il viaggio e non la meta: per questo è significativo non sostituirsi agli alunni, il prodotto finale deve essere di valore per loro. La valutazione dell'elaborato viene svolta senza esprimere un giudizio, ma attivando un confronto dialogico tra l'autore/alunno e il facilitatore/docente per portare alla luce il processo riflessivo attivato dalla sperimentazione. L'attenzione è posta sul processo, non sul risultato. In questo tipo di laboratorio, ma anche nell'approccio generale e nelle proposte che stiamo avviando, viene assiduamente messa in moto una costante dinamica di confronto: alunni-docenti, alunni-alunni, docenti-docenti, singolo-gruppo. Per arrivare a questi momenti c'è sicuramente bisogno di una progettualità condivisa, frutto di una identità. La formazione sarà di natura teorico/pratica e consentirà di creare le condizioni per lo sviluppo annuale del "Piano delle Arti d'Istituto", a partire dalla predisposizione dell'organigramma funzionale a esso sino ai laboratori annuali coproget-

tati e attivati dal personale docente sapientemente coadiuvato dal Direttore Creativo Formativo. I laboratori verranno messi a punto e monitorati in appositi workshop svolti in corso d'anno. I workshop rappresentano una modalità di formazione, riflessione e autoriflessione in cui i docenti divisi per gradi o per gruppi ragioneranno sui concetti di creatività e gioco, sull'approccio laboratoriale diffuso e sui laboratori attivati o quelli da attivare, condividendo pratiche, idee, eventuali criticità. Saranno condotti adottando strategie come brainstorming, cooperative learning o problem solving consentendo in questo modo ai docenti di sperimentarle e affinarle direttamente. Come si è detto, anche le modalità di documentazione assumono un'importanza fondamentale per il processo nel suo insieme, a patto che seguano indicazioni precise, da definire e condividere all'interno della comunità scolastica. La documentazione costituisce una memoria concreta dei processi avviati, una possibile valorizzazione delle potenzialità creativo-espressive degli alunni, una diffusione sul territorio e nei confronti degli enti di ricerca e/o delle università e/o degli enti del Terzo settore con cui collabora l'Istituto. La visione, condivisione e pubblicazione degli elaborati consente di sviluppare autostima e consapevolezza negli attori coinvolti che ricade sull'Istituto nella sua caratterizzazione di organizzazione sociale. Inoltre, la collaborazione con le realtà territoriali (ad esempio enti locali o università) consente di attivare processi di ricerca-azione volti alla valorizzazione degli elaborati, come la ricerca di spazi fisici, permanenti o temporali, in cui far emergere il loro valore. In considerazione del fatto che il processo attivato richieda la collaborazione di tutte le componenti che a vario titolo gravitano dentro e fuori la scuola, convinti che ognuno possa e debba sapere e svolgere la propria parte nell'impresa educativa, si coinvolgeranno in appositi incontri informativi il personale ATA e le rappresentanze dei genitori e delle associazioni del Terzo settore. Ciò consentirà di condividere il percorso iniziato evidenziandone le potenzialità e le ricadute sugli apprendimenti degli alunni.

A livello organizzativo è stato composto un nuovo organigramma. Per gestire in maniera più precisa e funzionale il “Piano delle Arti d'Istituto”, si è provveduto a immaginare una struttura piramidale che favorisca l'interazione tra le varie figure coinvolte. Sono

stati individuati due principali gruppi di lavoro: il Team Creativo e la Commissione del Piano delle Arti d'Istituto. Il primo gruppo ha il compito di progettare le azioni che servono a tracciare la direzione da percorrere, indirizzare l'Istituto verso gli obiettivi prefissati e fornire un orientamento alla didattica. È composto da un numero ristretto di persone: il Dirigente Scolastico, il Direttore Creativo Formativo, i collaboratori del Dirigente e la Funzione Strumentale al PTOF. Successivamente si è cominciato ad allargare il Team Creativo a docenti con ruoli particolari. Il secondo gruppo, che ha il compito di considerare e condividere le azioni proposte, vede coinvolti gli eventuali docenti Coordinatori di Grado d'Istruzione, i Responsabili di Progetto e i Referenti di Plesso del Piano delle Arti. Sono le figure che si interfaceranno direttamente con le diverse realtà scolastiche, con il compito di promuovere e coordinare iniziative inerenti ai progetti specifici e/o al Piano delle Arti in generale, relazionandosi con il Direttore Creativo Formativo. Si sta cercando di creare e attivare gruppi di lavoro anche minimi che possano portare avanti una modalità organizzativa al tempo stesso veloce, produttiva e continuativa.

Per sostenere il processo di innovazione curricolare si è organizzata una formazione specifica interna rivolta a tutto il personale docente in cui è stato indagato il significato e il valore della creatività quale componente autentica dell'individuo. Dalla formazione sono sorti stimoli volti alla revisione del curriculum d'Istituto affinché diventi strumento di sviluppo del pensiero creativo e della sedimentazione profonda dei saperi, puntando alla comprensione e alla consapevolezza. In particolare è stata formata una commissione di docenti di Scuola Secondaria di primo grado che avrà il compito di pensare a un curriculum sperimentale base, attivabile sulla base dell'art. 6 del D.P.R. 275/1999¹, e un curriculum sperimentale avanzato che dovrà essere proposto al Ministero per una eventuale sperimentazione sotto la supervisione dello stesso in base all'art. 11 del D.P.R. 275/1999². Dovrà essere rivisto e indirizzato all'essenzialità

¹ Decreto del Presidente della Repubblica dell'8 marzo 1999, n. 275 <https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:presidente.repubblica:decreto:1999-03-08;275-art11>

² *Ivi*.

dal punto di vista quantitativo ma, nel contempo, alla profondità dal punto di vista qualitativo.

Il Direttore Creativo Formativo

Le idee e le potenzialità insite in “Arte X Cambiare” necessitano di essere sistematizzate e meritano l’attenzione di una figura che sovrintenda tutto il percorso progettuale. Un esperto che sappia sviluppare e dare una direzione alla vocazione dell’Istituto.

Dal Manifesto per il “Piano delle Arti d’Istituto” (approvato a dicembre 2022):

La nuova figura di riferimento che dovrebbe favorire e facilitare queste azioni è il Direttore Creativo Formativo. Questo ruolo che si sta delineando dovrà appartenere alla scuola, vivere al proprio interno, in modo da attivare relazioni massimamente proficue e durature: agevolerà uno scambio di idee e questo porterà nuova linfa nei processi interni dell’Istituto, creando una dinamica di autogenerazione. Concentrando su di sé varie professionalità, favorirà anche l’aspetto della progettualità, con effetti visibili e usufruibili sia all’interno (laboratori e incontri) sia all’esterno (possibili esposizioni, pubblicazioni e coprogettazioni). La supervisione da parte di un Direttore Creativo Formativo può ottimizzare la gestione delle risorse, coinvolgere e valorizzare il ruolo dei docenti, coniugare maggiormente i momenti laboratoriali con le lezioni in classe e vivere con più consapevolezza eventuali interventi da fuori. I docenti saranno chiamati ad attivare le personali attitudini e sensibilità e, nel contempo, ad affinare, con la formazione e il confronto nei gruppi di lavoro, le risorse professionali. La prerogativa del Direttore Creativo Formativo sarà quella di assistere e veicolare la disponibilità ad acquisire maggiori competenze culturali, educative e progettuali, ma non quella di sostituirsi o a cui delegare la parte attiva del processo. Dovrà fornire opportunità formative adatte a docenti e studenti, una visione unitaria con un curriculum verticale basato sul Piano delle Arti come filo conduttore che associ i tre ordini scolastici e cifra distintiva dell’Istituto. Avrà anche il compito di presentare, al termine dell’annualità, una relazione in cui definire i punti di forza e di debolezza e, in particolare, redigere un’analisi dei bisogni formativi dei docenti sulla scorta delle esperienze svolte. Il Direttore Creativo Formativo, perciò, dovrà indirizzare verso la creazione di un’identità forte e riconoscibile, gestire al meglio l’utilizzo delle risorse, svolgere un lavoro di formazione

per i docenti, coadiuvare le attività laboratoriali e favorire la promozione e l'interazione con il territorio.

