



Università
Ca' Foscari
Venezia

**Corso di Dottorato di ricerca
in Scienze della formazione
Ciclo XXIX**

MUSICA CAPACITANTE
Riflessione epistemologica e sperimentazione
SSD: M-PED/04

Coordinatore del Dottorato

Prof.ssa Maria Emanuela Scribano

Vice coordinatore

Prof. Fiorino Tessaro

Supervisore

Prof.ssa Ivana Maria Padoan

Dottorando

Luca Marrucci

Matricola 956143

Ringraziamenti

Non posso che iniziare questa tesi con dei ringraziamenti verso tutti coloro che mi hanno supportato e sopportato durante questo percorso, a tratti impervio.

Innanzitutto un grazie immenso ai miei genitori, esempio costante di forza e determinazione nell'affrontare ogni giorno, con apparente semplicità, tutte le prove, a volte dolorose, della vita. Siete e sarete sempre un modello ed è con immensa gratitudine ed affetto che dedico a voi questo lavoro.

Ringrazio mia sorella Alessandra e Stefano, per esserci sempre stati nei momenti del bisogno, rappresentando, al contempo, un esempio di libertà e profonda dedizione.

Ed un ringraziamento speciale va ad Erika, il mio cuore, costante supporto e stimolo nel diventare un uomo migliore.

Grazie infinite a tutto il dipartimento di Scienze della formazione dell'Università Ca' Foscari. Grazie al Prof. Umberto Margiotta per avermi messo costantemente in crisi ed ampliato i miei orizzonti; un sentito grazie anche a Massimiliano Costa, Fiorino Tessaro, Ivana Maria Padoan, Monica Banzato e l'onnipresente Grazia Famà, per avermi accolto e seguito durante tutto il percorso dottorale con una professionalità ed un cuore che non credo abbiano eguali. Non posso non dire che mi mancherete.

Grazie a tutti i colleghi dottorandi con i quali ho condiviso gioie, preoccupazioni, idee, intuizioni e ovviamente i defaticanti *spritz* serali.

Ringrazio, inoltre, Carmel O'Sullivan, Marita Kerin e Susan McCormick del *Trinity College* di Dublino per avermi ospitato per lungo tempo, contribuendo con la loro professionalità ed amicizia a farmi sviluppare parte della ricerca in un contesto nuovo e soprattutto non familiare. Un ringraziamento particolare va poi al *Bunker's Team* del *Trinity College*, la mia famiglia dublinese, composta da Carol-Ann, Liam, Norah e Dean (*BikeMan*). Senza di voi...

Grazie al Prof. Emanuele Pappalardo per essere stato ed essere ancora una continua ispirazione ed il mio migliore *critical friend*.

E grazie a Davide Massida per avermi aiutato, con la sua preparazione, nel trovare la direzione giusta in un momento di crisi, ad Andrea Bosio per avermi insegnato che mettendo un nome buffo ad un mostro la paura svanisce e a tutti i partecipanti (insegnanti e studenti) coinvolti nelle sperimentazioni sul campo.

E per ultimi, ma non ultimi nei miei pensieri, un ringraziamento speciale va ad Annelore, Monica, Marzia, Valentina e tutto il mio mercoledì. Siete stati, siete e sarete sempre con me, in qualsiasi cosa io faccia.

INDICE

PREMESSA	6
CAP 1 COMPETENZA MUSICALE E CRITICITA'	10
1.1 La riverberazione del concetto di competenza.....	10
1.2 La competenza musicale nella legislazione italiana	14
1.2.1 Dalla legge Casati (1859) allo "Status" di disciplina nel 1962	14
1.2.2 Dal "silenzio movimentato dei trent'anni" fino alla "pratica" delle Indicazioni del curricolo	17
1.2.3. La contraddizione delle Smim, i nuovi licei ed il Conservatorio dimezzato	27
1.3 Il Mismatch	30
1.3.1 La tradizione didattica e il tragheto di Caronte	31
1.3.2 Profili di competenza musicale	37
1.3.3 Dentro la criticità. La discesa negli inferi di Orfeo	42
1.4 Esempi di ricerca didattica	54
1.4.1 Informal Learning	54
1.4.2 El Sistema	59
CAP 2 – IPOTESI CAPACITATIVA	62
2.1 La sfida della capacitazione e la ricerca di Euridice.....	62
2.1.2 La capacitazione musicale e le tre teste di Cerbero	71
2.2 Transformative Learning.....	81
2.2.1 Esperienza estetica. Sentire o vedere il volto di Euridice?	87
2.3 La trama enattiva e la semplicità	92
2.3.1 L'idea di facilitatore, Chirone diventa Giano.	96
2.4 Il linguaggio impossibile e l'imagery di Ade	99
2.4.1 Shift gestaltico tra oralità/scrittura, suono/immagine e grammatica/sintassi ..	108
2.5 Le 4C da abilità ad indicatori	114
2.5.1 Creatività	115
2.5.2 Critical Thinking	120
CAP 3 IL PROGETTO DI RICERCA	124
3.1 L'obbiettivo.....	124
3.2 Metodologia	124

3.3 I partecipanti ed il contesto	125
3.4 Strumenti utilizzati	128
3.4.1 Advanced Measures of Music Audition (AMMA)	128
3.4.2 Cornell Critical Thinking Test (CCTT) level X.....	129
3.4.3 Torrance Test of Creative Thinking (TTCT).....	130
3.4.4 Videoricerca	132
3.5 Fasi della ricerca.....	133
CAP 4 ANALISI QUALITATIVA	135
4.1 Studi di caso di tipologia multipla	135
4.2.1.1 Giorgio, il burbero romantico	136
4.2.1.2 Marianna, l'intellettuale	143
4.2.1.3 Alessandro, l'artista.....	148
4.2.1.4 Michela, la metacognitiva	153
4.2.1.5 Simone, Esco ma ritorno	158
4.2.1.6 Silvia, la mia insegnante	164
4.2.1.7 Carla, i silenzi della falsa rockettara.....	168
4.2 Differenze col gruppo di controllo	172
4.2.1 Tipologie di attività.....	173
4.2.2 La relazione didattica ed il punto di vista dell'insegnante del GC	174
4.2.2.1 Gli Insegnanti	174
4.2.2.2 Gli studenti	179
4.2.3 La metafora come emblema e corollario.....	183
4.2.3 Sperimentazione in Irlanda	185
4.2.3.1 Il cambio di contesto.....	186
4.2.3.2 Il laboratorio. La percezione tra studenti ed insegnante.....	187
CAP 5 ANALISI QUANTITATIVA.....	191
5.1 Analsi quantitativa	191
5.1.1 Numerosità campionarie (AMMA, CCTT, TTCT).....	191
5.1.2. Advanced Measures of Music Audition (AMMA)	192
5.1.3 Cornell Critical Thinking Test(CCTT)	194
5.1.4 Torrance Test of Creative Thinking (TTCT) Indici primari	197
5.1.5 Torrance Test of Creative Thinking- Indici relativi alla forza creativa.....	200

5.2 Analisi Composizioni attraverso indici TTCT.....	202
5.2.1 Analisi degli indici primari	202
5.2.2 Analisi degli indici di forza creativa	206
5.3 Cross-Data TTCT vs Composizioni musicali.....	207
5.3.1 Indici primari	207
5.3.2 Indici di forza creativa	211
CONCLUSIONI.....	212
In/Through e considerazioni rispetto alle criticità	212
Riflessione sui risultati di ricerca	217
Sviluppi, domande e limitazioni.....	220
Cronache orfiche.....	222
LISTA TABELLE	224
LISTA FIGURE	225
REFERENCES	227
APPENDICE.....	252
Abstract della tesi	264

PREMESSA

Accettando una concezione plurale delle intelligenze come capacità di mobilitare il sapere su campi non predeterminati, tutte le discipline, e non solo quelle dell'area classica, non possono che incidere le menti a un livello più alto che non quello delle semplici nozioni: devono puntare a quello della metacognizione." (Margiotta 2007).

Riprendendo questa frase, nella consapevolezza di averla distaccata da un testo molto ampio, denso e di lungo respiro, si vuole porre l'evidenza sul fatto che l'educazione musicale si sia storicamente concentrata da una parte sulle pratiche didattiche, dall'altra su quali fossero gli *outcomes* disciplinari a lungo termine, quasi alla ricerca di un "Why" ontologico, non interessato a perseguire quell'integrazione auspicata invece da Margiotta.

Un "Elephant in the room" (Williams, 2011, p.53), oggi una delle linee principali di ricerca filosofica ed epistemologica in educazione musicale, raramente accompagnata da sperimentazioni centrate sui processi d'insegnamento/apprendimento nel contesto (Regelski and Gates 2010, Barrett and Webster 2014, Benedict, Schimdt et al. 2016, Webster 2016). Una sperimentazione disciplinare che, come sottolineato anche dall'OCSE nel recente testo *Art for Art's Sake* (2013), dev'essere al contrario indagata più nel profondo. Nella premessa ai numerosi studi quasi-sperimentali presenti nel libro, Barbara Ischinger scriveva:

"there is far too little research on the impact of arts education on student outcomes of creativity, critical thinking, persistence, motivation, and self-concept, and this prevents us from making strong conclusions about these outcomes. The idea that arts education fosters such skills is plausible, and there is some evidence that this is sometimes the case, but such outcomes depend on how the arts are taught. The arts can be taught in a way that enhances these outcomes, or they can be taught poorly. This implies that, as important as the curriculum can be, we need to understand better the pedagogies and attitudes that lead to these kinds of outcomes" (Winner, Goldstein et al. 2013).

Una linea rossa di ricerca auspicata, che non rappresenta di per sé una vera e propria novità, in quanto rintracciabile nell'*Unesco's First Worldwide Arts*

Education Conference di Lisbona (UNESCO 2006), passando per il report Eurydice *Arts and Cultural Education at School in Europe* (2009) fino all'*Unesco's Second World Conference on Arts Education* di Seul (2010), dove si evince, sulla scia di ricerche riguardanti le *21st century skills* e le 4C (Gilbert, 2016), come, nonostante il "media" (Dewey, 2007), il processo d'insegnamento fosse ancora l'elemento determinante, meritevole di maggiori indagini. Sorgevano generalmente tre diverse classi di problematiche:

- 1) Coniugare l'attitudine a preservare e tramandare la propria tradizione insieme al dialogo democratico, necessario in una società multiculturale. Dibattito "*In or Through arts*";
- 2) La difficoltà nella sperimentazione di metodologie "*Active*" legate al contesto di apprendimento in quanto i docenti, nel campo dell'*Arts Education*, prediligono pratiche di insegnamento trasmissive basate su imitazione e ripetizione;
- 3) Il problema della replicabilità e comparazione delle sperimentazioni all'interno di contesti differenti.

La vera criticità di questi report, che in quasi tutti i casi rimandano a progetti internazionali quasi-sperimentali, sta però nell'abbinare raramente la riflessione epistemologica alla sperimentazione, lasciando quest'ultima in uno stato latente da interpretare (Jorgensen, 2001). Come dice Margiotta:

"La caratteristica principale della ricerca scientifica è che essa mira a produrre un sapere controllabile, ossia un sapere generato mediante procedure che il ricercatore deve rendere il più possibile chiare ed esplicite. (...) Una ricerca ben formulata è una ricerca che stimola il dibattito, che dà luogo ad un processo di creazione di un sapere intersoggettivamente condivisibile, internamente coerente, trasparente e passibile di essere messo in discussione, un sapere appunto scientifico" (Margiotta 2011).

Questo lavoro di ricerca parte dall'idea che per dare un valido contributo a tali problematiche sia necessario partire da un cambiamento di *framework* di riferimento, poiché si suppone che *l'Arts Education* paghi, col suo assetto neo-liberista di utilità educativa (Cockerill, 2014; Bessant, 2014), una stagnazione di difficile risoluzione.

Per tali ragioni, lo studio sarà incentrato sulla teoria del *Capability Approach*, elaborata da Amartya Sen a partire dagli anni '80, sull'idea che sia possibile riconsiderare l'educazione musicale attraverso una concezione multilaterale, in termini di benessere individuale, concetto di uguaglianza e sviluppo stesso, svincolandosi dalla dimensione neo-liberistica. L'obiettivo è quello di elaborare dunque un'esperienza di formazione che ricomponga l'autonomia e la responsabilità dell'apprendimento dell'espressione artistica, ricomponendo l'*agency* dello studente con la libera partecipazione attiva al processo culturale. Un'integrazione che si pone quindi come paradigma alternativo rispetto alla formazione tradizionale, assumendo l'essenza stessa della complessità, nella misura in cui il benessere individuale viene a porsi in relazione dinamica con l'esperienza, fungendo al contempo da costruttore di nuove conoscenze.

Questa ricerca si pone quindi una domanda fondamentale:

Può il *framework* del *Capability Approach* rappresentare una possibile risoluzione alle criticità presenti nel modello tradizionale d'insegnamento in educazione musicale?

E ancora:

Quale metodologia didattica potrebbe realizzare questa tipologia di impianto teorico?

Sulla base di tali interrogativi, il presente lavoro sarà suddiviso come segue.

Nel primo capitolo, dopo aver definito e delineato il concetto di competenza musicale attraverso la letteratura e le *policies* di riferimento, si analizzeranno le criticità presenti nella metodologia trasmissiva in educazione musicale, riportando esempi di ricerche internazionali volte a superarle.

Nel secondo capitolo si elaborerà l'ipotesi capacitativa, mettendola in relazione con gli assi genealogici dell'educazione musicale (*ethos*, *téchne* e *sophia*); si definirà inoltre l'intervento didattico sperimentale che, utilizzando l'approccio enattivo, vedrà l'insegnante-ricercatore nella veste di "facilitatore critico-riflessivo"; nell'ultima parte si determineranno, infine, gli indicatori di riferimento per l'analisi.

Il terzo capitolo s'incentrerà invece sulla metodologia di ricerca, sugli strumenti utilizzati e sulle diverse fasi della ricerca sul campo. Si suppone che la

metodologia adottata di ricerca-azione con gruppo di controllo, oltre a permettere l'osservazione e la comparazione con la metodologia "*Master-Apprentice*" tradizionale, fornirà dei riferimenti cross-culturali (la sperimentazione avrà luogo sia in Italia che in Irlanda), restituendo inoltre una visione *grounded* dell'ampia letteratura esistente sull'argomento.

Il quarto ed il quinto capitolo saranno invece dedicati all'analisi dei dati, in un'ottica rispettivamente qualitativa e quantitativa. Lo scopo sarà quello di indagare il processo creativo, critico-riflessivo, comunicativo e collaborativo, intesi non come *outcomes* o *transfer skills*, bensì come indicatori di *agency* nell'arte e quindi di capacitazione.

La tesi si concluderà infine con un'elaborazione complessiva dei dati raccolti, dei possibili sviluppi e delle eventuali limitazioni di ricerca.

CAP 1 COMPETENZA MUSICALE E CRITICITA'

1.1 La riverberazione del concetto di competenza

Se decidessimo di iniziare un paragrafo, che già dal titolo si pone l'obiettivo di definire il concetto di competenza, partendo dalla storicizzazione del suo nome e del suo significato "genuino", scopriremmo che il termine "competenza" deriva, come recita il dizionario etimologico Treccani, dal lat. *competentia*, der. di *competĕre* «competere». Dopo tale inizio sarebbe poi inevitabile spingersi verso la sua culturalizzazione ed il suo carattere polisemico, due elementi che porterebbero quindi a definirne le diverse accezioni regionali.