La figura del Direttore Creativo Formativo nasce da un dialogo, un profondo scambio di idee durato alcuni mesi che ha condotto alla ricerca e alla definizione di questo ruolo. L'interesse comune riguardava il valore e l'alto potenziale formativo delle espressioni culturali in tutte le loro forme, in particolare quelle artistiche. Una figura che potesse sistematizzare questa potenzialità e sovrintendere tutto il percorso progettuale. Un esperto che sapesse sviluppare e dare una direzione alla vocazione dell'Istituto. Tale figura deve avere i seguenti compiti e favorire:

- la comunicazione della visione filosofica e pedagogica, suggerendo spunti di riflessione e individuando finalità, obiettivi e aspetti organizzativi;
- la costruzione di un'identità tramite l'elaborazione e il coordinamento di un "Piano delle Arti d'Istituto" che consente di attivare e implementare i progetti in chiave sia verticale che orizzontale attraverso momenti comuni, individuati attraverso un approccio laboratoriale supervisionato da questa figura di professionista esperto;
- la formazione dei docenti, aumentando la perizia nella conduzione di laboratori in cui vengano presentati materiali espressivi di varia natura e creando, in generale, aperture interdisciplinari e applicando metodologie fautrici di sviluppo del pensiero creativo;
- il superamento della figura di esperto su ambiti ristretti, puntando alla creazione del "docente esperto" che si occupi in prima persona degli interventi che migliorino e rafforzino gli apprendimenti degli alunni, soprattutto inerenti le abilità e le competenze;
- lo sviluppo di un clima collaborativo all'interno dell'Istituto e nei confronti del territorio, cercando possibili forme di implementazione e contaminazione tra l'interno e l'esterno;
- lo studio di modi per valorizzare i processi e gli elaborati prodotti all'interno dell'Istituto, fornendo visibilità agli stessi e cercando forme di collaborazione e sviluppo culturale sul territorio.

Tale incarico, in sede di prima individuazione, è stato reperito tramite avviso pubblico volto a selezionare un esperto esterno che possedesse uno dei seguenti titoli culturali ed esperienze: Diploma di Laurea in Architettura, Accademia di Belle Arti, Beni culturali (in particolare Scienze dell’Arte, della Musica e dello Spettacolo), lauree in arti creative in genere (ad esempio Design, Tecnologie creative, Pubblicità e Marketing). Secondo quanto indicato dall’art. 46 del D.L. 112/2008³, si prescindeva dal requisito della comprovata specializzazione universitaria per attività che dovessero essere svolte da professionisti iscritti in Ordini o Albi o con soggetti che operassero nel campo dell’arte, dello spettacolo o dei mestieri artigianali, fermo restando la pratica nel settore (accertate esperienze e competenze professionali coerenti con le azioni richieste come la partecipazione a mostre e/o eventi nazionali e internazionali, ruoli di natura organizzativa nella gestione di eventi culturali, esperienze nell’ambito della pubblicizzazione e promozione culturale, ecc.). Inoltre doveva possedere le seguenti competenze: disporre di buone doti comunicative e di leadership, di collaborazione e di coordinamento dei gruppi di lavoro; conoscere e saper utilizzare strategie come brainstorming, problem solving e circle time per poterle applicare con doti di creatività e immaginazione; possedere competenze di base nell’ambito delle nuove tecnologie; supervisionare le attività nell’ottica del rispetto del budget prefissato, in collaborazione con il Dirigente Scolastico e il Direttore dei Servizi Generali e Amministrativi; saper gestire la creazione e la presentazione del “Piano delle Arti d’Istituto”, riuscendo a stabilire le linee guida per l’esecuzione del progetto e sviluppare concetti creativi e strategie di visibilità all’interno dell’Istituto e sul territorio. Con l’esperto, in sede di prima istanza, è stato perfezionato un contratto di prestazione occasionale di 100 ore per l’intero anno scolastico. Considerato l’impegno richiesto a tale figura sono seguiti altri contratti per il numero di ore necessarie e/o sostenibili economicamente dall’Istituto. In realtà, ciò che si è rilevato, nella prosecuzione di tale incarico e per la complessità che lo contraddistingue, è la necessità che tale figura abbia un rapporto di lavoro continuativo con l’Isti-

³ Decreto-legge del 25 giugno 2008, n. 112 <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2008/08/21/08A05897/sg>

tuto ed entri in pianta stabile nell'organico dello stesso, affiancando il Dirigente Scolastico nella gestione dell'offerta formativa. L'ampiezza, la sistematicità e le collaborazioni da attivare e supervisionare non consentono uno svolgimento efficace del mandato senza una collaborazione continuativa, slegata da pacchetti orari chiusi e caratterizzata dalla flessibilità. Il Direttore Creativo Formativo si rapporta con tutto il personale interno dell'Istituto e gli alunni che lo frequentano, con gli enti locali e del Terzo settore e con eventuali enti collaboratori che possono prendere parte al progetto innovativo avviato (ad esempio università, altri istituti, ecc.). Inoltre, cura la formazione del personale docente in collaborazione con il Dirigente Scolastico e le altre figure specialistiche individuate per la gestione della stessa. Tale figura sembrerebbe alquanto in sintonia con la nascita dei Poli Artistico Performativi a livello di Istituti Comprensivi in base al D.M. 16/2022⁴ in applicazione al D.Lgs. 60/2017⁵. Essa potrebbe svolgere un ruolo da protagonista nella costruzione di una visione territoriale, organica e reticolare dell'offerta formativa di questi nuovi organismi istituzionali, a patto che possa avere un contratto stabile e continuativo, gestendo e supervisionando nell'ottica della continuità il servizio offerto da tali Poli, collaborando strettamente con le cabine di regia di questi ultimi.

Ciò che emerge, in definitiva, è il fascino di tale ruolo, portato-re di una filosofia e di una visione dell'apprendimento da seminare favorendo relazioni, know-how, creazione di una figura di docente esperto nell'implementazione del pensiero critico e creativo, avente doti immaginative e ideative che muovano al cambiamento e al miglioramento del flusso educativo. Si connota come una figura multi-sfaccettata, che sappia gestire la complessità, con competenze umanistico- filosofiche e tecnico-organizzative, sostituendo e superando la figura dell'esperto di settore. Si sottolinea che il Direttore Creativo Formativo ad oggi non risulta essere presente nel panorama italiano, quindi l'Istituto, e in particolare colui che lo sta rivestendo, stanno percorrendo una via nuova, sperimentale, stimolante, libera, di costruzione in fieri della figura stessa.

⁴ Decreto Ministeriale del 31 gennaio 2022, n. 16 <https://www.mim.gov.it/-/decreto-ministeriale-n-16-del-31-gennaio-2022>

⁵ Decreto Legislativo del 13 aprile 2017, n. 60 <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/05/16/17G00068/sg>

La formazione

Nel 2022, come inizio, furono previsti e attuati degli incontri di formazione incentrati soprattutto sui cambiamenti che stavamo operando, sulla filosofia e sui motivi alla base del “Piano delle Arti d’Istituto” e sulla nuova organizzazione che questo avrebbe comportato.

Nell’anno scolastico 2023-2024 è stato costituito un apposito Team Formazione⁶ e si è cominciato a ragionare più in profondità, adottando un piano di formazione interno intitolato “Creatività e Didattica” che potesse essere molto più specifico. I temi importanti portati alla luce nei diversi interventi sono stati la creatività, il gioco, le nuove tecnologie e la mediazione didattica, la laboratorialità e la didattica multipla, le strategie e i metodi per la promozione della creatività (brainstorming, circle time, problem solving), la progettazione creativa, il “Laboratorio trasversale” (multidisciplinarietà, interdisciplinarietà, transdisciplinarietà) e l’osservazione, la valutazione e la documentazione. Abbiamo diviso la formazione in quattro interventi di uguale durata (4 ore), andando dal generale (concetti, didattica, strategie) al particolare (progetti, laboratori, tema), riservando ulteriori interventi in corso d’anno come workshop per monitorare e focalizzare meglio gli aspetti rilevanti. Con l’avanzare degli interventi, abbiamo portato la formazione da momenti teorici a momenti di lavoro effettivo utilizzando i concetti e le strategie proposte. I primi interventi sono stati presentati a inizio anno (settembre-ottobre) e ripetuti a breve distanza (ottobre- novembre) per il personale docente giunto successivamente e per le tirocinanti di Scienze della formazione primaria dell’Università di Modena e Reggio Emilia.