In chiave pedagogica, partendo dall'etimologia stessa del termine, sarei inoltre costretto a domandarmi se il concetto stesso di competenza, inteso come "competizione", sia collegato ad una concezione neo-liberista di prodotto; in tal caso, mi ritroverei nella condizione di dover tentare di delineare una mia personale definizione integrandola con la cospicua letteratura esistente sull'argomento.

È importante però notare come nel titolo, accanto alla parola competenza, sia presente anche il termine "riverberazione". Preso in prestito dalla fisica acustica, esso sta ad indicare il fenomeno per cui le onde sonore si riflettono sugli ostacoli presenti nell'ambiente in seguito ad una sollecitazione sonora. La scelta del termine riverberazione risulta funzionale, poiché in grado di definire la stessa tipologia di effetto che ebbe l'acquisizione di un concetto specifico di "competenza" che, dal processo di Lisbona del 2000, portò poi alla *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio*, nel tentativo di uniformare a sé le *policies* nazionali ed internazionali dei paesi OCSE (Commissione delle Comunità Europee, 2010; 2012). Questo risultato, in accordo e contrasto rispetto alle politiche regionali, fu al contempo una negoziazione ed un rumore di fondo, percepito sia nei contesti che nelle pratiche attuate.

Ne deriva quindi che i concetti di "riverberazione" (conseguenza) e "competenza" (sorgente OCSE) vengono a formare un vero e proprio "evento", in grado di

inserirsi in un ambiente in continuo equilibrio precario tra tradizioni, ricerca e leibniziane monadi musicali.

Partendo dalla “sorgente” e quindi la definizione fornita dall’OCSE, le otto competenze chiave possono essere intese come: “[...] una combinazione di conoscenze, abilità e attitudini appropriate al contesto. Le competenze chiave sono quelle di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, la cittadinanza attiva, l’inclusione sociale e l’occupazione”(Gazzetta ufficiale dell’Unione europea, 2006, p. 4).

Si tratta di un’enunciazione che trova i suoi prolegomeni in tutto il lavoro svolto dall’UNESCO(Delors, 1996; Faure, 1972; Morin, 1999), delineata attraverso il progetto DeSeCo (*The Definition and Selection of the key Competences*)(OECD, 2005) e successivamente monitorata nella sua acquisizione nelle *policies* di tutti i paesi OCSE(CASE Network Reports, 2009; KeyCoNet, 2014). In tale scenario, riprendendo in parte la premessa di questo lavoro avente ad oggetto i *report* internazionali riguardanti l’*Arts Education* ed i problemi connessi all’educazione all’arte *in* oppure *through*, è possibile osservare come, in riferimento alla “Consapevolezza ed Espressioni culturali”, vengano a delinearci conoscenze, abilità e relative attitudini:

- 1) La conoscenza culturale presuppone una consapevolezza del retaggio culturale locale, nazionale ed europeo e della sua collocazione nel mondo. Essa riguarda una conoscenza di base delle principali opere culturali, comprese quelle della cultura popolare contemporanea. È essenziale cogliere la diversità culturale e linguistica in Europa e in altre parti del mondo, la necessità di preservarla e l’importanza dei fattori estetici nella vita quotidiana.
- 2) Le abilità hanno a che fare sia con la valutazione sia con l’espressione: la valutazione e l’apprezzamento delle opere d’arte e delle esibizioni artistiche, nonché l’auto-espressione mediante un’ampia gamma di mezzi di comunicazione facendo uso delle capacità innate degli individui. Tra le abilità vi è anche la capacità di correlare i propri punti di vista creativi ed espressivi ai pareri degli altri e di identificare e realizzare opportunità sociali ed economiche nel contesto dell’attività culturale. L’espressione culturale è essenziale nello sviluppo delle abilità creative, le quali possono essere trasferite in numerosi contesti professionali.
- 3) Una solida comprensione della propria cultura e un profondo senso di identità possono costituire la base di un atteggiamento aperto

verso la diversità dell'espressione culturale e del rispetto della stessa. Un atteggiamento positivo è legato anche alla creatività e alla disponibilità a coltivare la capacità estetica, tramite l'auto-espressione artistica e la partecipazione alla vita culturale (Gazzetta ufficiale dell'Unione europea, 2006, p. 9).

I termini conoscenze, abilità e competenze saranno inoltre specificati rispettivamente nell' EQF (2009) come :

- 1) Teoriche e pratiche: risultato dell'assimilazione di informazioni attraverso l'apprendimento nello specifico settore di lavoro o studio;
- 2) Cognitive (pensiero logico, creativo ed intuitivo) o pratiche (abilità manuali e l'uso di strumenti, metodi o materiali);
- 3) Capacità di utilizzare conoscenze, abilità e doti personali in situazioni di responsabilità ed autonomia.

Si tratta dunque di un approccio volto non soltanto alla crescita economica, ma ad un vero e proprio "sviluppo umano" (Ellerani, 2013), in una prospettiva di evoluzione delle competenze personali intesa come fattore sempre più cogente ed in una prospettiva di *lifelong, lifedeep e lifewide*, nella quale tali elementi sono chiamati ad organizzarsi attorno ad un' ottica di *learnfare* (Margiotta, 2012).

Una riverberazione (conseguenza) che in Italia si è fusa con la ridefinizione del curriculum (MIUR, 2012), la quale imponeva, secondo Margiotta, una rivisitazione del modello lineare e cumulativo delle discipline, il superamento di una visione settoriale del sapere ed una rimodulazione del curriculum degli studenti, in grado di mediare tra le conoscenze accumulate e la loro personalizzazione, in un'ottica di responsabilità, autonomia e riflessività, ponendosi come tratti emblematici delle competenze stesse (Zanchin, 2009).

Come sostenuto da Westera (2001), nel momento in cui assumiamo che nella costruzione del curriculum rientri il concetto di competenza, si presentano delle problematiche legate sia alla stessa polisemia terminologica sia alla definizione della relazione che intercorre tra conoscenze, abilità e contesto. In altre parole, la centralità della competenza sta nel fatto di essere un "nucleo inseparabile di pensiero e di azione che si sviluppa in una situazione mediante processi proattivi e retroattivi ininterrotti" (Tessaro, 2012, p. 106). In tal senso, come affermato

anche da Pellerey, la competenza rappresenta più una capacità di agire che il semplice saper fare, in quanto un comportamento competente trae la sua derivazione più da un'interazione che da una scelta. Una decisione è molto al di là di una reazione automatizzata, in quanto coinvolge nel profondo tutta la persona, tutte le sfaccettature del sé (Pellerey, 2004).

La competenza è quindi un costrutto complesso, in continuo dialogo tra una realtà esterna (contesto) e una realtà interna (soggetto), capace di amalgamare conoscenza, contesti reali e pensiero riflessivo (Michelini, 2012). In questa chiave di lettura, tornando al titolo del nostro paragrafo-introduzione, la riverberazione del concetto di competenza, fino al suo posizionamento ultimo nel contesto scolastico, porta con sé il concetto autentico di formazione, inteso come il "dar forma" all'azione, atto di partecipazione e scelta attiva nella società volto alla realizzazione generativa della propria identità. Come sosteneva Margiotta, infatti:

"Per "competenza" quindi, non intendiamo né il momento osservabile di un comportamento prefissato, né le caratteristiche interne del soggetto, riferibili a qualità, doti più o meno innate, da identificarsi attraverso strumenti di lettura di tipo psicologico. La competenza è piuttosto un processo che connette il soggetto al suo mondo in un'unità superiore che è quella del soggetto in situazione di personalizzazione degli apprendimenti, delle conoscenze e delle esperienze in cui è coinvolto. Essa si caratterizza come un modo d'agire qualificato e riflessivo. Quando si parla in questi termini di competenza siamo alle prese non con un mero saper fare, ma con un ben più complesso saper essere e agire" (2007, pp. 121-122).

In altre parole, la competenza incarna al tempo stesso la conoscenza procedurale e dichiarativa, così come gli aspetti metacognitivi di consapevolezza, propri del soggetto, nell'atto dell'azione stessa. Ne consegue una dewyana democratizzazione del curricolo in tutta la sua criticità di messa in opera (Hopkins, 2014), che volge verso un nuovo umanesimo dei saperi, delle conoscenze, delle azioni e della cooperazione (Haddad & Aubin, 2013), percorrendo la strada di un vero e proprio curricolo "interattivo e dialettico" (Frabboni, 2007). Un quadro epistemologico che dovrebbe essere in grado di incarnare la complessità dell'istruzione in tutti i suoi attori e che abbia

la portanza necessaria per spingersi ben oltre un semplice cambiamento di *policies*, investendo strategie d'insegnamento, contesti di apprendimento (formale, informale e non formale), valutazione, pratiche didattiche, paradigmi disciplinari e formazione dei docenti (Caena, 2010). Quest'ultimi in particolare, come sostiene Galllavan (2011), che sono i principali attori di qualsiasi cambiamento possibile e portano con sé una professionalità (Biasutti & Concina, 2017) ed una tradizione le cui credenze costituiscono una vera e propria "personale fenomenologia ermeneutica", estremamente difficile da rimodellare.

1.2 La competenza musicale nella legislazione italiana

Prima di valutare se il concetto di competenza abbia in qualche modo influenzato la legislazione italiana e i relativi contesti di apprendimento formale, è opportuno osservare come la "musica" intesa come disciplina scolastica si sia concretizzata in un'educazione musicale e in che modo tale percorso abbia avuto inizio. Questo rapido *excursus* ci permetterà di mettere a fuoco la definizione che venne data all'educazione musicale all'interno di contesti formali, delineando se e in che misura vi sia stato un qualche impatto nel panorama legislativo dopo il 2006. Tale operazione ci consentirà da una parte di osservare come l'educazione musicale fosse inizialmente intesa rispetto ad oggi, dall'altra potrà aiutarci a far chiarezza su quel "vero antropologico" che traspare da qualsivoglia scelta politica.

1.2.1 Dalla legge Casati (1859) allo "Status" di disciplina nel 1962

La legge Casati, nata nel contesto dell'Unità d'Italia il 13 novembre del 1859, dapprima all'interno del Regno di Piemonte e poi estesa a tutta la nazione tra il 1860-61, non prevedeva, così come per l'arte, uno specifico spazio per l'insegnamento musicale. Saranno poi i Conservatori, che come ricorda la Scalfaro (2014) scelsero come modello d'istruzione quello francese, dotato di una specifica vocazione professionalizzante, a riempire il vuoto esistente con una specifica formazione musicale. Sarà soltanto nel 1888, grazie ai programmi di stampo positivistico di Gabelli i quali, con la dicitura "esercizi di canto corale" nel paragrafo *Istruzioni Generali*, si sottolineeranno per la prima volta come il canto,

assimilato alla ginnastica, possa essere considerato un vero e proprio “esercizio
“e non soltanto un atto avente un:

“fine di ornamento o lusso, né meno ancora un fine tecnico, talché servano a fare dei saltatori, o dei cantanti, ma giovano mirabilmente come sollievo dell’occupazione mentale, sviluppano gli organi della respirazione e danno vigore, e quindi sicurezza e leggiadria di movimenti, al corpo”.

Sottolineando nel finale:

“Ne si vede che entrassero nei costumi e nella vita, rallegrando le feste e i convegni pubblici e associando i giovani in sani e allegri esercizi, come avviene presso altre nazioni, imitatrici degli antichi, più studiose e sollecite di noi, che pure ce ne vantiamo eredi. Il sentimento della forte personalità individuale dev'essere congiunto con quello della collettiva, e il veder gli uomini unificati in una volontà' che ne costituisce un tutto operosamente concorde a un fine, non è privo d'un certo diletto virile e di utilità” (Istruzioni e Programmi Didattici per le Scuole Elementari, R.D. 25 settembre 1888, n.5724, p.3).

Nel 1899, in un’ottica riduzionista ed ideologica del semplice “leggere, scrivere e far di conto”, l’educazione musicale di fatto sparirà (anche se in effetti all’interno della legge Gabelli figurava nelle istruzioni generali); si legge:

“Ed ora mi sovvegno del dovere di spiegare anche la risoluzione per la quale (...) non trovarono luogo il canto, la ginnastica, il disegno, le particolarità' dell'insegnamento oggettivo, i lavori donneschi e le altre esercitazioni di lavoro educativo che con prudente misura sono ordinate nelle migliori scuole italiane. La ginnastica e il canto sono mezzi d'igiene, di riposo, di ricreazione, di disciplina. Dovevano perciò essere affidati all'educatore, acciò ne potesse far uso liberamente, senza creare, neppure in apparenza, una nuova preoccupazione pei discenti”.

E’ inoltre molto interessante come al comma VII *Disegno, Canto, Ginnastica e Lavoro delle Istruzioni Speciali* si affermi anche, in riferimento al Disegno:

“Le presenti istruzioni si restringono pertanto a consigliare che, abbandonando la pretesa di formare piccoli artisti, ciascun maestro usi diligenza nel dare agli esercizi di disegno così fatto

avviamento, che, oltre a rendere facili ed evidenti le diverse materie insegnate, valga a diffondere anche al di fuori le abitudini di esattezza e il buon gusto, che concorrono al rinnovamento morale ed economico delle classi lavoratrici” e si aggiunga “Quello che fu detto intorno al disegno si applica compiutamente al canto, che può e deve entrare nella scuola, non tanto come ricreazione, quanto come mezzo educativo. È dolorosa l'interruzione che per questo riguardo si nota tra il giardino d'infanzia e la scuola. Ivi la preghiera e l'inno che parla soavemente di virtù e di patria, sollevano gli animi; qui troppo spesso il silenzio non è interrotto che dal suono della lezione consueta. Sicché manca uno degli esercizi, che più si accorda con gl'intendimenti di una savia disciplina, e si respinge quello che più vale a ingentilire gli animi e meglio li dispone a ricevere forma ed abito di educazione morale” (Relazione a S.M. il Re, in R.D. 29 novembre 1894 n.525, Riforma dei Programmi per le scuole elementari, p.1 e pp. D21-22).

Viene dunque mantenuto il carattere distintivo dell’“educazione alla musica come stile di vita sano ed esercizio”, rimarcandone la natura non professionalizzante ma allo stesso tempo anche l’insita sfaccettatura di educazione morale, intesa come “mezzo” da utilizzare nella didattica del Maestro.

Nel passaggio Herbartiano del ‘900 e nella successiva stesura dei programmi del 1905 di Orestano, in seguito alla riforma Orlando del 1904, si assiste ad un progressivo abbandono della musica come disciplina scolastica, se non per un fugace riferimento ad un auspicato inno nazionale ed un accenno alla riscoperta delle tradizioni popolari contenuto nel paragrafo dedicato all’ Educazione Fisica:

“Un ricco materiale artistico può essere ricavato dai canti popolari tradizionali del luogo. In certe regioni si trovano ancora i canti della terra, modi assolutamente locali di canto, analoghi ai modi ellenici. Mentre il popolo va quasi perdendo la coscienza di questo privilegio ereditario, il maestro intelligente potrebbe renderlo consapevole. Anche una scelta di melodie classiche italiane, con testo adattato agli scolari, sarebbe opportunissima. Un inno di Stradella all'Italia, generalmente ignorato, potrebbe diventare un canto nazionale come il "Deutschland über Alles", insegnato in tutte le scuole tedesche” (Riforma dei Programmi per le Scuole Elementari, R.D. 29 novembre 1894, n.525).