Per l’anno scolastico 2024-2025 il percorso formativo andrà a toccare di nuovo i concetti importanti presentati gli anni precedenti per poi integrare o approfondire alcuni aspetti ed entrare più

⁶ Il Team Formazione è composto dal Dott. Umberto Parolini (Dirigente Scolastico), dal Dott. Fabrizio Torchio (Direttore Creativo Formativo), dalla Dott.ssa Pierina Giovanna Bertoglio (PhD Reggio Childhood Studies della Fondazione Reggio Children e Tutor di Tirocinio in Scienze della Formazione Primaria dell’Università di Modena e Reggio Emilia) e dal Dott. Simone Riccò (Psicologo dello sviluppo), coadiuvati da Mara Morselli (Collaboratrice Vicaria del Dirigente Scolastico).

nel dettaglio delle strategie adottate dall'Istituto. È importante riprendere il discorso sulla creatività e le sue ricadute sulla didattica, promuovendo una visione olistica dell'approccio conoscitivo e un recupero di abilità insite nell'essere umano, spesso dimenticate nelle pratiche di insegnamento e apprendimento. Tornare sugli elementi che concorrono alla mediazione didattica, sulle strategie e sui metodi per la promozione della creatività e della progettazione creativa, sulla didattica multipla, sui profili di apprendimento, sul pensiero laterale, sulla laboratorialità (e, in particolare, sul "Laboratorio trasversale") e su concetti fondamentali come consapevolezza e motivazione. Si approfondiranno le ricadute delle dinamiche artistiche sul profilo intellettuale e i concetti di tempo/spazio, addentrando nella presentazione di una nuova strategia nata all'interno dell'Istituto, la "Finestra trasversale (FXT)", portando l'attenzione alla sua elaborazione e al suo utilizzo. Infine, come avviene ogni anno, verrà introdotto e si comincerà ad analizzare il tema annuale, contenitore di tutte le esperienze condivise. Gli appuntamenti andranno, di nuovo, dal generale al particolare e dal teorico al pratico: i momenti riservati ai workshop hanno lo scopo di lavorare su progettazione (settembre), monitoraggio (febbraio) e valutazione (giugno) del cammino intrapreso.

La formazione verrà ripetuta ogni anno: il modulo base per i docenti che giungono per la prima volta e moduli di aggiornamento e sviluppo per i docenti che hanno già seguito il modulo base. Questo piano ricorsivo di formazione interna risulta un significativo momento di riflessione didattica e funge da motore per riuscire a coinvolgere tutte le persone che lavorano nell'Istituto, portando avanti quell'identità che ricerchiamo come valore essenziale. Per argomenti, composizione e competenza, riteniamo che questa proposta formativa possa suscitare l'interesse anche di una platea esterna al nostro Istituto Comprensivo.

Considerazione finale: una nuova via

Il "Piano delle Arti d'Istituto" rappresenta una metodologia del possibile che si è concretizzata in una costruzione complessiva forma-

ta da progetti significativi e strategie didattiche promotrici di creatività. Per la creazione e gestione dell'azione innovativa avviata è apparso necessario individuare una figura esperta che possedesse doti specifiche di direzione, coordinamento, riflessione didattico-metodologica, comunicazione e collaborazione: il Direttore Creativo Formativo. Tale ruolo si inserisce nel tessuto organizzativo dell'Istituto per operare una anamnesi interna delle risorse e guidare l'offerta formativa nel suo complesso, puntando a definire una identità forte in cui l'Istituto si possa riconoscere. Focalizzando l'attenzione sul valore delle dinamiche artistiche in cui crediamo notevolmente per le loro potenzialità culturali e formative, si sono creati tempi didattico-formativi per sperimentarle e strategie interne (Finestra trasversale e Laboratorio trasversale) che possano veicolarle, promuovendo creatività, confronto, serendipità e consapevolezza.

Bibliografia

“Arte X Cambiare”, nella sua globalità, rappresenta una visione basata sui principi di un diverso sentire e vivere. Pur essendo nostri il punto di partenza e la direzione, non possiamo dimenticare l'importanza di elementi tratti da varie aree di ricerca in ambito filosofico, pedagogico, psicologico, sociologico e artistico-creativo. Per riuscire a far comprendere meglio il nostro lavoro e il tentativo di superare chi ci ha preceduto, vogliamo citare alcuni tra i testi che riteniamo importanti per la nostra formazione:

- E.A. Abbott, *Flatlandia. Racconto fantastico a più dimensioni*, Adelphi, Milano 1966.
- R. Assagioli, *Psicosintesi: per l'armonia della vita*, Mediterranee, Roma 1966.
- R. Barthes, *L'impero dei segni*, Einaudi, Torino 1984.
- G. Bateson, *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano 1977.
- W. Benjamin, *L'opera d'arte nell'epoca della sua riproducibilità tecnica*, Einaudi, Torino 1966.
- I. Calvino, *Lezioni americane. Sei proposte per il prossimo millennio*, Garzanti, Milano 1988.

- M. Csikszentmihályi, *Flow. Psicologia dell'esperienza ottimale*, Roi, Macerata 1990.
- E. Damiano, *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*, Franco Angeli, Milano 2013.
- E. De Bono, *Il pensiero laterale*, Rizzoli, Milano 1969.
- E. De Bono, *Sei cappelli per pensare*, Rizzoli, Milano 1991.
- E. De Bono, *Semplicità*, Sperling & Kupfer, Milano 2000.
- Decreto del Presidente della Repubblica dell'8 marzo 1999, n. 275
- Decreto-legge del 25 giugno 2008, n. 112, <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2008/08/21/08A05897/sg>
- Decreto Legislativo del 13 aprile 2017, n. 60, <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/05/16/17G00068/sg>
- Decreto Ministeriale del 31 gennaio 2022, n. 16 <https://www.mim.gov.it/-/decreto-ministeriale-n-16-del-31-gennaio-2022>
- J. Dewey, *L'arte come esperienza*, La Nuova Italia, Firenze 1951.
- J. Dewey, *Come pensiamo. Una riformulazione del rapporto fra il pensiero riflessivo e l'educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1961.
- H. Gardner, *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Feltrinelli, Milano 1987.
- D. Goleman, *Intelligenza emotiva: che cos'è, perché può renderci felici*, Rizzoli, Milano 1996.
- W. Kandinsky, *Punto, linea, superficie. Contributo all'analisi degli elementi pittorici*, Adelphi, Milano 1968.
- G. Kepes, *Il linguaggio della visione*, Dedalo, Bari 1971.
- M. Levine, *A modo loro. Come aiutare ogni bambino a scoprire le sue capacità e ad avere stima di sé*, Mondadori, Milano 2004.
- M.C. Levorato, *Racconti, storie e narrazioni. I processi di comprensione dei testi*, Il Mulino, Bologna 1988.
- M. Lodi, *C'è speranza se questo accade al Vho*, Avanti!, Milano 1963.
- M. Lodi, *Il paese sbagliato. Diario di un'esperienza didattica*, Einaudi, Torino 1970.
- D. Lynch, *In acque profonde*, Mondadori, Milano 2006.
- L. Malaguzzi, *I cento linguaggi dei bambini*, Junior, Bergamo 1995.
- A.H. Maslow, *Motivazione e personalità*, Armando, Roma 1973.
- H. Maturana, F. Varela, *Autopoiesi e cognizione. La realizzazione del vivente*, Marsilio, Venezia 1985.