Con la riforma Gentile, poi, l’educazione musicale, sempre sotto forma di “canto e audizione musicale”, entrerà a far parte dei programmi preparatori a carattere

ricreativo della scuola elementare, al fine di “disciplinare le prime manifestazioni dell’intelligenza e del carattere del bambino” (Art.7, R.D. 1° ottobre 1923, n.2185). Nell’ordinamento dell’Istruzione Media e dei Convitti nazionali (R.D. 6 maggio 1923, n.1504), invece, il “canto” viene menzionato per l’ordinamento dell’istruzione magistrale e del liceo femminile, associandosi allo studio di uno strumento musicale (art.54,55 e67). Sarà con il “ritocco fascista” dei programmi, sviluppatosi in seguito ai Patti Lateranensi, che da una parte si specificherà un repertorio patriottico-religioso e dall’altra prenderà avvio l’insegnamento teorico-pratico del solfeggio.

Neppure nel dopoguerra, dopo la riforma del 1945 (Decreto Luogotenenziale 24 maggio 1945, n.459) ad opera del ministro Arangio Ruiz, supervisionata dall’allievo di Dewey, Washbourn, e volta a superare i nazionalismi e ad educare il cittadino, vi saranno sostanziali cambiamenti. L’unica differenza concreta verrà rappresentata dalla specificazione, se pur breve, del programma del biennio e del triennio della scuola elementare, il quale comprendeva, oltre al canto corale, brani liturgici, patriottici o popolari, dall’unisono alle due-tre voci, con l’inserimento del solfeggio, in maniera semplificata, nelle classi 4^ae 5^a.

Secondo Tafuri (1994), la causa di tale fenomeno andrebbe ricercata da una parte nell’assenza di un “pensiero pedagogico musicale”, dall’altra in una “esasperazione del virtuosismo concertistico”, supportato dai Conservatori e veicolante l’idea che soltanto i più “dotati” possano far musica, in quanto gli unici in grado di farne una professione.

L’educazione musicale, in ogni caso, si svilupperà concretamente solo con i programmi della Scuola Media unica varati dal Ministro Gui nel 1963 (L, 31 dicembre 1962 n.1859), trasformando quel misto di canto e solfeggio in “una forma di linguaggio e di espressione”, componente dell’educazione artistica, se pur obbligatoria soltanto per il primo anno.

1.2.2 Dal “silenzio movimentato dei trent’anni” fino alla “pratica” delle Indicazioni del curriculum

Secondo Del Frati (1985), nel 1963 finisce l’era della didattica nozionistica “edulcorata” ed inizia quella della cosiddetta didattica spontaneistica “con la

musica”, riproponendo e rimarcando la distinzione tra l’”educazione” di pertinenza della scuola e l’”istruzione”, che invece rappresentava competenza esclusiva del Conservatorio. L’Autore sosteneva che in qualche modo, fino al 1963, tutte le programmazioni avessero pagato il tecnicismo dei Conservatori, che fino ad allora non era mai stato messo in discussione.

Soltanto nel 1985 (D.P.R. 12 febbraio 1985, n.104) l’educazione musicale diventerà “integrata”:

“Le indicazioni generali dei programmi forniscono una definizione della disciplina che fa giustizia della stortura contenuta nei programmi del 1963(...). Capacità primaria sarà la consapevolezza che la musica, ogni costrutto musicale, è un fatto linguistico, quindi testimonianza dell’umano, della condizione psicologica, socioculturale, storica dell’uomo, tanto meglio avvertibile quanto maggiore è la partecipazione diretta all’esperienza musicale, in forma sia percettiva, sia analitica, sia espressiva” (Del Frati, 1985, p. 41).

In tal senso risulta difficile parlare di un “curricolo integrato” in senso univoco. Quello che si può sottolineare è l’impostazione cognitivista (Jorgensen, 2015) e la codificazione disciplinare che, nei due rami di “percezione /comprensione” e “produzione”, si rivela essere, più che integrata, distinta in categorie. Nonostante ciò, a differenza del passato risultano evidenti quelle specificità che potremmo definire come capacità di percezione della realtà sonora nel suo complesso, fruizione della musica in tutte le sue forme, produzione ed analisi dei suoni prodotti con la voce ed il corpo ed interpretazione della grafia per la produzione sonora.

Potremmo dunque affermare come, fino alla legislazione del 1985, si sia passati da tecnica e grammatica musicale ad educazione estetico-morale, giungendo infine, in un’ottica cognitivista, ad una concezione musicale intesa come linguaggio culturale *sui generis*, alla quale si associavano tutte le particolarità della produzione stessa, come l’ascolto e l’analisi, indirizzati verso la costruzione di una “fruizione consapevole” nello studente. Si tratta quindi della definizione di un vero e proprio patrimonio culturale, da condividere in un’ottica di trasmissione della tradizione di natura non professionalizzante, poiché a tale scopo era demandato il Conservatorio.

Un cambiamento sostanziale verrà poi sancito dalla riforma Fioroni e dalle *Indicazioni del Curricolo* emanate col d.m. del 31 luglio 2007, non particolarmente distanti da quelle del 2012, nelle quali il riferimento alla musica risultava legato allo sviluppo di capacità critiche, pensiero divergente e creatività, elementi che fino ad allora non erano mai stati menzionati con tale specificazione. La musica, che farà parte dell'area linguistico-artistico-espressiva, incorporerà nella sua stessa definizione le cosiddette quattro C (creatività, cooperazione, pensiero critico e comunicazione) (OECD, 2012).

Le Indicazioni recitano:

La musica, componente fondamentale e universale dell'esperienza umana, offre uno spazio simbolico e relazionale propizio all'attivazione di processi di cooperazione e socializzazione, all'acquisizione di strumenti di conoscenza, alla valorizzazione della creatività e della partecipazione, allo sviluppo del senso di appartenenza a una comunità, nonché all'interazione fra culture diverse. (MIUR, 2012, p. 71)

E ancora:

Mediante la funzione linguistico-comunicativa, la musica educa gli alunni all'espressione e alla comunicazione attraverso gli strumenti e le tecniche specifiche del proprio linguaggio. Mediante la funzione emotivo-affettiva gli alunni, nel rapporto con l'opera d'arte, sviluppano la riflessione sulla formalizzazione simbolica delle emozioni. Mediante le funzioni identitaria e interculturale la musica induce gli alunni a prendere coscienza della loro appartenenza a una tradizione culturale e nel contempo fornisce loro gli strumenti per la conoscenza, il confronto e il rispetto di altre tradizioni culturali e religiose. Mediante la funzione relazionale essa instaura relazioni interpersonali e di gruppo, fondate su pratiche partecipate e sull'ascolto condiviso. Mediante la funzione critico-estetica, essa sviluppa negli alunni una sensibilità artistica basata sull'interpretazione sia di messaggi sonori sia di opere d'arte, eleva la loro autonomia di giudizio e il livello di fruizione estetica del patrimonio culturale. In quanto mezzo di espressione e di comunicazione, la musica interagisce costantemente con le altre arti ed è aperta agli scambi e alle interazioni con i vari ambiti del sapere. (MIUR, 2012, p. 78)

Questo passaggio, sostanziale nelle *Indicazioni del curricolo*, sarebbe da intendere non solo come una semplice traduzione meccanica del concetto di competenza OCSE, bensì come il risultato di una transizione intercorsa tra il gruppo

Aduim/SagGEM e il *Comitato Nazionale per l'apprendimento pratico della musica*, promosso e presieduto da Luigi Berlinguer (il quale ispirò successivamente gran parte dei cambiamenti presenti nella legge del 13/07/2015-Buona Scuola). In altre parole la transizione tra il concetto di educazione ampio e trans-disciplinare delle competenze OCSE, l'eredità, espressione in parte del "silenzio movimentato dei trent'anni" che vedeva in Porena, Della Casa, Delfrati, Stefani e De Natale i suoi maggiori esponenti e quello che si potrebbe definire il movimento per la musica "pratica" che porterà la sua eco fino alla "buona scuola" passando per il *report Musica e scuola* (MIUR, 2008).

Tornando al concetto di competenza con il quale abbiamo dato inizio a questo passaggio, si potrebbe aggiungere come il nodo cruciale delle indicazioni del 2007-2012 rappresenti un salto da un qualcosa fondato sulla pura trasmissione di saperi o abilità ad un concetto di competenza, che prevedeva un superamento della disciplina stessa; se pur non sacrificando la sua importanza di trasmissione di un'eredità culturale, essa si poneva di fronte al soggetto come un'entità impregnata di quella ricerca critica dell'autonomia e della riflessività necessaria al soggetto.

Si parla, in ogni caso, di sviluppo di competenze musicali attraverso una "partecipazione attiva" alla realizzazione di esperienze musicali fondata sull'interpretazione e l'esecuzione di brani musicali, sull'uso della notazione funzionale alla lettura, dell'analisi e della produzione; si tratta dunque di una realizzazione ed ideazione basata sul confronto critico con i modelli del proprio patrimonio musicale e delle opere d'arte, rapportandone la loro significazione rispetto alla propria esperienza. Un elenco che incorpora in sé il concetto di competenza ma che, subito dopo, si delinea attraverso dei precisi obiettivi di apprendimento, elencati come: esecuzione, composizione attraverso strutture aperte o schemi semplici, classificazione di stili, conoscenza e categorizzazione critica delle opere d'arte, e quindi una ben differente idea del concetto di pensiero critico che passa dal rapportare la propria esperienza ed essere culturalmente critico-partecipativo all'essere critico attraverso un giudizio di gusto del bello artistico. Una passaggio che preclude la possibilità di giungere ad un'idea multiculturale di musica, in grado di insegnare "a distinguere (senza separare), a

esaminare (senza bocciare) e a giudicare (senza condannare)” (Bianconi, 2008), attraverso una pratica didattica volta a rafforzare nello studente un approccio alla musica superficiale o irriflesso (Pagannone, 2007). Una tensione esistente in questa transizione, nella quale verrà quindi sacrificata la dimensione critico-partecipativa ai fini di un tecnicismo “pratico” fondato sulla tradizione. Il sacrificio quindi della parte riguardante la dimensione critico-partecipativa prevista dal documento della Saggem (ADUIM & SagGEM, 2007) e di conseguenza uno sbilanciamento del curricolo da *through* verso un *in* maggiormente in linea con una competenza performativa, legata principalmente all’apprendimento di uno strumento musicale. In accordo con Somigli (2012), se da un lato si riscontra dunque il concetto stesso di esperienza, che si delinea come rapporto soggetto-mondo, dall’altro la lettura di esso da parte dello studente risulta difficile in quanto l’idea di “pratica”, come forma di consapevolezza critica dei modelli culturali, non è automaticamente collegabile allo sviluppo di un pensiero critico autonomo.

Ciò si evince sia nel documento del 2009 (MIUR, 2009), ripreso poi sia nella “buona scuola” e sia nel proseguimento dei lavori riguardanti il *Comitato Nazionale per l’apprendimento pratico della musica* attualmente.

“Il 12 marzo è successa una cosa di molto rilievo: il Consiglio dei Ministri ha approvato un disegno di legge della massima importanza sulla scuola. Ma c’è chi ritiene che a questa iniziativa di cambiamento manchi un’idea. Non è vero. Chi obietta questo è ancorato ad una scuola che non esiste più, soprattutto nei paesi evoluti e vuole in particolare conservare una scuola selettiva, di classe. Il disegno di legge, invece, interpreta una grande novità sociale.

La vituperata autonomia scolastica, vituperata dai nostalgici dell’ipercentralismo statalistico per fortuna tramontato nei paesi più evoluti d’Europa, è la chiave di volta del cambiamento, lo strumento per trasformare la scuola di élite e di classe nella scuola per tutti.

Ma uno dei dati rivoluzionari della misura adottata è l’attenzione all’arte come componente educativa essenziale nella formazione umana. La vecchia scuola logocentrica aveva perpetrato il crimine di escludere l’arte da componente essenziale dell’educazione. Finalmente la musica entra da signora nella nostra scuola: la musica per tutti, l’apprendimento pratico dello strumento o l’educazione della voce, fin dalla più tenera età.

Il provvedimento prevede l'istituzione di maestri specialisti che accompagneranno questo profondo cambiamento: vi assicuro sarà un'altra scuola".

Fu questa la dichiarazione di Luigi Berlinguer (14 marzo 2015), presidente del *Comitato Nazionale per l'apprendimento pratico della musica* (MIUR), riportata sul suo *blog* due giorni dopo l'approvazione del disegno di legge, cosiddetto "Buona Scuola", tramutato in legge il 1° luglio 2015 (Legge n.107 "Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti").

Un'analisi della suddetta legge rileva, per lo meno a livello quantitativo, la presenza del termine musica in ben ventitré punti distinti.

Nello specifico:

1. Art.7. Per l'individuazione dei posti nell'organico dell'autonomia per potenziamento dell'offerta formativa, attività progettuali e raggiungimento degli obiettivi formativi individuati come prioritari tra cui al punto C: potenziamento delle competenze nella pratica e nella cultura musicali, nell'arte e nella storia dell'arte, nel cinema, nelle tecniche e nei media di produzione e di diffusione delle immagini e dei suoni, anche mediante il coinvolgimento dei musei e degli altri istituti pubblici e privati operanti in tali settori.
2. Art.20. Per l'insegnamento musicale nella scuola primaria si definisce l'individuazione per conseguente utilizzazione delle risorse disponibili se pur aventi abilitazione per la scuola primaria ed in possesso di competenze musicali certificate nonché docenti provenienti da altri gradi d'insegnamento da utilizzare come specialisti;
3. Art.26. Incremento del finanziamento delle istituzioni statali dell'alta formazione artistica, musicale e coreutica di 7 milioni di euro per ciascuno degli anni dal 2015 al 2022.
4. Art.28. Inserimento della possibilità nelle scuole secondarie di secondo grado di introdurre insegnamenti opzionali per il secondo biennio ed ultimo anno. Tali attività saranno inserite nel curriculum dello studente a scopo di identificarne il profilo associandolo ad un'identità digitale a scopo di orientamento e accesso al mondo del lavoro, percorso di studi, competenze acquisite e altre esperienze formative anche extracurricolari come quelle legate ad attività culturali, artistiche e musicali;
5. Art.180 comma b. Riordino e semplificazione della formazione iniziale e di accesso ai ruoli di docente nella scuola secondaria.

Nello specifico un sistema definito unitario e coordinato che comprenda sia la formazione iniziale dei docenti sia le procedure di accesso alla professione affidando i diversi momenti alle università o alle istituzioni dell'alta formazione artistica, musicale e coreutica e alle istituzioni scolastiche statali, con una chiara distinzione dei ruoli e competenze in un quadro di collaborazione strutturata. Si specifica inoltre l'avvio dei concorsi nazionali per l'assunzione con contratto retribuito a tempo determinato triennale di tirocinio di docenti nella scuola secondaria statale. Nello specifico musicale purché abbiano un diploma accademico di secondo livello coerente con la classe disciplinare di concorso. Si prevede inoltre, durante il primo anno di contratto, il conseguimento di un diploma di specializzazione per completare la preparazione degli iscritti nel campo della didattica, delle discipline afferenti alla classe concorsuale di appartenenza, della pedagogia e della normativa vigente.