- H. Maturana, F. Varela, *L'albero della conoscenza*, Garzanti, Milano 1987.
- M. Montessori, *Il segreto dell'infanzia*, Garzanti, Milano 1950.
- M. Montessori, *La mente del bambino. Mente assorbente*, Garzanti, Milano 1952.
- E. Morin, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina, Milano 2000.
- E. Morin, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina, Milano 2001.
- B. Munari, *Codice ovvio*, Einaudi, Torino 1971.
- B. Munari, *Fantasia*, Laterza, Roma-Bari 1977.
- B. Munari, *Da cosa nasce cosa*, Laterza, Roma-Bari 1981.
- R. Queneau, *Esercizi di stile*, Einaudi, Torino 1983.
- K. Robinson, L. Aronica, *The Element. Trova il tuo elemento cambia la tua vita*, Mondadori, Milano 1988.
- K. Robinson, *Fuori di testa. Perché la scuola uccide la creatività*, Centro Studi Erickson, Trento 2015.
- G. Rodari, *Grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie*, Einaudi, Torino 1973.
- E. Sottsass, *Design Metaphors*, Rizzoli, Milano 1988.
- L.S. Vygotskij, *Pensiero e linguaggio*, Giunti, Firenze 1966.
- L.S. Vygotskij, *Psicologia dell'arte*, Editori Riuniti, Roma 1972.
- P. Watzlawick, J.H. Beavin, D.D. Jackson, *Pragmatica della comunicazione umana. Studio dei modelli interattivi*, Astrolabio, Roma 1971.
- D. Winnicott, *Gioco e realtà*, Armando, Roma 1974.

Capitolo 21

La Grande Bellezza: il progetto di innovazione socioculturale di Officinae Efesti

Stefania Piccolo

Introduzione

Il concetto di educazione al patrimonio si è sviluppato in ambito europeo a partire dagli anni '80 con l'obiettivo di integrare nella didattica scolastica progetti interdisciplinari incentrati sul patrimonio culturale.

Nel 1998, il Consiglio d'Europa ha adottato la Raccomandazione N.R. (98)5¹ relativa alla pedagogia del patrimonio culturale, riconoscendo l'educazione al patrimonio come elemento cruciale per le politiche educative europee. Nonostante siano passati oltre 20 anni, è ancora fondamentale investire sulla formazione delle nuove generazioni per garantire la salvaguardia del patrimonio culturale.

Cos'è la bellezza? Questa è la domanda che il team di Officinae Efesti² si è posto e che ha guidato la costruzione del progetto "La Grande Bellezza". La necessità di dare vita a visioni e azioni capaci di generare valore nelle città del Sud Italia, nei territori abbandonati e per i giovani dei quartieri difficili, nonché il desiderio di cambiare il modo di vedere le cose e il mondo attraverso l'Arte, sono stati i motori principali di questi 22 anni di attività dell'Associazione culturale Officinae Efesti che Educa alla Bellezza (del Sud) sin dalle sue origini.

¹ <https://dgeric.cultura.gov.it/italia-europa-le-nuove-sfide-per-leducazione-al-patrimonio-culturale/>

² Officinae Efesti è un'associazione culturale senza scopo di lucro fondata nel 2003 da Agostino Riitano e Stefania Piccolo, dopo l'esperienza iniziale come gruppo teatrale di ricerca nel 2000. Si dedica alla promozione dell'arte euro-mediterranea, alla ricerca teatrale, alle performing arts e all'innovazione sociale. Per ulteriori informazioni, visita www.efesti.org/chi-siamo.

L'approccio teorico del progetto "La Grande Bellezza" si basa sull'idea che l'Arte e la Cultura possano essere strumenti potenti per l'integrazione sociale, la crescita personale e lo sviluppo comunitario.

"La Grande Bellezza" mira a creare spazi di espressione e dialogo, dove i partecipanti possono esplorare la loro identità culturale e sociale, sviluppando al contempo competenze artistiche e creative. Questo concetto trova fondamento nelle teorie di educatori e studiosi come Paulo Freire, che promuoveva l'*educazione come pratica di libertà*³ e John Dewey che sottolineava l'*importanza dell'esperienza nell'apprendimento*⁴.

Parliamo di bellezza quando qualcosa ci procura piacere per quello che è, indipendentemente dal fatto che lo possediamo. È bello qualcosa che rimane tale anche se non ci appartiene. Dunque, il Bello abita fuori di noi, ma alberga anche dentro noi, altrimenti non sapremmo riconoscerlo. Non è Bello ciò che è Bello, ma è bello ciò che piace!

Officinae Efesti considera la bellezza come benessere promuovendo uno stato di armonia che abbraccia tutti gli aspetti dell'essere umano e le sue relazioni con gli altri e l'ambiente. L'arte e la cultura sono strumenti per raggiungere questo benessere, favorendo l'inclusione sociale e lo sviluppo personale di ogni persona delle comunità: bambini, adolescenti, adulti e anziani, all'insegna di *atti poetici comunitari* (come piace chiamarli negli ultimissimi anni), così come è stato il progetto pluripremiato ed ospitato in Festival⁵.

"La Grande Bellezza" ha continuato a evolversi durante la sua fase attuativa, adattandosi ai cambiamenti sociali e culturali delle aree complesse in cui si è innescato: il team si è impegnato costantemente a promuovere una cultura inclusiva e partecipativa e a non lasciare nessuno indietro, anzi a coinvolgere anche "attori" non pre-

³ P. Freire, *Pedagogia degli oppressi*, EGA - Edizioni Gruppo Abele, Torino, 1971.

⁴ J. Dewey, *Esperienza e educazione*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2014.

⁵ Alcuni fra gli allievi de "La Grande Bellezza", su invito del TPP, seguono gli spettacoli in programmazione nel Cortile delle Carrozze di Palazzo Reale. Cfr. Officinae Efesti al Puglia ShowCase nel Napoli Teatro Festival 2019.

visti da proposta progettuale, ma che avrebbero portato linfa vitale alle attività, come alcuni nonni e sarte di paese. Talvolta si è costretti anche a cambiare delle linee guida pur di raggiungere l'obiettivo: educare al bello e alla bellezza tutti i 600 studenti!

Narrazione dell'esperienza

Il progetto "La Grande Bellezza", percorso di educazione al patrimonio culturale – materiale ed immateriale – artistico e paesaggistico, ideato e diretto da Stefania Piccolo⁶ e realizzato dall'organizzazione di management culturale Officinae Efesti⁷, vincitori del premio Patrimoni Viventi 2019⁸ e Best practice 2019 per il Ministero dell'Istruzione e del Merito⁹ è stato realizzato in diverse località della Campania, tra cui Napoli, Nola, Casalnuovo, Acerra e Pozzuoli (tutte province di Napoli).

L'idea progettuale è stata presentata al FSE - Potenziamento dell'Educazione al patrimonio culturale, artistico, paesaggistico (PON PATRIMONIO) nel 2017. Ha ottenuto il finanziamento di € 119.004,00 euro nel 2018, Anno del Patrimonio Culturale (da cui ottiene il marchio), ed ha preso vita attraverso una serie di attività culturali e formative tra il 2019 ed il 2020. È stato realizzato nella città metropolitana di Napoli coinvolgendo 4 scuole, 20 professionisti esperti esterni di Officinae Efesti, 22 tutor docenti interni delle scuole e 600 studenti di età compresa tra i 7 e i 17 anni (alunni di una scuola primaria e di tre scuole secondarie di primo e di secondo grado).

⁶ Dottoressa in Filosofia, operatrice teatrale nelle aree di disagio e Carceri, Direttrice artistica e Manager di organizzazioni culturali, esperta in processi educativi e creazione di comunità. Team leader nei processi creativi, con competenze in team building, emotional skills e formazione culturale.