6. Art. 180 comma g. Si prevede la promozione e diffusione della cultura umanistica, valorizzazione del patrimonio e della produzione culturale, musicale, teatrale, coreutica e cinematografica a sostegno della creatività connessa alla sfera estetica. Nello specifico si delinea l'accesso nelle sue varie espressioni amatoriali e professionali, alla formazione artistica consistente nell'acquisizione di conoscenze e nel contestuale esercizio di pratiche connesse alle forme artistiche, musicali, coreutica e teatrali attraverso il potenziamento della formazione delle arti nel curriculum, la realizzazione di un sistema formativo della professionalità degli educatori e dei docenti in possesso di specifiche abilitazioni o competenze artistico-musicali e didattico-metodologiche, l'attivazione da parte delle scuole di reti con soggetti terzi accreditati dal MIUR, il potenziamento e il coordinamento dell'offerta formativa extrascolastica e integrata negli ambiti artistico, musicale, coreutica e teatrale anche in funzione dell'educazione permanente. Nello stesso comma al punto 2 si predispongono un riequilibrio ed un potenziamento delle scuole secondarie di primo grado ad indirizzo musicale, il potenziamento dei licei musicali, coreutica e artistici promuovendo progettualità e scambi con altri paesi europei, un'armonizzazione dei percorsi formativi di tutta la filiera del settore artistico-musicale, con particolare attenzione al percorso pre-accademico dei giovani talenti musicali, anche ai fini dell'accesso all'alta formazione artistica, musicale e coreutica e all'università, l'incentivazione delle sinergie tra i linguaggi artistici e le nuove tecnologie, valorizzando le esperienze di ricerca e innovazione ed infine si definisce un supporto agli scambi e collaborazioni artistico-

musicali tra le diverse istituzioni formative sia italiane che straniere, finalizzate alla valorizzazione dei talenti.

In seguito a questa prima disamina, è possibile circoscrivere l'intervento in alcuni punti sostanziali:

1. Potenziamento delle discipline musicali come parte delle priorità degli obiettivi formativi;
2. Certificazione fornita allo studente delle competenze musicali acquisite in attività extracurricolari;
3. Riforma del percorso di assunzione e formazione dei docenti;
4. Potenziamento del curriculum;
5. Promozione della "sinergia" tra linguaggi artistici e nuove tecnologie, al fine di supportare innovazione ed esperienze di ricerca.

Interessante notare come questa legge, praticamente diretta espressione del *Comitato Nazionale per l'apprendimento pratico della musica*, comporti un rafforzamento di quella visione della musica derivante dall'intendere la stessa come qualcosa di pratico legato ad un "fare", rispetto ad uno standard legato alla mera tradizione. Per specificare quest'idea di "competenza", risultano necessarie le parole di Annalisa Spadolini, Coordinatrice del nucleo tecnico operativo del *Comitato Nazionale per l'apprendimento pratico della musica*, pronunciate il 23 maggio 2017 in occasione del Convegno tenuto al Conservatorio L. Refice di Frosinone, intitolato *Legislazione e organizzazione dell'ambito musicale nella scuola*:

"Competenza comprende anche abilità, dobbiamo ragionare nei termini di competenza, competenza che comprende anche l'abilità. Guardate c'è una frase, un'immagine bellissima (...) che è questa: si vede un mattone, poi si vede un muro e poi un arco di un viadotto romano fatto appunto di mattoni. Il mattone è la conoscenza, il muro è l'abilità, il viadotto romano è la competenza. Io conosco il mattone so a che cosa serve e riesco a fare un muro ma che non è bello, può essere utile, non è bello e interessante e soprattutto non faccio sempre quel muro. Fare un acquedotto romano, mettere questi mattoni in modo che si formi un acquedotto romano o si formi quel bellissimo palazzo che sta a Roma significa avere competenza, ovvero utilizzare

tutto quello che abbiamo appreso come capacità abile di compiere il nostro lavoro. A questo noi dobbiamo arrivare”.

Una concezione di competenza performativa che quindi non specifica quella componente indispensabile di riflessività e meta-cognizione; una visione che, come si vedrà più avanti, coniuga l'idea di *standard* (a discapito del disegno curricolare) con un'istanza professionalizzante legata alla tradizione. Un fine professionalizzante, (come visto in precedenza di matrice Conservatoriale) che rappresenta ancora oggi, anch'esso, un elemento di criticità, poiché il profilo che esso delinea non è applicabile neanche al mondo del lavoro odierno, il quale richiederebbe non soltanto una formazione permanente lungo tutto l'arco della vita, ma anche lo sviluppo e l'acquisizione, nello studente futuro lavoratore dell'arte, di quella flessibilità necessaria a tracciare un equilibrio tra la realizzazione artistica personale e le opportunità presenti nel mercato del lavoro (Scott, 2011).

È dunque evidente come, anche volendo mantenere quella posizione in alcuni contesti formali specifici come il Conservatorio, ci troveremmo in ogni caso nel pericolo di lasciare gli studenti da soli e senza preparazione nel momento in cui dovranno fronteggiare una negoziazione intensa e complessa:

“As there are a variety of potential choices and pathways to musicianship to be negotiated. In talking about their musicianship in transition, individuals construct and re-construct in their talk notions of professional trajectories which incorporate, and resist, multiple and diverse elements arising from culturally established trajectories, current context and future visions” (Juuti & Littleton, 2012, p. 18).

A conferma di questa problematica proponiamo un estratto dei primi dati di rilevazione Almalaurea che si riferiscono a 1841 su 2830 diplomati nel 2013 e 2014 in 16 istituzioni AFAM che comprendono sia Conservatorio che Accademie delle Belle Arti e di cui si riporta un estratto.

DIPLOMATI ACCADEMICI 2014/2013 INTERVISTATI, RISPETTIVAMENTE, DA UNO E DUE ANNI VECCHIO DAL CONSEGUIMENTO DEL TITOLO PER TIPO DI CORSO				
	Primo livello	Secondo livello	Vecchio ordinamento	TOTALE
COLLETTIVO INDAGATO				
Numero diplomati	1.012	1.043	775	2.830
Numero intervistati	638	648	555	1841
Tasso risposta	63	62,1	71,6	65,1
Composizione del genere (%)				
Uomini	47,9	47,2	54,7	49,5
Donne	52,1	52,8	45,3	50,5
Età al conseguimento del diploma accademico (medie)				
Età al conseguimento del diploma accademico (medie)	27,4	30,8	35,5	28,1
Durata degli studi (medie in anni)				
Durata degli studi (medie in anni)	4	3,1	8,4	4,9
CONDIZIONE OCCUPAZIONALE				
Condizione occupazionale (%)				
Lavora	44,7	71,6	41,8	53,3
Non lavora (non cerca)	27,6	8,6	30,6	21,8
Non lavora (ma cerca)	27,7	19,8	27,6	24,9
Esperienze di lavoro post-diploma accademico				
Non lavora (ma ha lavorato dopo il diploma accademico)	19,7	13,4	19,8	17,5
Non ha mai lavorato dopo il diploma accademico	35,6	15	38,4	29,2
Tasso di occupazione (def. Istat Forze di lavoro)				
Tasso di occupazione (def. Istat Forze di lavoro)	48,1	73	44,5	55,8
Tasso di disoccupazione (def. Istat Forze di lavoro)				
Tasso di disoccupazione (def. Istat Forze di lavoro)	29,1	17	29	24
CARATTERISTICHE DELL'ATTUALE LAVORO				
Professione svolta (%)				
Alta dirigenza	1,1	0,9		0,7
Specialisti in discipline artistico-espressive (1)	23,2	18,8	15,9	19,4
Professori di scuola secondaria post-secondaria	7,7	18,1	15,9	19,4
Specialisti nell'educazione e nella formazione (2)	21,4	31,9	34,5	29,5
Altre professioni di elevata specializzazione	4,9	4,3	6,5	5
Professioni tecniche	15,4	8	9,9	10,6
Professioni esecutive del lavoro d'ufficio	6	3,2	6,5	4,8
Professioni qualificate nelle attività commerciali e nei servizi	10,2	3,7	4,3	5,7
Professioni meno qualificate	4,6	0,9	2,6	2,3
Guadagno mensile netto (medie, in Euro)	867	1.016	842	930
1) Comprende Compositori, musicisti, cantanti, Pittori, scultori, disegnatori e restauratori di beni culturali, in misura minore Registi, direttori artistici, attori, sceneggiatori e scenografi e Artisti delle forme di cultura popolare, di varietà e acrobati.				
2) Comprende Specialisti nell'educazione e nella formazione di soggetti diversamente abili, Docenti ed esperti nella progettazione formativa e curricolare, Insegnanti di discipline artistiche e letterarie.				

Tabella 1 Diplomatici accademici 2014/2013, Dati Consorzio Universitario Almalaurea

Con le dovute cautele riguardanti sia l'esiguo campione, sia la provenienza dei dati (prevalenza conservatoriale ma non chiaramente specificata) si possono fare in ogni caso alcune considerazioni:

- 1) Il 53,3% dichiara di lavorare. Il 71,6% degli occupati risulta, nello specifico, aver conseguito un Diploma di secondo livello;
- 2) La professione svolta riguarda solo per il 19,4% specialisti in discipline artistico-espressive (comprendenti Compositori, musicisti, cantanti, Pittori, scultori, disegnatori e restauratori di beni culturali, in misura minore Registi, direttori artistici, attori, sceneggiatori, scenografi e Artisti delle forme di cultura popolare, di varietà e acrobati);
- 3) Il 48,9% risulta impiegato nel campo dell'educazione mentre il restante 29,1% in altre professioni non direttamente riconducibili ad attività di tipo artistica.

Da questi dati, quindi, sembrerebbe che solo un'esigua parte riesca ad affrontare il mondo del lavoro "artistico" con successo mentre la maggior parte si vada ad impiegare per lo più come insegnante probabilmente di musica o materie affini. Sarebbe da indagare quanti tra gli intervistati abbia fatto una formazione specifica in tal senso o vengano invece reclutati valutandone essenzialmente la loro preparazione artistico-professionale non considerando quella pedagogica.

1.2.3. La contraddizione delle Smim, i nuovi licei ed il Conservatorio dimezzato

Come ricorda la Scalfaro (2014), la preferenza per l'aspetto "pratico" risale al *Documento sulla cultura musicale nella nostra società e nella scuola* del 16 dicembre 2009 da parte del Consiglio nazionale della Pubblica Istruzione. Esso mirava alla diffusione capillare dell'insegnamento musicale nella scuola dell'obbligo, al fine di spingere l'educazione musicale verso l'apprendimento di uno strumento musicale specifico. Nel far questo, era previsto l'avvicinamento alla pratica strumentale già in tenera età, così da permettere di scovare talenti e dirottarli verso le Scuole Medie ad Indirizzo Musicale (SMIM) ed il Liceo Musicale. Le SMIM, regolarizzate col d.m. del 6 agosto 1999, fondono quindi l'indirizzo musicale con la scuola media tradizionale.

Una realtà nuova, con un numero di attivazione in continuo aumento. Stando ai dati forniti *dall'Ufficio Statistiche del MIUR*, nonostante il costante calo dei finanziamenti pubblici, si evidenzia come il numero di tali indirizzi sia, nel 2015, addirittura raddoppiato rispetto al 2011.

Scuole secondarie statali di I grado con almeno una sezione di indirizzo musicale					
Anni scolastici					
Regione	2015/2016	2014/2015	2013/2014	2012/2013	2011/2012
Piemonte	70	65	51	42	40
Valle d'Aosta	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
Lombardia	157	151	103	81	75
Trentino-Alto Adige	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
Veneto	140	134	114	115	102
Friuli-Venezia Giulia	15	15	11	10	9
Liguria	28	30	14	11	10
Emilia-Romagna	48	48	48	33	29
Toscana	66	62	40	37	34
Umbria	19	19	15	12	10
Marche	34	31	23	23	23
Lazio	111	112	79	64	53
Abruzzo	27	33	23	23	21
Molise	20	18	9	11	8
Campania	246	249	185	153	115
Puglia	107	109	94	90	77
Basilicata	59	58	30	31	29
Calabria	164	156	86	83	54
Sicilia	190	194	143	128	93
Sardegna	65	50	42	47	45
Totale	1566	1534	1111	994	827

Tabella 2 SMIM - Dati MIUR-Ufficio VI Statistica e studi

Quattro strumenti musicali e quattro docenti curricolari che, dopo aver selezionato gli studenti prima dell'inizio dell'anno tramite un esame d'ammissione, si occupano di circa 18 allievi cadauno per tutto il triennio. Si tratta dunque di insegnanti che svolgono lezioni individuali e di musica d'insieme per un gruppo ristretto di studenti, i quali vedono un progressivo aumento delle ore complessive di lezione e vengono valutati alla fine del triennio durante l'esame di licenza, al fine di verificare le competenze raggiunte. Nell'*allegato A* della legge, dopo aver specificato come l'insegnamento dello strumento musicale rappresenti una vera e propria integrazione interdisciplinare, fonte di arricchimento dell'educazione musicale volta ad una maggiore e consapevole appropriazione del linguaggio musicale, si delineano alcuni orientamenti formativi:

- 1) Promuove la formazione globale dell'individuo offrendo, attraverso un'esperienza musicale resa più completa dallo studio dello strumento, occasioni di maturazione logica, espressiva, comunicativa;

- 2)Integra il modello curricolare con percorsi disciplinari intesi a sviluppare, nei processi evolutivi dell'alunno, unitamente alla dimensione cognitiva, la dimensione pratico operativa, estetico emotiva, improvvisativo compositiva;
- 3)Offre all'alunno, attraverso l'acquisizione di capacità specifiche, ulteriori occasioni di sviluppo e orientamento delle proprie potenzialità, una più avvertita coscienza di sé e del modo di rapportarsi al sociale;
- 4)Fornisce ulteriori occasioni di integrazione e di crescita anche per gli alunni in situazione di svantaggio.

E nello specifico strumentale:

- 1)Comporta processi di organizzazione e formalizzazione della gestualità in rapporto al sistema operativo dello strumento concorrendo allo sviluppo delle abilità senso-motorie legate a schemi temporali precostituiti;
- 2)Dà all'alunno la possibilità di accedere direttamente all'universo di simboli, significati e categorie fondanti il linguaggio musicale che i repertori strumentali portano con sé;
- 3)Consente di mettere in gioco la soggettività, ponendo le basi per lo sviluppo di capacità di valutazione critico-estetiche;
- 4)Permette l'accesso ad autonome elaborazioni del materiale sonoro (improvvisazione - composizione), sviluppando la dimensione creativa dell'alunno.

A discapito dell'aspetto "pratico", si evidenzia dunque come i programmi delle SMIM abbiano un respiro più ampio, palesando in tal modo un elemento di contraddizione che, se da una parte sembrerebbe disegnare un'istituzione rivolta solo ai più "dotati", dall'altra rivendica una finalità educativa molto più ampia ed inclusiva.

Discorso diverso merita invece il Liceo Musicale, che verrà istituito nel 2003 con la riforma Moratti (legge 28 marzo n.53) e poi riorganizzato nel 2008 dal Ministro Gelmini con la legge n.169, la quale recita: "Il percorso del liceo musicale e coreutico, articolato nelle rispettive sezioni, è indirizzato all' apprendimento tecnico-pratico della musica e della danza e allo studio del loro ruolo nella storia e nella cultura".

Un' introduzione che sembra quasi accostarsi a quella del Conservatorio, denotando un assetto molto più tecnico-professionalizzante che culturale in

senso ampio e partecipativo. Non si può non considerare come di fatto il Liceo Musicale avesse come prospettiva quella di colmare il vuoto creato dalla riforma dell'AFAM che, con la legge n. 508 del 1999, aveva provocato una profonda trasformazione all'interno dell'Ordinamento universitario (triennio e biennio) e l'abbandono parziale delle fasce d'età di attinenza delle SMIM e del Liceo. Un Conservatorio quindi dimezzato che tuttavia, localmente, fu in grado di difendere la propria offerta formativa attivando in autonomia dei corsi pre-accademici volti a preparare gli studenti interessati ad un eventuale accesso futuro agli studi regolari.

1.3 Il *Mismatch*

Nei paragrafi precedenti abbiamo parlato di criticità della messa in opera, evidenziando come l'assumere il concetto di competenza, e specificatamente delle otto competenze chiave nel curriculum, ponga non solo problemi applicativi ma investa temi quali la metodologia di insegnamento e la valutazione (formazione docenti)(Caena, 2014), inserendosi come radice epistemologica dei saperi disciplinari stessi, coinvolgendo tradizioni didattiche e culturali, veicolando ed integrando in sé una concezione "trasversale" (Pepper, 2011) di competenza (*problem solving*, creatività, pensiero critico, *risk taking*, etc). La situazione di fatto è un *mis-match*, un abbinamento sbagliato, tra la proliferazione di cambiamenti di *policies* e curriculum disciplinari e le pratiche didattiche con la relativa formazione degli insegnanti, nella misura in cui gli obiettivi di apprendimento della cosiddetta *competence-based education* non sono più associabili ad abilità direttamente collegate al dominio disciplinare stesso (Buscà Donet, Ambròs Pallares, & Buset Burillo, 2017).

Partendo dal presupposto che, come affermato da Giolo (2010), un cambiamento educativo non può essere dispensato ad una sola persona o ad un solo attore, in questo paragrafo si cercherà d'indagare più a fondo su quello che abbiamo definito *mis-match*, supponendo che esso sia una componente quasi linfatica dell'educazione musicale, nel tentativo di delineare questa riverberazione in controfase, dovuta principalmente alla tradizione didattica trasmissiva, concentrata sull'acquisizione di abilità, che impregna ancora oggi gli studi

musicali. Si illustrerà dunque il modello, discutendo della letteratura di riferimento *competence-based* e analizzando quelle che crediamo essere le criticità stesse del suddetto modello.

1.3.1 La tradizione didattica e il traghetto di Caronte

Famosa è la storia di Orfeo che usò due monete per pagare Caronte. Mentre stava sulla barca, egli pensò: "Lui sicuramente saprà dove andare. Mi devo fidare. Fa questo lavoro da tanto tempo. Fa un po' paura quando caccia via quelli che vogliono salire senza i "talenti" necessari. Sua la barca e sue le regole. Per adesso sembra semplice ma come tornerò indietro? Confido che Euridice saprà come fare."

Riguardo il periodo di riforma dei curricula del sistema scolastico americano *standard-based* degli anni Duemila, Eisner (2002) scriveva, in merito all'educazione alle arti, come più si cercassero di definire *standard* restrittivi in tale campo, minore sarebbe stata la possibilità di un'effettiva opportunità educativa attraverso le arti stesse. Eisner poneva il problema di come, in ogni caso e qualsiasi fosse la *policy* applicata, vi fosse sempre una distanza tra l'educazione alle arti e le pratiche didattiche realmente utilizzate in classe. Per questo motivo, egli parlerà di tre tipi di curricula che coesistono in uno stesso momento:

- 1) Il curriculum esplicito, ossia le *policies*, ciò che si definisce dall'esterno e che spesso cambia. Quello che il contesto scolastico si aspetta per valutare l'intervento didattico ed il parametro a cui le famiglie degli studenti sono portati a far riferimento;
- 2) Il curriculum implicito. Quello che rimane fermo, quello che in arte rimane costante. Quello che le strategie degli insegnanti costruiscono senza evidenti cambiamenti negli anni a dispetto di quello esplicito;
- 3) Il curriculum *null*, ovvero quello che quando le arti sono insegnate come degli *standard* risulta assente. Secondo Eisner, esso rappresenta il curriculum a cui gli studenti non possono accedere e di cui pagano il prezzo quando l'arte ridotta ad uno *standard* viene insegnata, ma svuotata del suo senso.

Una distinzione leggermente diversa da quella esposta da Chevillard (1985) della “trasposizione didattica”, poiché in questo caso Eisner non parla di linearità nella trasformazione adattiva, bensì dipinge una realtà su tre rette distinte, quasi parallele, di cui una è oltretutto fantasma, invisibile.

In educazione musicale, a prescindere dal curriculum, è il modello trasmissivo (Allsup, 2014; Gullo & Holgersson, 2015; Hargreaves & North, 2001; Jorgensen, 2011; Madsen & Yarbrough, 1980) il più pervasivo.

“(Una) didattica (...) come quella dell’addestramento ad un’arte od un mestiere: comandi da eseguire secondo una successione di difficoltà stimata sulla base dell’esperienza dell’adulto, prove da superare sempre più difficili fino all’esame d’iniziazione con il primo vero lavoro autonomo e una buona dose di punizioni fisiche come correttivo agli errori, agli ordini mal seguiti. Un modello didattico che altro non è che l’evoluzione dei comportamenti istintivi fondati sulla sopravvivenza del più forte e/o del più mentalmente evoluto, ma con una differenza sostanziale: tanto l’apprendista che l’esperto sanno di vivere un rapporto educativo” (Betti et al., 2009, p. 77).

Un modello che s’istituzionalizzò nei “secret garden” (Perkins, 2013, p. 196) dei Conservatori nel 1800, volto a formare un grande numero di musicisti professionisti, destinati ad un mercato vivace di orchestre e teatri dell’opera, e che è rimasto tutt’ora inalterato, incorporando in sé sia una tipologia di relazione sia il riferimento ad uno *standard* implicito da raggiungere. Questo non significa che durante quel periodo definito come il “silenzio movimentato dei trent’anni” non siano esistite delle metodologie che prendevano piede, più progressiste rispetto a quella tradizionale. Si pensi ad esempio a Dalcroze, all’improvvisazione melodica e ritmica di Carl Orff, alla vocalità folklorica di Kodali e agli strumenti musicali in miniatura del metodo Suzuki che in ogni caso, eccetto tecniche d’insegnamento sulle quali non mi soffermerò, non abbandonavano mai l’idea di *performance* e repertorio. In tal senso potrebbe sembrare che il dibattito trasmissivo, costruttivismo e post-costruttivismo non abbia mai toccato l’educazione alle arti.

Verrebbe da chiedersi: in che misura l'istanza costruttivista ha plasmato ed influenzato l'educazione musicale?

Tale istanza costruttivista, come sostenuto da Shively (2015) e Webster(2011), ha rappresentato un oggetto di interesse della ricerca riguardante l'educazione musicale solo negli ultimi 10-15 anni. I principali interrogativi consistevano nel cambiamento riguardante: la costruzione della significazione musicale, il tipo di esperienza vissuta dallo studente in classe ed il bilanciamento tra il processo ed il prodotto d'insegnamento nell'ottica di un cambiamento considerato radicale. Le implicazioni erano dunque piuttosto rilevanti. Era necessario riconsiderare il processo di apprendimento dello studente e di insegnamento. Come si poteva conciliare la tradizione con la costruzione attiva della disciplina musicale?

Il primo che tentò di trovare una modalità per bilanciare queste due parti fu Webster (2003), il quale adottò le seguenti motivazioni di ricerca:

- 1) Il punto centrale è che la musica è un'arte;
- 2) La composizione, tradizionalmente messa in secondo piano rispetto alle attività tradizionali, deve essere ripresa come base per costruire una significazione dello studente basata sull' esplorazione e la riflessività;
- 3) L'aspetto creativo è centrale. Lo studente attraverso la composizione passa attraverso un processo di intenzione, pensiero divergente, pensiero convergente ed infino prodotto;
- 4) L'insegnante diventa *coach* del processo creativo.

Della stessa idea è la Scott(2011), la quale aggiunge come un' istanza costruttivista non debba per forza abbandonare l'impianto trasmissivo tradizionale, bensì lavorare in *tandem* per:

“(...)to help students acquire musical skills and knowledge and apply these proficiencies as independent musicians”. E ancora: “Teachers act as role models, applying their musical skills and knowledge to the problems at hand and encouraging students' interactions by “evoking ideas and views, scaffolding problem-solving, monitoring and modeling reasoning processes, re-voicing questions and interpretations, promoting collective responsibility”(p. 193).

Tuttavia, aggiunge la Scott in accordo con Garnett (2013), è fondamentale distinguere il cosiddetto approccio “pratico-attivo” dalla pratica costruttivista, poiché lo studente coinvolto in qualcosa di pratico (come il suonare uno strumento musicale) è da considerare come uno “pseudo-costruttivismo”, un’apparenza strutturata solamente in un ambiente in cui l’insegnante mantiene il proprio ruolo centrale, in un approccio basato unicamente sul “fare”. Nella concezione costruttivista, infatti, la realtà non è considerata disgiunta dal soggetto che la sperimenta, poiché nel contempo egli la costruisce, la ri-crea e nel far questo vi attribuisce un senso. In altre parole si tratterebbe sempre e comunque di un apprendimento negoziato. L’insegnante, sempre secondo la Scott, deve trovare un bilanciamento tra le due strategie *teacher-directed instruction* e *student-centered inquiry* poiché, se la prima è più adatta all’insegnamento di tecniche e conoscenze musicali, la seconda è necessaria per permettere allo studente di realizzare il proprio lavoro e riflettere su ciò che ha imparato. L’autrice concluderà la sua disamina sostenendo come il problema che l’istanza costruttivista non ha mai veramente affrontato (Lopez-Iniguez & Pozo, 2014) è rappresentato dalla difficoltà da parte degli insegnanti di musica nel fare quel *leap of faith* necessario, quell’atto politico (Bresler, 2007) e sostenere quella destabilizzazione ed “incertezza” (Freschi, 2006) nel mettere tra parentesi tutta la loro formazione iniziale ed i loro *beliefs*. Il passaggio che la Scott propone è quindi quello di far lavorare in *tandem* un’interazione di tipo Maestro-apprendista alternata ad una di *tutoring* legata ad un concetto di *scaffolding* che, per definizione originaria (Wood, Bruner, & Ross, 1976), prevede un *problem solving*.

“(Tutoring) involves a kind of “scaffolding” process that enables a child or novice to solve a problem, carry out a task or achieve a goal which would be beyond his unassisted efforts” (Wood et al., 1976, p. 90).

Nonostante questo, trattandosi di arte, il *problem solving* in questione non dovrebbe avere, per definizione, una soluzione univoca, bensì dovrebbe incorporare una pluralità di situazioni nelle quali ogni studente abbia la possibilità di creare il proprio significato e negoziarlo con l’insegnante e la classe. In sostanza sarebbe auspicabile una mediazione tra la tradizione e la

partecipazione attiva alla cultura stessa, in prospettiva di una negoziazione della significazione individuale in un'ottica socio-culturale. Il motivo per il quale l'educazione musicale s'interessa a questo tipo di prospettiva soltanto da 10-15 anni deriva probabilmente dal fatto che giustificerebbe la sua logica trasmissiva con l'idea per cui, solo dopo aver "padroneggiato" una tradizione, lo studente possa davvero cominciare a rimodellare la propria esperienza, trovando il suo personalissimo modo creativo di realizzare sé stesso. Un nuovo processo che però, dato l'impianto cumulativo e trasmissivo, viene lasciato sia ad una casualità sia ad un'incertezza d'inesco (Burden & Williams, 2001), a causa soprattutto della standardizzazione educativa delle tecniche di composizione, *performance* e conoscenze.

In aggiunta, Regelski (Regelski & Gates, 2010) sottolineava come, a dispetto sia dei curricula che della formazione dei docenti eventualmente ricevuta, la pratica degli insegnanti di musica costituisse comunque una copia di quella appresa quando erano studenti e quindi la conseguente ripetizione della stessa debolezza del modello, in un concetto di *praxis* erroneamente tradotto come "pratica" da consegnare, ricreativa, priva di quella ricorsività che invece ne sarebbe propria. Una concezione che, come sottolineano Woodford (2005) e Wright (2016), si basa su un pensiero razionale che vede le finalità dell'educazione musicale come ripetizione di modelli sia a scopo d'intrattenimento sia come educazione ai valori "dogmatici" della società. Se poi si fa riferimento al concetto di valutazione, secondo il tritico inseparabile visto pocanzi (*policies*, pratiche, valutazione), ne deriva a sua volta la distinzione ovvia tra una valutazione "sommativa" (che si riferisce a standard definiti ed in che misura siano realizzati) ed una "formativa" (che invece si riferisce all'autodeterminazione, indipendenza e quindi ad un concetto di apprendimento per competenza), che risulta essere parecchio distante da una pratica ed un curriculum *standard-based*.

Come sostengono Jorgensen (2011), Allsup (2016) e Aròstegui (2016), è proprio lo schema Maestro-apprendista che, guidando la modalità con cui si tramanda una tradizione da una generazione ad un'altra, rimane in ogni caso il substrato implicito di qualsiasi tipo di relazione didattica in educazione musicale. L'obiettivo è sempre quello di preparare alcuni "dotati" alla *performance* e

istruire gli altri a diventare amatori, il pubblico fruitore del futuro. Questo si accompagna con l'idea della musica come prodotto artigianale, da raggiungere tramite una graduale acquisizione di abilità e conoscenze. Una relazione di *apprenticeship* che richiede tempo, ripetizione, imitazione, diligenza e disciplina (Kocabas & Sever, 2012). Tutto questo in una prospettiva cumulativa e lineare di gradualità, secondo la quale è possibile costruire il secondo piano di un edificio solo dopo aver completato il primo e così via, alla conquista definitiva di quel "pezzo di realtà". Si tratta di un pensiero che suddivide e riduce, come appare chiaramente nel secondo e terzo principio del "Discorso sul metodo" di Cartesio (Morin, 2000, p. 89):

- 1) Suddividere ciascuna difficoltà da esaminare in tutte le parti in cui è possibile e necessario dividerla per meglio risolverla.
- 2) Condurre con ordine i miei pensieri, iniziando dagli oggetti più semplici e più facili a conoscersi per salire progressivamente, come per gradi, fino alla conoscenza dei più complessi.

La tradizionale prassi dell'insegnamento di uno strumento musicale prefigura una sequenza di elementi semplici (note, difficoltà tecniche, etc), nella convinzione che, acquisendoli o proponendoli gradualmente, si possa ottenere alla fine dalla loro scalata la competenza necessaria (Palmer, 2000). Lo sforzo del docente diventa quello di individuare l'ordine più efficace, escludendo in partenza gli aspetti emotivo-affettivi, simbolici, stilistici e creativi, poiché, in quanto oggetti complessi, essi non possono essere parcellizzati e organizzati in tappe graduali. Generalmente questi elementi vengono riservati ad un momento conclusivo oppure abbandonati al caso, che di volta in volta si chiamerà talento, orecchio, ispirazione o musicalità.