⁷ Stefania Piccolo è stata co-project manager insieme all'esperta in management progetti culturali Alessandra Magnacca e alla Dott.ssa Adriana Greco, DSGA della Scuola ICS Aldo Moro di Casalnuovo (NA), capofila di progetto. Super visione del progetto a cura del Manager Culturale, è stato Direttore di Procida e Pesaro, Capitali della Cultura per il 2022 e per il 2024, Agostino Riitano, ex Project Manager, Direttore Artistico di Officinae Efesti e Co-Fondatore.

⁸ <https://www.univeur.org/cuebc/index.php/en/notizie-2/1015-premio-nazionale-patrimoni-viventi-i-vincitori-2019>

⁹ <https://www.agenziacult.it/notiziario/officinae-efesti-il-progetto-la-grande-bellezza-vola-a-bruxelles/>

Durante l'anno clou di progetto, ovvero nel 2019, sono state svolte 660 ore di attività educative e culturali con l'obiettivo di esplorare, conoscere e valorizzare il patrimonio culturale locale, sia materiale che immateriale.

Il progetto ha utilizzato una varietà di strumenti, tra cui laboratori di digital mapping, percorsi di turismo culturale, sociale e ambientale sostenibile, attività di antropologia e pedagogia teatrale, laboratori di sartoria artigianale, workshop di digitalizzazione e catalogazione di piccole sezioni di biblioteche scolastiche, laboratori di progettazione culturale, sessioni di disegno e di danza, creazione di parate urbane comunitarie con esperti di diversi settori artistici, culturali e imprenditoriali¹⁰.

La partecipazione è stata ampia e diversificata, coinvolgendo circa dieci attori sociali, tra cui le quattro scuole locali – l'ICS Aldo Moro di Casalnuovo di Napoli (scuola capofila, grazie al Dirigente prof. Michelangelo Riemma che ha colto l'imprinting pionieristico creativo e la professionalità di Officinae Efesti), la Scuola Media Caporale di Acerra, l'ICS Capasso di Acerra e il Liceo artistico-Scientifico E. Majorana di Pozzuoli – Amministrazioni comunali e organizzazioni non profit. Inoltre, ha coinvolto istituzioni culturali come la Fondazione Morra – Istituto di Scienze delle Comunicazioni Visive di Napoli, il cui scopo è promuovere e organizzare la ricerca, la realizzazione e la divulgazione della cultura delle comunicazioni visive. Ha collaborato con un'impresa internazionale come la Sartoria Cesare Attolini di Napoli, che ha realizzato parte dei costumi per l'omonimo film di Paolo Sorrentino, *La grande bellezza* per l'appunto e che è ubicata a Casalnuovo di Napoli (il paese dei sarti) ed ha stretto collaborazioni con la COOP Culture per le visite guidate agli Scavi di Cuma, alle antiche Terme di Baia e al Parco archeologico dei Campi Flegrei¹¹.

¹⁰ La Direzione Organizzativa è stata coadiuvata da Alessandra Magnacca, Project manager e coordinatrice di progetti complessi in ambito culturale. Il Coordinamento Scolastico e le attività di comunicazione sono stati gestiti dalla Dott.ssa Ilaria Ceci, esperta in programmazione e progettazione culturale, e dalla stessa Dott.ssa Piccolo, supportate dalle responsabili dell'ufficio stampa e da fotografi specializzati dell'organizzazione Officinae Efesti.

¹¹ Si veda dal minuto 2.44 in "Buongiorno Regione" di Antonella Maffei (<https://www.youtube.com/watch?v=vez-n4F7zR8>).

La rete collaborativa ha rivestito un ruolo fondamentale nel raggiungere un vasto pubblico e nel creare sinergie tra i vari attori dei territori. Di conseguenza, i destinatari indiretti sono stati oltre 2.000 persone, comprendendo le famiglie dei 600 studenti, i 22 docenti tutor coinvolti e ogni professionista partecipante, oltre alle istituzioni nazionali e internazionali e i paesi in cui sono state realizzate le 4 parate artistiche urbane finali, riprese dalla RAI Radio Televisione Italiana nel marzo e nel maggio del 2019¹².

Tra le istituzioni importanti che hanno seguito il progetto c'è il Centro Universitario Europeo per i Beni Culturali, che ha premiato a Ravello, Officinae Efesi come "Patrimoni Viventi 2019"¹³, ed infine l'Ufficio Comunicazione del Programma PON per la Scuola del Ministero dell'Istruzione (oggi MIM) che ha presentato il progetto a Bruxelles come "best practice italiana 2019"¹⁴ (presentazione realizzata online nel novembre del 2020 dal solo MIM a causa della pandemia da COVID-19). Precedentemente, nell'ottobre 2019, il progetto aveva previsto la partecipazione di una delegazione di 100 studenti al cospetto dell'allora Ministro dell'Istruzione, Lucia Azzolina, che aveva invitato i ragazzi a Salerno per realizzare una *parata urbana* diretta da Officinae Efesi, con la creazione del gioco ©@Bellezzopoli¹⁵ e pertanto del Modulo "Mapping Lab".

I laboratori artistici e le attività di inclusione sociale hanno consentito ai partecipanti di esplorare temi sociali e culturali attraverso l'espressione artistica e performativa, promuovendo la coesione sociale e la partecipazione comunitaria per ogni modulo, nonché la conoscenza dell'*arte* come *benessere* sociale e culturale, che ha migliorato le prestazioni scolastiche degli studenti e la fiducia negli enti pubblici da parte dell'intera comunità coinvolta (compresi i genitori).

¹² Si veda il Canale YouTube Officinae Efesi (https://www.youtube.com/channel/UCdeq45Wu_LibIpbmwg6Ct6w).

¹³ Cfr. <https://www.agenziacult.it/notiziario/officinae-efesi-il-progetto-la-grande-bellezza-vola-a-bruxelles/> (<https://www.agenziacult.it/notiziario/officinae-efesi-il-progetto-la-grande-bellezza-vola-a-bruxelles/>).

¹⁴ Vedi Canale YouTube Ministero dell'Istruzione (https://www.youtube.com/watch?v=E1d7BhphDiQ&list=PLyrF_X3ZxmlUp-78SHcU6fQpoEttQKXh8&index=13).

¹⁵ Si veda: https://napoli.repubblica.it/cronaca/2019/05/14/foto/bellezzepoli_il_monopoly_dei_ragazzi_di_officinae_efesi_promuove_il_territorio-226236045/1/

Gli obiettivi principali del progetto sono stati:

1. Promuovere l'inclusione sociale: offrire a bambini e giovanissimi delle aree interne e periferiche della Campania strumenti per esprimersi e integrarsi meglio nella società.
2. Favorire la coesione e la realizzazione di processi comunitari: creare spazi di incontro e collaborazione tra diversi attori del territorio, lasciando segni e tracce per il futuro dei territori.
3. Sviluppare competenze artistiche: fornire ai partecipanti competenze pratiche nel campo delle arti visive, teatrali, musicali, performative, sartoriali e manuali e di ogni patrimonio immateriale in via di estinzione.
4. Stimolare la creatività e l'innovazione culturale: incentivare i partecipanti a esplorare nuove forme di espressione artistica e culturale, ideando format e immaginando visioni pionieristiche nel campo pedagogico.

“La Grande Bellezza” è un format replicabile ovunque perché si prefigge di educare gli studenti al patrimonio materiale ed immateriale, nutrendo e lasciando emergere il meglio di loro, di istruire gli studenti, fornendo strumenti per la salvaguardia del patrimonio e dei luoghi della cultura, di formare gli studenti, donando nuove competenze e conoscenze. Il progetto si prefigge di promuovere un profondo cambiamento personale attraverso processi comunicativi emozionali, di co-sviluppo, di co-creazione, conoscenza delle *soft e delle emotional skills*.

Il progetto, originariamente realizzato nella città metropolitana di Napoli, è replicabile su tutto il territorio nazionale, purché venga realizzato con esperti qualificati nelle singole tematiche. È fondamentale selezionare professionisti con almeno cinque anni di esperienza e competenze di alto profilo, per garantire la qualità educativa del progetto e distinguerlo da iniziative gestite da professionisti senza esperienza o da docenti non specializzati. Il progetto richiede la presenza di pedagogisti, esperti di processi creativi e professionisti del settore educativo.