Un problema ulteriore in questo processo è la scelta del repertorio da far studiare, nella misura in cui l'insegnante si trova combattuto tra i fuochi di quello che il proprio studente già definisce come musica (previsione e aspettativa culturale) e quello che l'insegnante vorrebbe definire (intenzioni a priori).

Nel paragrafo successivo, a discapito delle concezioni regionali del concetto di competenza (Westera, 2001), verranno analizzate alcune elaborazioni di

educazione musicale *Competence-based* delineate nella letteratura internazionale.

1.3.2 Profili di competenza musicale

Alla domanda su cosa s'intendesse per *competency-based music education*, Clifford e la Yarborough (1980) risposero che essa rappresentava l'abilità di fare qualcosa a livello di eccellenza. Sostenevano che tradizionalmente gli insegnanti di musica erano soliti enfatizzare soltanto l'aspetto cognitivo, nell'intento di dimostrare come lo studente avesse acquisito sufficienti conoscenze musicali. Ritenevano che la parola "competenza" indicasse un passaggio dall'aspetto cognitivo a quello performativo, e di conseguenza gli obiettivi stessi dell'insegnamento. Una *competency-based music education* avrebbe dovuto a quel punto tener conto del processo e quindi analizzare in maniera ciclica il percorso d'insegnamento, raccogliendo dati, costruendo piani didattici e valutando il prodotto finito, ricominciando se necessario a rianalizzare nuovamente la situazione. Una concentrazione, quindi, sulla valutazione costante del processo d'insegnamento nell'ottica di poter far realizzare a tutti gli studenti un'adeguata competenza performativa. Il testo comprendeva la videoripresa di lezioni di musica d'insieme e la sua analisi attraverso alcune variabili:

- 1) Esecuzioni corrette oppure no;
- 2) Nel caso di esecuzioni prive di errori si osservava la capacità di ripetizione del pattern ritmico, il mantenimento del tempo, l'uso delle dinamiche, lo stile utilizzato, l'*eye contact*, la preparazione alla performance, i movimenti, la rilassatezza, etc...

Si trattava di un tipo di analisi che, secondo gli autori, permetteva di elaborare una valutazione del processo performativo, evidenziando i punti di forza e debolezza negli studenti. Concordavano infine che questo tipo di prassi analitica dovesse essere svolta con regolarità, al fine di permettere all'insegnante di elaborare un piano didattico adeguato.

Una prospettiva diversa fu invece quella adottata da Swanwick e Tillman (1986). Essi, osservando come componevano musica i bambini da 3 a 15 anni e

sostenendo come tali implicazioni andassero ben aldilà della semplice attività, elaborarono un modello diviso in quattro parti:

- 1) Materiali: lo studente suona spontaneamente uno strumento con un'organizzazione spontanea sonora, un'espressività, una forma e un valore ritmico-metrico senza un tempo regolare, per poi passare ad una manipolazione più controllata, anche se ripetitiva;
- 2) Espressività: comincia a comunicare emozioni attraverso la musica e ad associare idee extra-musicali, fino ad essere capace di produrre e ripetere melodie e *pattern* ritmici. Di solito non supera le otto battute ed i brani che produce sono perfettamente in linea con le convenzioni.;
- 3) Forma: da idiomatica, ovvero integrata in uno stile specifico (di solito influenzato dalla musica pop), a simbolica (un crescente senso del potere affettivo della musica e come essa può articolare esperienze). Le composizioni diventano meno convenzionali e più elaborate, fino ad essere più lunghe e a presentare pattern di frasi e variazioni contrastanti;
- 4) Valore: da simbolico e quindi fortemente personale a sistematico e metacognitivo nel senso (interpretato da Swanwick-Tillman come consapevolezza delle fasi del processo e dei pensieri e delle emozioni associate alla musica, aggiungendo che raramente è possibile raggiungere questa fase prima dei 15 anni), generando nuovi materiali come scale inconsuete, sistemi armonici o suoni elettronici e raggiungendo un inizio di speculazione estetica.

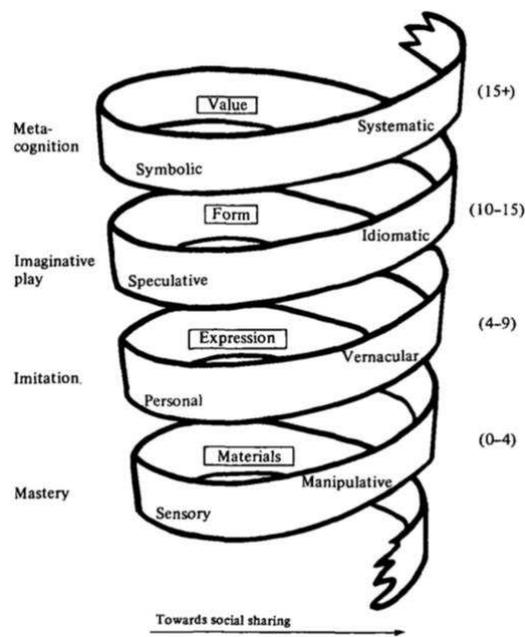


Figura 1 Swanwick-Tillman (1986) *The Sequence of Music* p.331

Secondo i due autori, tale conoscenza veniva acquisita attraverso i due processi (il riferimento a Piaget è ovvio) di assimilazione (processo intuitivo) e accomodamento (processo analitico). Come si vede sul lato sinistro della fig.1, l'intuizione comincia con l'esplorazione dei suoni musicali, che viene poi trasformata in espressione personale e la cui struttura formale darà alla fine valore alla musica stessa. Questa caratteristica intuitiva si estende dall'imitazione a tutti gli aspetti della costruzione della competenza musicale, fino alla sistematica estensione delle stesse. Swanwick e Tillmann vedevano la competenza in modo diverso rispetto a Clifford e Yarbrough, ossia come un processo dialettico a *steps*, da intendersi come qualitativi e non quantitativi. Seppur acquisiti in ordine dallo studente, essi sostengono che qualche volta è possibile che l'allievo ritorni ad esplorare lo stadio precedente. Tuttavia, quello che Swanwick-Tillmann non specificano chiaramente è il ruolo dell'insegnante, sostenendo come la valutazione della posizione dello studente rispetto alla spirale permetterebbe di comprendere quale fase sarebbe dietro l'angolo e quindi proporre delle attività che permettano di giungere alla fase successiva.

Un altro modello che presentiamo è quello di Hargreaves (1996), che nasce da una critica dell' autore ai modelli basati unicamente sulle riflessioni psicologiche, che non tengono conto del contesto o dell'interazione educativa. L'autore, sosteneva che una definizione di competenza ha senso solamente nel contesto culturale che la produce e deve tener conto delle tradizioni regionali. L'approccio di Hargreaves è quello di riconciliare gli stadi piagetiani con la teoria delle intelligenze multiple di Gardner. Per far questo, egli adatterà il concetto di stadi, che non ritiene adeguato per un profilo di competenza nelle arti in quanto distante dal concetto del pensiero logico-scientifico e riterrà più utile utilizzare il termine "fasi" per descrivere i cambiamenti in atto. Il modello che presenta si delinea in cinque fasi distinte:

- 1) Sensomotoria al posto della fase pre-simbolica di Piaget (0-2 anni), che corrisponde ad un balbettio nell'intonare melodie, una scrittura musicale scarabocchiata, una percezione musicale legata ai contorni ed una composizione strutturata secondo la manipolazione dei suoni;
- 2) Figurativa, al posto della fase simbolica (2-5 anni), corrispondente alla riproduzione di melodie spontanee o canzoni popolari. Una rappresentazione grafica ad una dimensione (definita come notazione ingenua), una percezione melodica basata sul contorno delle altezze ed infine una composizione basata sull'assimilazione di stili culturali;
- 3) Schematica (5-8 anni), che si configura come una prima canzone cantata, una rappresentazione grafica a più di una dimensione (includendo soluzioni di grafizzazione anche di ritmica ed altezze); tale percezione mantiene le proprietà melodiche ed una composizione realizzata attraverso le convenzioni locali, ma ancora non completamente formate;
- 4) Sistema di regole (8-15 anni), che si manifesta con un canto per intervalli e scale, una rappresentazione grafica metrico-formale, una percezione melodica analitica e delle composizioni prodotte attraverso convenzioni idiomatiche;
- 5) Professionale (più di 15 anni), che si differenzia dalla precedente solamente per lo stile compositivo che ora comprende una componente

riflessiva e la capacità di reinterpretare le regole. In altre parole la dimensione metacognitiva.

Hargreaves sostiene che tale modello non è solo una mappa delle modalità di costruzione della competenza musicale, bensì può rappresentare anche un panorama valutativo del percorso dello studente che può aiutare gli insegnanti a consapevolizzare la loro personale *working theory* ossia il loro intervento educativo che viene solitamente guidato più a livello implicito che esplicito.

L'ultimo modello, totalmente diverso dai precedenti poiché incentrato sull'aspetto professionalizzante, è quello di Sosniak (1985), costruito in base ad interviste con musicisti professionisti, insegnanti e genitori. Come si vedrà, tale modello è più una descrizione delle fasi di passaggio da un' identità di studente a quella di musicista attraverso il sistema scolastico. Nel caso specifico, ovviamente, esso è maggiormente riconducibile al contesto educativo del Conservatorio, nella misura in cui si tratta di educazione alla professione musicale; nonostante ciò, esso è ritenuto interessante per la modalità con la quale si delineano le caratteristiche del passaggio studente-musicista-insegnante rispetto alla *working theory* detta poc'anzi. È possibile differenziare cinque stadi:

- 1) È il momento d'inizio, quando lo studente comincia a manifestare interesse e mostra le sue potenzialità (gli intervistati dichiarano che, in tal senso, il talento sembrerebbe acquisito nelle loro famiglie e che quando è presente nella famiglia un professionista sia proprio tale figura a ricoprire un ruolo importante in questa costruzione). In questa fase lo studente ha un atteggiamento di coinvolgimento con la musica, vissuta come un gioco;
- 2) Iniziano gli esercizi regolari. A differenza della prima fase, qui si farà attenzione ai dettagli per incrementare le abilità e ci saranno quindi correttivi e un conseguente incremento delle ore di studio giornaliero;
- 3) Tempo pieno. Gli studenti, per realizzare ed incrementare le loro abilità, cominceranno a seguire un Maestro, il quale ha già raggiunto le vette performative desiderate. In questa fase, sostiene Sosniak, l'allievo sarà spinto più nel cercare una soddisfazione personale che a soddisfare l'insegnante;

- 4) Innovazione. Lo studente ha imparato tutto quello che l'insegnante poteva dargli e comincia a cercare qualcosa che lo possa migliorare. Spesso sarà motivato nel cercare un riconoscimento pubblico, sia come musicista che come insegnante;
- 5) L'ultimo anno prima del ritiro. In questa fase alcuni musicisti continuano ad esercitarsi per rimanere ad un livello di performance accettabile alla professione scelta. In altri casi hanno già smesso di suonare per varie ragioni: sono diventati insegnanti, hanno avuto come musicisti brutte *review* oppure hanno difficoltà nell'organizzare la loro attività.

1.3.3 Dentro la criticità. La discesa negli inferi di Orfeo

Nei paragrafi precedenti abbiamo tentato di delineare quello che Willams descriveva come l' "Elephant in the room" (2011, p. 53) dell'educazione musicale e analizzato la tipologia di didattica tradizionale, passando in rassegna alcuni dei più eminenti studi internazionali *competence-performance-based*.

Mizska (2011) definisce questo modello:

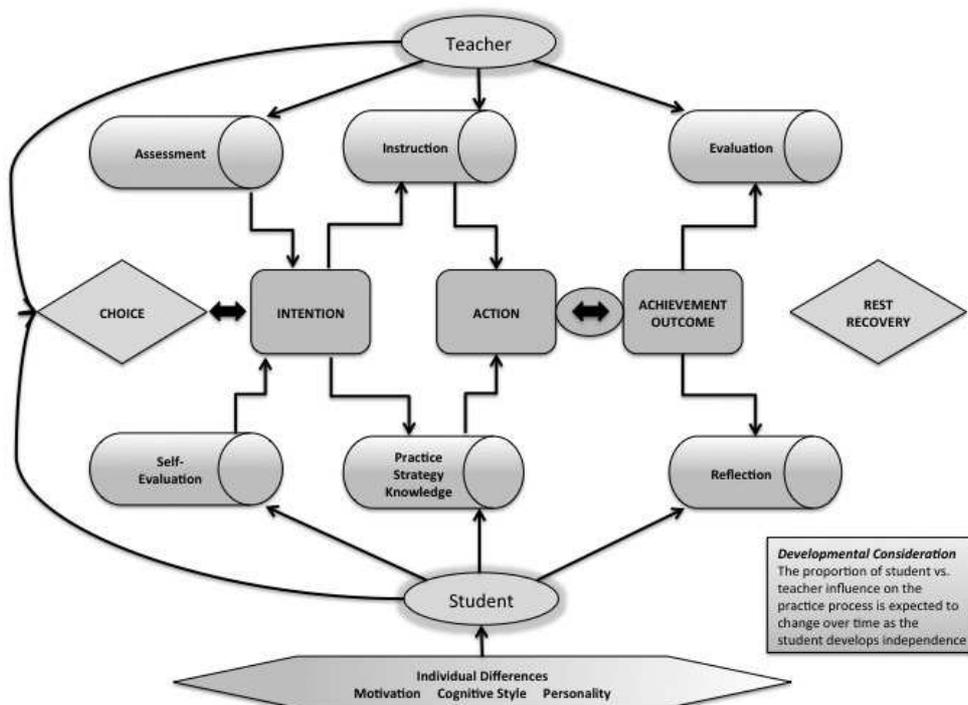


Figura 2 Mizska (2011) Model of instructional theory for practicing p.83

Secondo l'autore, questo modello riassume in maniera completa il metodo trasmissivo in educazione musicale. Specificando:

- 1) *Choice*: si riferisce alla forza decisionale dello studente di iniziare un'attività musicale. Mizska sostiene che la qualità di questa scelta influenza anche l'insegnante, il quale, si specifica, modulerà e differenzierà in base a questa, le consegne da dare agli studenti;
- 2) *Intentionality*: si riferisce alla motivazione dello studente. Questa non è fissa ma influenzata dalla motivazione dello stesso insegnante che può, durante la relazione, rinforzarla o indebolirla in seguito alla sua valutazione del processo;
- 3) *Action*: si riferisce al momento di pratica musicale ed è influenzata dal repertorio e dalle strategie insegnate ed adottate dallo studente per esercitarsi;
- 4) *Achievement outcome*: è relativa all'azione eseguita dallo studente durante l'esercitazione e, conseguentemente, la valutazione effettuata dall'insegnante. Tale giudizio influenzerà la percezione stessa dello studente rispetto alla sua azione e, di conseguenza, la sua riflessività;
- 5) *Individual differences*: è composta dalle motivazioni, dallo stile cognitivo e dalla personalità dello studente ed è direttamente collegata a tutte le componenti del processo;
- 6) *Rest recovery*: è la parte finale del processo.

Secondo Sennett, è "intimo il nesso tra la mano e la testa" (2008, p. 18). Non c'è niente di automatico, per l'autore, nel processo che porta a divenire tecnicamente abili, così come non vi è nulla di unicamente meccanico nell'acquisizione di una tecnica. Questo nesso ci costringe ad una riflessione più approfondita della relazione pedagogica delineata da Mizska. Cominciamo da alcune sollecitazioni di Sennett:

- 1) "In tutti i campi, la maestria tecnica si fonda su abilità sviluppate al massimo grado. Per applicare un'unità di misura di uso comune: è

stato calcolato che per produrre un maestro carpentiere o un musicista professionista occorrono circa diecimila ore di pratica” (p. 28).

Sloboda (1996), in accordo con Hallam (2012) sosteneva che, nella misura in cui sono presenti standard espliciti e strategie adeguate, l'accettazione delle convenzioni del *setting* e disciplina ci vogliano diecimila ore per raggiungere una competenza performativa esperta. A tal proposito è opportuno riportare un passaggio di Colvin:

“In some cases it's clear that the young boy's composition are not original. Wolfgang's first four piano concertos, composed when he was eleven, actually contain no original music by him. He put them together out of works by other composers. He wrote his next three works of this type, today not classified as piano concertos, at age sixteen; these also contain no original music but instead are arrangements of works by Johann Christian Bach, with whom Wolfgang had studied in London.

For nearly two hundred years many people have believe that he had a miraculous ability to compose entire major pieces in his head, after which writing them down was mere clerical work. That view was based on a famous letter in which he says as much: “the whole, though it be long, stands almost finished and complete in my mind... the committing to paper is done quickly enough...and it rarely differs on paper from what it was in my imagination.

That report certainly does portray a superhuman performer. The trouble is, this letter is a forgery, as many scholars later established. Mozart did not conceive whole works in his mind, perfect and complete. Surviving manuscripts show that Mozart was constantly revising, reworking, closing out and rewriting whole sections, jotting down fragments and putting them aside for months or years. Though it makes the results no less magnificent, he wrote music the way ordinary humans do” (Colvin, 2008, p. 47).

L'autore, attraverso questo passo, cerca di abolire il mito del *gifted* inteso, come abbiamo osservato nel primo capitolo, come un “dono ricevuto dalle muse” riportandolo al confine umano, se pur non negando la personalità del grande musicista. In questo senso Coyle (2009) farà lo stesso, seppur andando oltre e riflettendo sull'importanza della qualità della pratica per raggiungere specifici traguardi. L'autore parlerà di *Deep practice* che sostanzialmente si compone di diverse fasi: scegliere un obiettivo, provare a raggiungerlo, valutare il *gap* tra la

situazione di partenza e l'obiettivo stesso e ricominciare con un altro obiettivo. Tutto questo inserito in un tipo di pratica particolare che deve essere composta da alcune azioni specifiche: dividere l'obiettivo in piccole parti, ripetere lentamente e imparare dai momenti di crisi per trovare strategie differenti. Su quest'ultima parte si inserisce la figura l'insegnante, che deve essere così in gamba da stimolare lo studente a superare i suoi limiti nei momenti di crisi, che spesso si evidenziano in una "cristallizzazione della situazione di partenza oppure in una paralisi delle posizioni raggiunte durante il *training*" (Mcphee, Stollery, & Mcmillian, 2005, p. 108).

Riassumendo, dunque, l'idea di una pratica assidua e reiterata per raggiungere una certa abilità da una parte ci svincola dal considerare "innate" le abilità musicali, dall'altra manifesta la "prima criticità" evidenziata nel modello, ovvero quella di definire la disciplina come *competition-oriented* (S. K. Green & Hale, 2011) attraverso un processo che posiziona lo studente e la sua vulnerabilità in un concetto di competenza legata alla competizione, e quindi ad un mero standard da realizzare (Perkins, 2013) e ad un "appiattimento" (Riello, 2013) dei processi formativi, nell'idea stessa che "il bambino sia un'imperfezione da condurre alla perfezione" (Del Frati, 2008).

Vediamo altre sollecitazioni di Sennett:

2) "Nel laboratorio sono le sue (dell'artigiano) competenze tecniche a dare al capo il diritto di comandare, mentre l'apprendimento e l'assimilazione di quelle competenze conferiscono dignità all'obbedienza dell'apprendista o del lavorante" (p. 60).

3) "Ma se le doti di una persona si dimostrano insufficienti a garantire alla fine la maestria, il metodo per prova ed errori può avere un effetto diverso.(...)Quando ci si espone alla pratica, quando si accetta la sfida(...)può succedere di dover fare i conti con il fallimento, più che con l'errore di dover constatare certi limiti delle proprie abilità sui quali non si può intervenire" (p. 90).

Ci si focalizza dunque sulla relazione. Queste posizioni possono essere riportate su un doppio binario: da una parte l'ovvia predominanza del carattere imitativo del tipo di apprendimento legato all'autorità del Maestro-Insegnante, e dall'altra l'accettazione di tale figura dominante, confermata e desiderata dall'allievo

(Burwell, 2012a; Sosniak, 1985), la quale presenta la criticità di essere pervasiva, innalzando o minando la motivazione dello studente (Miksza, 2011) e quindi l'assimilazione stessa delle abilità desiderate. Questo tipo di relazione, a livello educativo, pone inoltre un'ulteriore problematica, secondo Dyndall (2009), di identità dello studente rispetto ad una forzata ed inevitabile identificazione col Maestro, il quale si pone come modello e custode dei segreti da svelare e raggiungere.

Tale posizione ci traghetta verso la "seconda criticità". Questo modello è a rischio esclusione e contemporaneamente porta con sé l'idea che nella maggior parte dei casi solo gli studenti dotati di "talento" possano aver successo e una speranza di poter raggiungere, attraverso le famose 10000 ore, la "Maestria" necessaria. Inoltre, se da una parte lo studente potrebbe percepire i suoi sforzi come non sufficienti per raggiungere gli *standard* previsti e decidesse quindi di abbandonare la scena (Bonnevill-Roussy & Bouffard, 2015; Cogdill, 2015), potrebbe trovarsi anche nella condizione di essere abbandonato poiché l'attenzione del Maestro è rivolta principalmente agli studenti "degni" di attenzione, in quanto possessori di maggiori possibilità di successo. Un'idea farraginosa in un contesto educativo se si considera il "talento" come *locus* culturalmente situato e costruito attraverso il supporto di insegnanti e genitori. E' quello che Lamont (2011, p. 370) definisce il "myth of music talent", culturalmente alimentato dal supporto di insegnanti, genitori e contesto e *gifted*, provenienti da "oltre" l'uomo. Tant'è che Scripp propone l'abbandono dell'uso della parola stessa e la sua sostituzione con il termine "acquired expertise" (Scripp, Ulibarri, & Flax, 2013, p. 77), oltre ad una ridefinizione dell'educazione musicale che permetta di abbandonare quell'idea di *gifted* che impregna di sé *policies*, insegnanti, genitori e studenti, e che altrimenti rimarrebbe un qualcosa di elitario, che richiede alti livelli di attitudine, abilità e devozione.

"It is possible that the best teachers and students will find each other, but, for a host of reasons, this may not always be the case. Those student who cannot choose, do not have the requisite ability, or choose not to commit the time and effort are ejected from the system,

fall by the wayside, or imagine themselves to be “unmusical”(Jorgensen, 2011, p. 79).

A tal proposito la Stakelum (2013, p. 76), partendo dal presupposto che la musica rappresenti un tratto umano universale e che quindi tutti posseggano di base delle attitudini da poter sviluppare nelle giuste condizioni, propone questo schema delle abilità iniziali dello studente, che incorpora non solo il suo *background*, e quindi i contesti di apprendimento formali e informali, ma anche i *beliefs* che riguardano la determinazione delle attitudini di partenza. In altre parole l’Autrice evidenzia come l’attitudine, gli sforzi consapevoli ed inconsapevoli dello studente e la sua motivazione nel raggiungere degli obiettivi di apprendimento si intreccino con la base di apprendimento informale, la significazione musicale conseguente e le credenze religiose concorrendo insieme a determinare l’abilità musicale stessa.

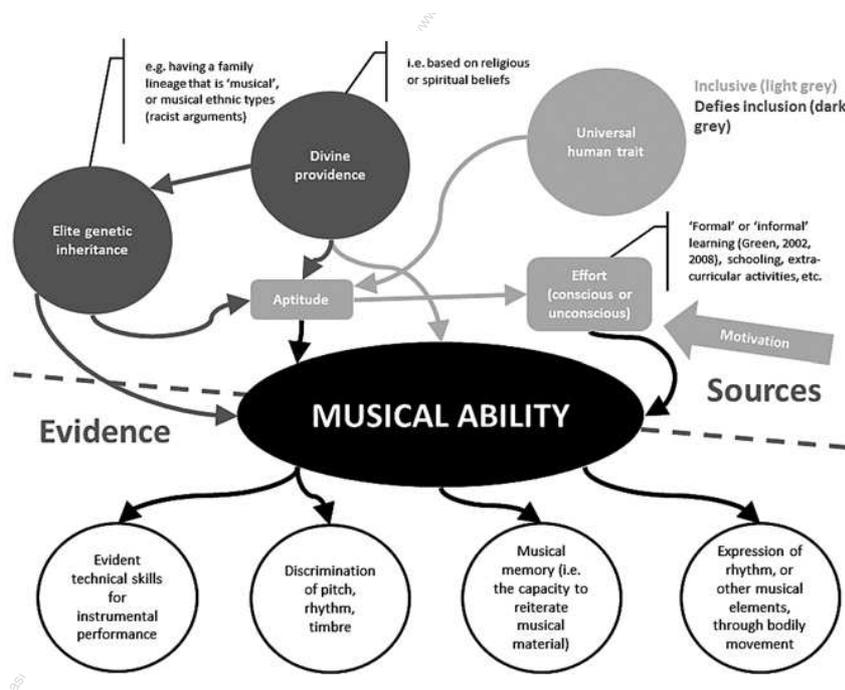


Figura 3 Stakelum (2013) Possible notions of musical ability p.76

Ripartendo da Sennett:

4) “Le due forme (artigianato ed arte) si distinguono per il soggetto agente: l’arte ha un soggetto unico che la guida o la determina; nell’artigianato, il soggetto è collettivo. (...) Si distinguono rispetto all’autonomia (...). L’artista, solitario e originale, appare avere minore autonomia, essere più dipendente dal potere incompetente e prevaricatore, e dunque essere più vulnerabile, di quanto non lo fosse il corpo degli artigiani nel suo insieme” (p. 77).

5) “(La) tecnica (è) considerata non come procedimento svincolato dal pensiero, bensì come questione culturale; ciascuno riguarda una tecnica legata al condurre un particolare modo di vivere” (p. 18).

Si tratta del problema dell’aspetto multidimensionale, in quanto al saper-fare si mescola una trasmissione della visione del mondo dell’insegnante, che non porta né ad una consapevolezza critica dell’allievo né di fatto alla sua formazione. Una situazione ben descritta dalla Jorgensen:

“Teaching is student-centered in the sense that the teacher seeks to bring students into alignment with the beliefs and practices of the tradition, but unlike in the community model, the teacher directs students toward traditional practices and beliefs rather than encouraging them to construct their own disparate realities. Thinking of discipline in terms of encouraging normative conduct and punishing deviance prompts teachers to encourage students’ development and ensure their compliance with traditional rules” (2011, p. 67).

Specificando come questo abbia conseguenze profonde in quanto, al pari dell’acquisizione di abilità, rappresenti un vero e proprio *modus vivendi*.

Considerando tutti i punti di Sennett nel loro insieme, come sostiene Dyndall (2009), l’apprendimento musicale è culturalmente connotato e quindi non può essere data per scontata la sua significazione, la costruzione d’identità e la negoziazione dei rapporti di potere indotti. In tali relazioni, infatti, non esiste la transazione delle epistemologie personali tra insegnante e studente, bensì una transizione riguardante la natura dell’oggetto di apprendimento e la modalità stessa nel raggiungerlo. Nel caso specifico dell’educazione musicale, si tratta di elementi relativi a *problem-solving* specifici tecnico-musicali e la modalità di costruzione delle abilità (Nielsen, 2010). Trattasi quindi di una “*terza criticità*” definibile come “incapacitante” poiché a significazione indotta (Kelly-McHale,

2013) e quindi impoverita dell'aspetto creativo, critico, comunicativo e relazionale che invece dovrebbe essere alla base di un'educazione artistica. Se partiamo come Webster dal presupposto che la musica sia una forma d'arte, la stessa scelta del repertorio da far studiare all'allievo diviene una scelta ideologica (Stakelum & Baker, 2013); si dovrebbe quindi pensare fin da subito alle modalità possibili per liberare lo studente dalle restrizioni, nella misura in cui un'arte non ha una singola significazione ma è di per sé plurima. Elliot(1995) sosteneva che, proprio in quella disamina delle differenze e delle similitudini, il confronto delle proprie credenze con quelle altrui rappresenta un'autentica formazione di abilità musicale. Un'idea di *empowerment* considerata come una costruzione politica e socio-culturale che non deve essere separata, bensì integrata con le *outcomes* e l'esperienza dello studente (Benedict et al., 2016).

Sebbene sia stato fatto riferimento a Sennett per dividere le problematiche evidenziate ed affrontarle in modo più chiaro, esse non sono realmente separate bensì assumono un carattere sistemico all'interno dei contesti di educazione musicale, intrecciando al loro interno il *setting* relazionale, le epistemologie d'insegnante e studenti e gli *standard* impliciti ed espliciti. Una criticità quindi sistemica, che si può riassumere nelle domande retoriche che la Younker si pone dopo una disamina di quattro differenti contesti di educazione formale: Do students have power? Are they given agency to make responsible decisions?" (Younker & Hickey, 2007, p. 225)

L'autrice si rifà alla definizione di *agency* di Bruner come uno dei due aspetti di formazione del sé e dell'identità personale, ovvero: "(...) il senso di poter iniziare e portare avanti delle attività per proprio conto"(Bruner, 2011, p. 49). Concetto direttamente collegato in Bruner al secondo aspetto, ossia la valutazione:

"Non solo viviamo noi stessi come agenti ma valutiamo la nostra efficacia nel portare a termine quello che desideriamo o quello che ci è stato chiesto di fare. (...) Questo misto di efficacia come agenti e di autovalutazione lo chiamo "autostima" (p. 50)

L'autrice concluderà la sua disamina sostenendo che l'interpretazione dell'educazione musicale come *performance-based* non sia l'unica strada percorribile, ma che al contrario sarebbe auspicabile cominciare a ritenerla : "(...)as a discipline of inquiry, rather than a system of methodology or craft"(Younker & Hickey, 2007, p. 226). Il rischio di perpetrare il modello, secondo Allsup, vuol dire educare alla passività e rinnovare il concetto che l'insegnante di musica debba essere un musicista professionista invece che un docente interessato ai bisogni dei propri studenti e della comunità (Allsup, 2016) che a livello pratico, come suggerito da Cooke, richiede un "habits of mind of openness, skepticism, and suspended judgement... and...begins with examining one's own values, beliefs, and dispositions"(Benedict et al., 2016, p. 173).

Riprendendo Sennett:

6) Il lettore attento avrà notato che il termine "creatività" compare assai raramente in questo libro. Ho fatto questa scelta, perché quella parola si porta dietro un carico romantico eccessivo; il mistero dell'ispirazione, le pretese del genio. Ho cercato di dissipare in parte il mistero mostrando come avvengono i salti intuitivi nelle riflessioni che le persone fanno circa i gesti delle proprie mani o nell'uso degli attrezzi. Ho cercato di avvicinare mestiere e arte, perché tutte le tecniche contengono valenze espressive"(pp. 275, 276).