Le Attività sono chiamate moduli e sono:

1. Mapping Lab: 120 ore di *digital mapping* nelle scuole di ogni ordine e grado per esplorare e mappare il patrimonio materiale ed immateriale dei territori a cura dell'architetto, paesaggista Ilaria Vitellio¹⁶, del designer Enrico Tomaselli e dell'illustratore Salvatore Liberti¹⁷.

Il modulo produce il format ©®*Bellezzopoli* – il ‘monopoli del patrimonio culturale a misura d'uomo’¹⁸ un format attualmente registrato, che si presenta come un'azione di animazione culturale dinamica e coinvolgente, fondendosi armonicamente tra vari elementi come musica, performance, teatro, gioco e movimento. Il modulo offre un'esperienza multisensoriale per educare al patrimonio artistico, culturale e paesaggistico in modo innovativo. Utilizza il digital mapping per mappare e georeferenziare il patrimonio locale, concentrandosi su edifici abbandonati, botteghe artigianali e patrimonio sonoro. Si conclude con una restituzione pubblica che può includere illustrazioni digitali, animazioni, fumetti e mostre di pittura dal vivo, basate sulle inclinazioni degli alunni coinvolti, come nel nostro caso l'ideazione della “mostra parlante”: “Piccolo Atlante dei volti Umani”¹⁹.

¹⁶ Ilaria Vitellio: Urban planner e project manager con un forte orientamento verso i temi della cultura, della partecipazione e dell'innovazione sociale. Esperta in open data e governance, ha acquisito una solida esperienza nel campo della pianificazione urbana e dei progetti di sviluppo territoriale. È fondatrice e CEO di MappiNa, una realtà che promuove l'uso innovativo delle mappe e dei dati geografici, e CEO di CityOpenSource, un'iniziativa che promuove la trasparenza e l'uso pubblico dei dati per il miglioramento delle politiche urbane. La sua carriera si distingue per un impegno costante nel promuovere la partecipazione cittadina e l'apertura dei dati nel contesto urbano.

¹⁷ Salvatore Liberti è nato e vive a Napoli, città che ha sempre ispirato la sua attività creativa. Dal luglio del 2016 ricopre il ruolo di Chief Creative Officer presso iGoOn, dove si occupa di sviluppare progetti innovativi in ambito creativo. Collabora con il Corriere della Sera e con la newsletter Futura dal dicembre 2016, contribuendo con articoli e riflessioni nel campo della cultura e dell'arte. Ha partecipato a numerosi festival di illustrazione, tra cui il Treviso Comic Book Festival, RATATÀ, AFA, Crack fumetti dirompenti, UE' Underground, Fruit Exhibition e OIOI editoria indipendente, consolidando il suo ruolo di autore e curatore nel panorama dell'illustrazione e della cultura visiva.

¹⁸ *Bellezzepoli, il Monopoly dei ragazzi di Officinae Efesi promuove il territorio*, in “La Repubblica Napoli”, 14 maggio 2019. Disponibile online: https://napoli.repubblica.it/cronaca/2019/05/14/foto/bellezzepoli_il_monopoly_dei_ragazzi_di_officinae_efesti_promuove_il_territorio-226236045/1/

¹⁹ Cfr. <https://www.agenziacult.it/aperto/patrimoni-viventi-officinae-efesti-premiata-a-ravello-lab-per-la-grande-bellezza/>

2. Digital Human Heritage: 60 ore a cura dell'architetto Laura Calandriello²⁰ per costruire una proposta di turismo culturale, sociale e ambientale sostenibile. In questo modulo i giovani allievi, accompagnati dall'esperto nella definizione di piani strategici per il turismo e la cultura, esplorano le città, come per noi Pozzuoli e l'intera zona dei Campi Flegrei; il laboratorio viene impostato sulla considerazione che il territorio e la sua cultura possano essere oggetto di posizionamento, attraverso strategie di opposizione e di differenziazione, che facciano emergere i valori distintivi dell'area e i suoi tratti socioculturali.

Officinae Efesti considera il territorio un *patto culturale* con i suoi fruitori e abitanti. Il lavoro restituito è un'azione di *co-marketing* territoriale promossa presso le amministrazioni comunali collaboratrici. Cinque gruppi (*Visual Communication, Benchmarking, Scouting, Editing e Mapping*) hanno collaborato per creare il sito web "sybillagrandebellezza" dedicato al turismo sostenibile nei Campi Flegrei.

3. Who is San Gennaro? 60 ore in due istituti scolastici.

Il modulo, curato dall'esperta in cultura e amministrazione dei beni culturali Raffaella Picascia, ha coinvolto studenti di due istituti superiori, esplorando il patrimonio locale anche in lingua straniera e nei dialetti. Si è studiato il legame tra territorio e ritualità, focalizzandosi sulle tradizioni campane come la festa di San Gennaro e la "Festa dei Gigli" di Nola²¹. I principi del *folk design* hanno guidato l'analisi e la rielaborazione delle tradizioni. Il progetto ha prodotto video interviste alle comunità e partecipazione alle celebrazioni, concludendosi con la creazione e diffusione mini-video in italiano creati con le famiglie degli studenti.

²⁰ Laura Calandriello: Architetto specialista in Beni Architettonici e del Paesaggio, Università degli Studi di Napoli "Federico II"; Master in Architettura del Paesaggio e del Giardino, IUAV di Venezia. Attualmente architetto per Ales spa alla Soprintendenza ABAP per il Comune di Venezia e laguna, con esperienza in tutela, valorizzazione e restauro di giardini storici. Co-fondatrice e vicepresidente di Cleanap, associazione impegnata nella riqualificazione e sostenibilità ambientale.

²¹ Tradizione popolare che si svolge annualmente a Nola (NA), in onore di San Paolino. La manifestazione, che coinvolge carri allegorici e danze, è stata riconosciuta come Patrimonio Immateriale dell'Umanità dall'UNESCO nel 2013.

4. L'uomo artigiano: 30 ore per bambini delle scuole primarie (dai 9 agli 11 anni in particolare) a cura della sarta e costumista *Franческа Filardo* per la conoscenza del patrimonio locale, come la sartoria. Questo modulo, solo per gli allievi della scuola di Casalnuovo (in cui è ubicata la sartoria Internazionale Attolini), verrà dedicato alla conoscenza dell'eccellenza sartoriale del territorio di Casalnuovo, conosciuto anche come "il paese dei sarti"²². I giovani discenti verranno accompagnati in un viaggio di scoperta del territorio e delle sue eccellenze sartoriali, dovranno raccogliere e produrre materiali sartoriali e verranno coinvolte anche sarte di paese, per mostrare le differenti tecniche a seconda dell'età del sarto/a coinvolti.

5. Il teatro al centro: 60 ore di attività teatrale

In questo modulo, curato dall'attrice Melania Balsamo, la danzatrice Roberta De Berardinis e supervisionato da Stefania Piccolo, con la partecipazione dell'attore e registi Costantino Raimondi²³ e Marina Rippa rivolto agli studenti delle scuole secondarie verranno realizzate delle attività pratiche di teatro fisico, di mimo corporeo e studi di antropologia teatrale. I testimoni sono attori di teatro, registi, autori, scrittori delle città metropolitane, esperti di patrimonio materiale ed immateriale. Sono realizzate delle interviste da parte degli studenti, seguite dai videomaker e fotografi come Vincenzo Maddaluno e Giuseppe Riccardi.

Le videointerviste sono materiale utile anche per la costruzione del modulo "Radici" previsto nell'ambito della tematica "Produzione artistica e culturale".

²² Nel 2014 il New York Times e nel 2015 il Financial Times, si sono interessati alla sartoria napoletana e alle sue antiche tradizioni, con un focus specifico su quella di Casalnuovo di Napoli. Intorno al 1930, Cesare Attolini aprì il primo laboratorio sartoriale in questa cittadina della zona nord di Napoli; tra i suoi clienti più affezionati ricordiamo Totò, Vittorio De Sica, Marcello Mastroianni e Clark Gable, oltre che il re Vittorio Emanuele III e il Duca di Windsor. Nel 2008 nasce la collaborazione con il regista Sorrentino e l'attore Toni Servillo; la sartoria Attolini ha realizzato tutti i costumi indossati da Servillo nel film *La Grande Bellezza*.

²³ Costantino Raimondi: regista, autore e produttore. Per maggiori informazioni, visita il suo sito ufficiale: www.costantinoraimondi.com

6. Schoolkit: 90 ore in 3 istituti scolastici per sviluppare contenuti curricolari digitali riferiti al patrimonio culturale (Open Educational Resources) a cura dell'artista Domenico Mennillo²⁴ e dell'esperto in grafica e digitalizzazione Gennaro Caruso.

Questo modulo ha previsto visite alle Biblioteche di quartiere e momenti in aula con l'uso dei pc. Verte sullo studio del valore delle biblioteche e sul loro funzionamento, con attenzione sia a quelle cartacee che a quelle digitali. Si studia la biblioteca quale modello di attività, di servizi e di funzioni, in cui è prioritario il libero accesso alla pluralità delle risorse disponibili, cartacee e digitali, e che favorisca lo sviluppo del pensiero critico. La parte in aula ha previsto la catalogazione di piccole sezioni di biblioteca scolastica.

7. @80100 Napoli Architettura e Paesaggio_Produzione artistica e culturale totale di 60 ore in scuole secondarie a cura dell'esperta Raffaella Picascia.

Questo modulo è connotato da preminenti studi sugli elementi esperienziali e curatoriali del case history "Open House Worldwide", format internazionale che prevede la realizzazione, nelle città aderenti alla rete, di un evento pubblico totalmente gratuito, pensato per permettere di visitare residenze, palazzi, luoghi abitualmente non accessibili e scoprire così la ricchezza dell'architettura e del paesaggio urbano; questo format che comprende cittadini e turisti, per un fine settimana all'anno, dà la possibilità di visitare edifici storici, moderni o contemporanei, eccellenze della città, uffici, spazi verdi o sociali, strutture recuperate.

I giovani discenti, sia in modalità collettiva che individuale, approfondiscono possibili assi di azione e sviluppo di questo progetto, vengono guidati attraverso ricerche in house e giornate di lavoro sul campo, alla mappatura degli edifici e dei luoghi delle

²⁴ Domenico Mennillo: artista visivo italiano, il cui lavoro si concentra su installazioni site-specific, manufatti e oggetti legati alla cultura occidentale. Laureato in filosofia, si occupa anche di curatela scientifica di archivi di poesia visuale, performance e arte ambientale. Ha pubblicato oltre venti volumi e realizzato libri d'artista non venali. Le sue opere sono state presentate in numerosi musei e fondazioni, tra cui la Fondazione Morra, Museo Madre, e la Biennale di Venezia. Maggiori dettagli su <http://www.domenicomennillo.com/bio.html>

città, concludendo i lavori con la stesura di uno studio di un report sull'iniziativa "Open House Napoli"²⁵ ospitando gli ideatori e gli organizzatori.

8. Bellezza diffusa_Produzione artistica e culturale: 60 ore a cura dell'attrice Melania Balsamo e dell'educatrice teatrale Maria Mautone, con la supervisione di Stefania Piccolo.

Questo modulo ha coinvolto con entusiasmo gli allievi delle Scuole Primarie in attività artistiche e teatrali, esplorando le origini umane e le tradizioni arcaiche. I bambini hanno partecipato attivamente, creando e interpretando vari elementi culturali e artistici, culminando in una parata finale performativa. L'obiettivo di portare arte e bellezza nelle periferie è stato pienamente raggiunto.

9. Radici: 60 ore a cura dell'educatrice teatrale Maria Mautone e dell'attrice Melania Balsamo

Nel modulo, gli alunni della quinta elementare utilizzano i corpi, la voce, gli strumenti musicali, computer, maschere, pennelli e pittura per creare un atto corale e collettivo. Gli obiettivi sono di conoscere il proprio corpo, lavorare sulla presenza individuale e collettiva, relazionarsi in modo cooperativo e sviluppare competenze artistiche. La metodologia ha incluso apprendimento cooperativo e teatro come pratica educativa. I bambini partecipano imparando a preparare lo spazio di lavoro e ad esprimersi attraverso il movimento e il silenzio, culminando in una gioiosa esibizione finale con maschere e suoni.

Strumenti di analisi/valutazione

Il progetto prevede l'utilizzo di vari strumenti di analisi e valutazione, tra cui:

1. Incontri di valutazione: Riunioni periodiche (una al mese) tra i collaboratori esterni – i professionisti e con alcuni partner come

²⁵ Per maggiori informazioni sulla prima collaborazione di Open House Napoli con Officinae Efesi nella sua prima edizione, vedi <https://www.youtube.com/watch?v=lzr-M5Nh-do>.

Mappina – il progetto di mappatura collaborativa che mira a creare un’immagine diversa della città attraverso il contributo culturale e operativo dei suoi abitanti – per discutere i risultati e le eventuali criticità.

2. Osservazione partecipanti durante le attività. Monitoraggio continuo da parte dei facilitatori, ideatori e direttori di Officinae Efesi per valutare l’*engagement* e il progresso dei partecipanti.
3. Questionari di feedback per gli studenti e gli insegnanti coinvolti: somministrati dalle Scuole ai partecipanti alla fine di ogni modulo (di 30 o 60 ore) per raccogliere opinioni e suggerimenti.
4. Valutazione dei prodotti finali (es. mappe digitali, performance teatrali, parate, elaborati artistici come l’“Atlante dei volti umani” e mostre adibite nelle scuole) anche attraverso l’archiviazione video-fotografica e le interviste.
5. Report di valutazione finale da parte di tutti gli esperti e tutor coinvolti per monitorare l’impatto del progetto sui partecipanti, sui territori e sugli istituti scolastici.
6. Valutazione dell’impatto: Analisi qualitativa e quantitativa dei risultati raggiunti in termini di inclusione sociale, coesione comunitaria e sviluppo delle competenze artistiche.

Il progetto “La Grande Bellezza” è stato valutato dall’autorità di Gestione del Ministero d’Istruzione (anno 2019) in termini di inclusione sociale, coesione comunitaria e sviluppo delle competenze artistiche attraverso un’analisi qualitativa e quantitativa. Ecco una sintesi dettagliata dell’impatto:

Inclusione Sociale

Qualitativa:

- Osservazioni dirette: gli educatori e gli esperti hanno notato una partecipazione attiva ed entusiasta di tutti gli studenti, inclusi quelli con difficoltà socioeconomiche.
- Testimonianze: i genitori e gli insegnanti hanno riportato un miglioramento nel comportamento sociale e nell’autostima dei bambini e dei ragazzi.

Quantitativa:

- Partecipazione: il 100% degli alunni coinvolti ha partecipato attivamente alle attività.
- Questionari: l'80% degli studenti ha espresso sentimenti positivi riguardo all'inclusione e alla partecipazione al progetto.

Coesione Comunitaria

Qualitativa:

- Eventi comunitari: le parate finali e altre esibizioni pubbliche hanno attirato un'ampia partecipazione della comunità, creando un senso di appartenenza e condivisione.
- Collaborazione: si è osservata una maggiore collaborazione tra i membri della comunità, incluse le famiglie degli studenti, gli insegnanti e i volontari.

Quantitativa:

- Presenza agli eventi: circa il 70% delle famiglie degli alunni ha partecipato agli eventi comunitari.
- Feedback della comunità: il 90% dei partecipanti agli eventi ha riportato un senso di maggiore coesione e appartenenza comunitaria.

Sviluppo delle Competenze Artistiche

Qualitativa:

- Osservazioni degli educatori: gli insegnanti hanno notato un significativo miglioramento nelle capacità artistiche dei bambini e degli adolescenti, inclusa la creatività, l'espressione corporea e vocale.
- Esempi di lavori: le creazioni artistiche e le performance teatrali hanno mostrato un elevato livello di originalità e abilità tecnica.

Quantitativa:

- Produzione artistica: ogni bambino e adolescente ha prodotto almeno tre opere d'arte e ha partecipato a due performance teatrali.
- Valutazioni delle competenze: un miglioramento del 75% nelle competenze artistiche, misurato attraverso test pre e post-progetto.

In conclusione, il progetto “La Grande Bellezza” ha raggiunto risultati significativi in termini di inclusione sociale, coesione comunitaria e sviluppo delle competenze artistiche, dimostrando un impatto positivo sia a livello individuale che collettivo.

Bibliografia

La selezione include testi che esplorano il concetto di bellezza, nonché libri e articoli rilevanti per i vari professionisti coinvolti nel progetto.

Filosofia ed Estetica

- Aristotele, *Metafisica*, a cura di G. Reale, Bompiani, Milano 2000. *Discussione filosofica sui principi fondamentali della realtà, incluso il concetto di bellezza.*
- I. Kant, *Critica del Giudizio*, trad. di A. Gargiulo, revisione di V. Verra, introduzione di P. D'Angelo, Laterza, Roma-Bari, 1997. *Esplorazione della bellezza e del sublime dal punto di vista della filosofia estetica.*
- U. Eco, *Storia della bellezza*, Bompiani, Milano 2016. *Una panoramica storica e filosofica del concetto di bellezza attraverso i secoli.*
- Platone, *Il Simposio*, Adelphi, Milano 1998 (Piccola Biblioteca, 81). *Riflessioni filosofiche sulla natura della bellezza e dell'amore.*

Artigianato e Design

- B. Munari, *Da cosa nasce cosa*, Feltrinelli, Milano 2017. *Manuale di design che esplora il processo creativo e l'importanza del design artigianale.*
- R. Sennett, *L'uomo artigiano*, trad. di A. Bottini, Universale Economica Feltrinelli, Milano 2013. *Esame del lavoro artigianale e della sua importanza nella società moderna.*

Architettura e Urbanistica

- Le Corbusier, *Verso una architettura*, ediz. illustrata a cura di P. Cerri e P. Nicolini, Longanesi, Milano 2003. *Fondamentale per comprendere l'approccio moderno all'architettura e alla bellezza urbana.*
- J. Jacobs, *Vita e morte delle grandi città*, Piccola Biblioteca Einaudi, Torino

2009. *Studio delle dinamiche urbane e dell'importanza della bellezza negli spazi pubblici.*

Arte e Storia dell'Arte

G. Vasari, *Le vite dei più eccellenti pittori, scultori e architettori*, Newton Compton, Roma 2009. *Biografie degli artisti del Rinascimento che esplorano la bellezza nell'arte.*

Teatro e Regia

P. Brook, *Lo spazio vuoto*, Bulzoni Editore, Roma 1999. *Riflessioni sul teatro e sull'importanza dello spazio e della bellezza scenica.*

P. Freire, *Pedagogia degli oppressi*, EGA – Edizioni Gruppo Abele, Torino 1971.

K. Stanislavskij, *Il lavoro dell'attore su sé stesso*, Laterza, Roma-Bari 2008. *Tecniche teatrali e il concetto di bellezza nella performance artistica.*

Cultura e Management

L. Argano, A. Bollo, P. Dalla Sega, *Organizzare eventi culturali. Ideazione, progettazione e gestione strategica del pubblico*, FrancoAngeli, Milano 2017.

Council of Europe, *Recommendation No. R (98) 5 of the Committee of Ministers to Member States Concerning Heritage Education*, Council of Europe, Strasbourg 1998.

European Commission, *European Agenda for Culture*, European Commission, Brussels 2007.

UNESCO, *The UNESCO Recommendation on the Historic Urban Landscape*, UNESCO, Paris 2011.

Biblioteconomia e Documentazione

G. Granata, *Introduzione alla biblioteconomia*, Il Mulino, Bologna 2009.

Urbanistica e Innovazione Sociale

S. Consiglio, A. Riitano, *Sud Innovation. Patrimonio culturale, innovazione sociale e nuova cittadinanza*, FrancoAngeli, Milano 2016.

D. Mennillo, *Partiture visive. Teatro d'architettura*, Edizioni Fondazione Morra, Napoli 2004.

- R. Florida, *The Rise of the Creative Class*, Basic Books, New York 2019.
Analisi dell'impatto della classe creativa sulla rigenerazione urbana e l'innovazione sociale.

Conclusioni

Questa bibliografia fornisce una base solida per comprendere le varie dimensioni del progetto “La Grande Bellezza” di Officinae Efesi, supportando la riflessione teorica e pratica necessaria per la sua realizzazione. Questi riferimenti hanno supportato l’approccio pedagogico del progetto, che si basa sull’idea che l’educazione debba essere un processo partecipativo e inclusivo, capace di promuovere il cambiamento sociale e lo sviluppo delle competenze personali e collettive.

NOTA A MARGINE *Questa scheda è stata progettata per facilitare la ripetizione del progetto “La Grande Bellezza” in altre scuole e contesti educativi, con l’obiettivo di promuovere l’educazione al patrimonio culturale e favorire la formazione delle nuove generazioni a “nuovi cittadini culturali”.*

Sui canali di Officinae Efesi si possono leggere tutte le rassegne stampa.

L'elenco completo delle pubblicazioni
è consultabile sul sito

www.edizioniets.com

alla pagina

<http://www.edizioniets.com/view-Collana.asp?col=Polifonica>



-
23. Marco Morandi, Alessia Rosa (a cura di), *Arti, linguaggi e panorami educativi. Il sostegno dell'educazione musicale al raggiungimento delle competenze chiave*, 2025, pp. 312.
 22. Daniel Mara and Muşata-Dacia Bocoş (edited by), *Insights in non-formal education in the actual society*. In preparazione.
 21. Marco Emilio, Enrico Miatto, Gabriele Quinzi (a cura di), *Forme del cooperare. Sguardi interdisciplinari e prospettive trasformative*, 2024, pp. 236.
 20. Andreina Di Brino (a cura di), *Immagini e narrazioni. Educazione, comunicazione e sfide mediatriche*, 2023, pp. 160.
 19. Ilenia Russo, *Liberi da «confusione» e «maraviglia». Decadenza e riforma in Giordano Bruno*, 2023, pp. 184.
 18. Elena Falaschi, *Talento e resilienza. Dispositivi pedagogici per l'educazione del potenziale umano*, 2021, pp. 196.
 17. Sergio Giudici (a cura di), *Musica, Scienza e Linguaggio. Dall'acustica musicale agli assistenti vocali*, 2022, pp. 228.
 16. Donatella Fantozzi, *A regola d'arte. La street art tra didattica della legalità e paradosso della trasgressione*, 2020, pp. 120.
 15. Maria Antonella Galanti, Mario Paolini, *Un manicomio dismesso. Frammenti di vita, storia e relazioni di cura*, con prefazione di Gerardo Favaretto, 2020, 2025², pp. 268.
 14. Donatella Fantozzi, Tania Terlizzi (a cura di), *Insegnare e apprendere. Itinerari pedagogici e didattici nella scuola dell'infanzia e primaria*, 2019, pp. 232.
 13. Maria Antonella Galanti (a cura di), *Educabilità. Scuola ed educazione della persona: introspezione e relazionalità*, 2019, pp. 140.
 12. Andrea Sani, *Lo specchio della storia. Il grande cinema di ambientazione storica*, 2019, pp. 292.
 11. Matteo Borri, Samuele Calzone, *L'istruzione degli adulti in Italia. I CPIA attraverso la voce dei loro attori*, 2019, pp. 120.
 10. Edi Cecchini (a cura di), *Casa Futuro. Perché io no?*, 2019, pp. 120.

Edizioni ETS

Palazzo Roncioni - Lungarno Mediceo, 16, I-56127 Pisa

info@edizioniets.com - www.edizioniets.com

Finito di stampare nel mese di maggio 2025