Se a questo aggiungiamo questa dichiarazione di Del Frati:

"Lo strumentista, il cantante, il musicologo, il didatta, sono tenuti accuratamente lontani da tentazioni creative. Che a inventare musica debba essere il compositore, il giovane uscito dal corso decennale di un conservatorio, è ancora oggi per molti un'affermazione scontata, lapalissiana: l'arte va lasciata agli artisti. A farsene portavoce sono in prima linea... gli artisti, naturalmente. E in seconda linea, l'armata dei didatti che seguono il loro teorema e che hanno pronte almeno un paio di giustificazioni. La prima non si devono coltivare illusioni negli inetti (...). La seconda giustificazione è, almeno in superficie, di natura estetica: che prodotti musicali potranno mai uscire dalle mani inette di individui non dotati? Solo prodotti di basso profilo, di penoso dilettantismo: forme di anti-arte" (2008, p. 38).

Queste due indicazioni pongono una doppia questione: la prima è rappresentata dalla tensione tra la tradizione intesa come ripetizione e la creatività vista come originalità anche trasferibile; la seconda è invece da intendere come creatività esclusivamente legata al “fare” e all’arte. A questo proposito si riporta la citazione di un report dell’OCSE, *Art for Art’s Sake? The Impact of Arts Education* (Winner, Goldstein, & Vincent-Lancrin, 2013) nella quale si sosteneva quanto, dopo l’analisi di tutte le ricerche quasi-sperimentali in proposito, si dovesse necessariamente abbandonare l’idea di un’interpretazione ontologica della creatività nell’arte; viene inoltre sottolineato come lo stesso concetto di *transfer skills* non fosse automatico ma necessitasse di un’indagine più approfondita, condotta attraverso le pratiche dell’insegnamento.

Come sosteneva Allsup:

“The qualities that give meaning to the term “education”—replication and transformation, tradition and change—are in an equal state of contradiction. An antinomy exists when a concept cannot be understood apart from the paradoxes that give it meaning. Importantly, inferences drawn from these contradictions are equally valid. There is no education without innovation. There is no education without tradition. In the case of music education, each contradiction is equally valuable to the growth of a new generation of students”(Allsup, 2015, p. 7).

È dunque questo il tema su cui verterà questa parte, evidenziando la “quarta criticità” legata a doppio filo proprio a uno dei punti tralasciati da Sennett, ossia la cosiddetta “credenza ontologica di *transfer skills*”. Una criticità che nel particolare, se assunta come premessa di ricerca, rischia anche di annichilire qualsiasi riflessione aggiuntiva sulle pratiche didattiche.

Nel migliore dei casi, infatti, l’educazione musicale trova posto in Gardner il quale, definendola “competenza intellettuale autonoma” (Gardner, 2010, p. 133), ad oggi suffragata da una specifica localizzazione neurologica distinta da quella del linguaggio, autorizza ad una determinazione scientifica della frase, esclusivamente taumaturgica, per la quale “la musica rende più intelligente l’uomo”. In uno dei suoi studi più recenti: *Musica makes you Smarter: A New Paradigm for Music Education? Perceptions and Perspectives from Four Groups of*

Elementary Education Stakeholders (Vitale, 2011) l'Autore sottolineava proprio come questa frase fosse stata usata esclusivamente come campagna di *marketing* dalle istituzioni educative, sia pubbliche che private, incarnando così una sorta di paradigma educativo degli stessi operatori del settore. Il tema delle *transfer skills* ha dominato negli anni numerose e valide ricerche riguardanti l'educazione musicale (Biasutti & Concina, 2013; Biasutti, 2015). Ciononostante alcune, oggi, sono messe in discussione da studi i quali sostengono che, nella maggior parte dei casi, non vengono presi in considerazione diversi aspetti, come: la replicabilità della sperimentazione, gli strumenti utilizzati (Winner et al., 2013), la tipologia di *training* (Schellenberg & Winner, 2011), le differenze pre-esistenti tra gli studenti osservati (Schellenberg, 2011) e, al contempo, come tali osservazioni non siano sufficientemente costanti nel tempo (Corrigall, Schellenberg, & Misura, 2013; Gordon, Fehd, & McCandliss, 2015; Winner & Cooper, 2000). Un esempio fra tutti è il celebre *Mozart effect* (sinonimo di un incremento della capacità di ragionamento spaziale e temporale), utilizzato come bandiera di un'industria commerciale, soprattutto alla luce di quanto analizzato da Bangerter e Chip (2004), preso come supporto al *conventional wisdom* (Vaughn, 2000, p. 149) dei ricercatori (Pietschnig, Voracek, & Formann, 2010) o ancora come scusa per ottenere fondi pubblici e/o privati destinati a ricerche ad "uses and abuses" (Schumacher et al., 2006; Winner & Hetland, 2000, p. 133).

Un ulteriore *transfer skills* che richiede un focus distinto è l'aspetto socializzante e di educazione morale, direttamente collegato al concetto di *empowerment* di una *skill* ritenuta oggi fondamentale, ovvero quella del lavoro in *team* e, al contempo, dell'educazione alla cittadinanza, un aspetto legato solitamente a quello socializzante della musica d'insieme, ritenuta motivante, interattiva ed inclusiva (Del Frati, 2008). Una questione problematica poiché in parte legata ad un'idea dittatoriale e spersonalizzante del lavoro collettivo: seguendo i gesti di un direttore d'orchestra e lo stesso ritmo ed interpretazione in un contesto di gruppo, una buona collaborazione che dovrebbe fondarsi sull'idea di comunicazione tra gli studenti (Cangro, 2016) e, contemporaneamente, sul concetto di inclusività (Tan, 2014), si realizza invece, solitamente, nell'inevitabile livellamento delle abilità individuali. I meno dotati, guidati dal Maestro-Direttore,

si mescoleranno tra la folla contribuendo comunque al risultato finale, mentre i più dotati trascineranno gli altri, mantenendo un equilibrio interno. Un secondo riferimento a tali dinamiche può essere rintracciato in un famoso passo dell'Iliade, quando Nestore preparava le truppe alla guerra:

“In prima ei pose alla fronte coi carri e coi cavalli i cavalieri, e ai retroguardo i fanti, che molti essendo e valorosi, il vallo formavano di guerra. Indi nel mezzo i codardi rinchiuse, onde forzarli lor mal grado a pugnar. Ma innanzi a tutto porge ricordo ai combattenti equestri di frenar lor cavalli, e non mischiarsi confusamente nella folla” (Omero, 1990, pp. 61,62).

Una comparazione non così distante dalla descrizione di Woodford:

“The historical roots of traditional school concert bands, orchestra, and choirs are after all to be found in autocratic institutions such as the military church, or aristocracy, and not in parliamentary or other democratic institutions. One still hears orchestras described as operating under the “military discipline of the conductor” and music teachers are thought by some critics to be overly controlling”(Woodford, 2005, p. 28).

In altre parole, la pratica di musica d'insieme, estremamente diffusa nelle scuole italiane e solitamente finalizzata all'organizzazione di concerti di fine anno e/o competizioni musicali (a tal proposito, il paragone con una guerra non è troppo distante da una delle possibili traduzioni di *engagement*, da *to engage*, ingaggiare una battaglia), è situata tra la comunità del contesto scolastico e gli interessi personali, ponendosi problematicamente come esempio di educazione ai principi democratici. In tal senso, questa criticità pone alcuni problemi etici. A proposito dell'individualità sociale, Dewey scriveva:

“The social work of the school is often limited to training for citizenship, and citizenship is then interpreted in a narrow sense as meaning capacity to vote intelligently, a disposition to obey laws, etc. But it is futile to contract and cramp the ethical responsibility of the school in this way. The child is one, and he must either live his life as an integral unified being or suffer loss and create friction. To pick out one of the manifold social relations which the child bears, and to define the work of the school with relation to that, is like instituting a vast and complicated system of physical exercise which would have for its object simply the development of the lungs and the power of breathing, independent of other organs and functions. (...) He must have power of self-direction and power of directing others, power of

administration, ability to assume positions of responsibility.”(1903, pp. 10,11)

Chiaramente, in questa sede l’obiettivo non era quello di dimostrare la veridicità della tesi incentrata sulla presenza di *transfer skills*, bensì porre alcuni interrogativi.

La finalità ultima vuole essere piuttosto, ricapitolando, quella di indicare quelle che si ritengono essere le criticità del modello stesso, basate su:

- 1) Standardizzazione delle finalità (p.45);
- 2) Rischio esclusione (p.46);
- 3) Incapacitazione (p.48);
- 4) Credenza ontologica di *transfer skills* (p.51).

Che riprendendo Varkoy si intrecciano in un addestramento musicale tecnico-professionale di norma avvalorato da teorie che lo guidano sommariamente come quadro implicito teorico, dall’azione dell’ educatore e dai tradizionali fondamenti della pedagogia musicale stessa (2009).

1.4 Esempi di ricerca didattica

Per chiarezza, proseguiremo la nostra analisi descrivendo alcuni campi di ricerca attuali che si pongono come risolutori di alcune delle criticità precedentemente individuate: *Informal Learning* e *El Sistema*.

1.4.1 Informal Learning

Per *Informal Learning* in educazione musicale s’intende una pratica basata sulla tradizione orale, inserita in un contesto formale e/o non-formale. Alla base di tale modello, secondo la Green, vi è l’obiettivo di porre rimedio alla bassa motivazione degli studenti nei confronti dell’ educazione musicale e la bassa incidenza nelle scuole dell’insegnamento di generi popolari, che sarebbero invece maggiormente familiari agli studenti ed in grado di coinvolgerli attraverso un *embodiment* cinestesico, quasi legato alla memoria muscolare (Lill, 2014).

Questa metodologia è stata studiata per la prima volta, da Lucy Green, nel libro *How Popular Musicians Learn* (2002), che si poneva l'obiettivo di studiare i modelli di apprendimento musicale nella tradizione popolare.

Si trattava di un'analisi empirica su 14 musicisti (di età compresa tra i 15 e i 50 anni), osservati mentre si esercitavano, mettendo in atto pratiche di imitazione, registrazione o *performance* musicali. Le tipologie di abilità riscontrate erano:

- 1) Tre tipologie differenti di ascolto, che variavano in base al grado di focalizzazione applicato: utilità durante la pratica musicale, non finalizzato alla memorizzazione ma comunque attento o un ascolto distratto legato unicamente ad una sfera ludica;
- 2) Valutazione continua delle correzioni da attuare;
- 3) Abilità nel suonare progressioni di accordi o nell'impararne di nuovi;
- 4) Abilità nel definire il timbro della musica che si intende copiare (country, heavy metal e rock);
- 5) Familiarità con molti stili differenti e facilità nell'affrontare stili non familiari;
- 6) Capacità di suonare tecnicamente in più chiavi distinte;
- 7) Possesso di un repertorio che varia da 50 a più di 100 brani;
- 8) Riproduzione esatta ad orecchio di canzoni e abilità nel copiare strutture armoniche, timbri e qualità ritmiche;
- 9) Improvvisazione, abbellimenti e contributi creativi alla musica;
- 10) Sebbene l'abilità nel leggere la notazione non fosse esplicitamente richiesta, chi sapeva leggere la musica usava la stessa come ausilio alla propria memoria;
- 11) Miglioramento continuo nell'ascolto, ad esempio, di musiche appartenenti a generi differenti al fine di stimolare nuove idee;
- 12) Abilità interpersonali nella comunicazione verbale e non-verbale, all'interno del gruppo e durante il lavoro di squadra, in contesti sostanzialmente privi di guida.

Rispetto a quest'ultimo punto, Evans (2015) aggiunge che gli studenti condividevano un senso di proprietà e discutevano delle loro esperienze e dei traguardi raggiunti durante la pratica di *ensemble*, utilizzando parole come "noi"

e “tutti” piuttosto che i più usuali “Io” e “mio”, termini tipici di un apprendimento di tipo tradizionale. La Green sottolinea, inoltre, come la pratica individuale sia enormemente più intensa rispetto alla metodologia tradizionale (circa 5-6 ore al giorno).

Come sostiene Jaffurs (2004, 2006), sebbene entrambe le metodologie abbiano gli stessi *standard* da raggiungere, con quella tradizionale l’aspetto imitativo e inculturante nei contesti formali è ben diverso dalle pratiche dell’ *informal learning* che si rifanno maggiormente alla musica popolare, esercitata tradizionalmente in contesti non-formali o in ambienti informali (contesto culturale allargato e familiare).

La Green definisce come inculturante:

“(…) the acquisition of musical skills and knowledge by immersion in the everyday music and musical practices of one’s social context. Almost everyone in any social context is musically encultured. It cannot be avoid because we cannot shut our ears, and we therefore come into contact with the music that is around us, not only by choice but by default”(2002, p. 22).

Quindi inculturazione e non acculturazione, come specifica Folkestead (2006), in quanto qui lo scambio è a doppio senso tra i partecipanti, lontano dal classico senso unico della relazione insegnante-studente.

Tuttavia non si può che esser critici rispetto alla posizione assunta da Wright (2013), il quale vede l’applicazione dell’*informal learning* nel contesto formale come una “liberatory education”(p. 34), basata su una vera e propria produzione e costruzione di conoscenze musicali stabilite dagli studenti già in possesso di un potenziale di realizzazione. Come sostiene Narita (2016), tale modalità rende l’educazione musicale accessibile a tutti, indipendentemente dalle abilità di partenza, e quindi solo “potenzialmente” inclusiva. Questo perché se è vero che in un gruppo i partecipanti rinegoziano valori, conoscenze e abilità, allo stesso tempo le inuguaglianze esistenti potrebbero incrementarsi.

La Green (2005, p. 28), paragonando l’*informal learning* alla pratica tradizionale, trarrà queste conclusioni:

- 1) Learning based on personal choice, enjoyment, identification, and familiarity with the music, as distinct from being introduced to new and often unfamiliar music.
- 2) Recorded music as the principal, aural means of musical transmission and skill acquisition, as distinct from notated or other written or verbal instructions and exercises.
- 3) Self-teaching and peer-directed learning, as distinct from learning with adult supervision and guidance, curricula, syllabi, or external assessment.
- 4) Assimilating skills and knowledge in haphazard ways according to musical preferences, rather than following a progression from simple to complex.
- 5) Integration of listening, performing, improvising, and composing throughout the learning process, as distinct from their increasing differentiation.

Si pone però il problema della significazione musicale attraverso l'esperienza. Se, come sostiene la Green, una significazione musicale si gioca tra i poli di quello che gli studenti riconoscono come familiare o non e quindi di conseguenza l'attribuzione di significato risulta veicolata in tal senso, viene a delinearsi una sorta di "celebrazione alienante", che non si appresta ad un pensiero critico e che non porrebbe lo studente, consapevole dell'aspetto politico, sociale e storico ed in condizione di costruire la significazione musicale stessa.

Se infatti riprendiamo la metafora linguistica della musica, potremmo considerare la significazione unicamente da un punto di vista connotativo evidenziando, di conseguenza, la sua non universalità, poiché l'apprendimento fin dalla nascita all'interno di contesti informali fornirà quella base che, nelle familiarità e non-familiarità, trova infine un suo indicatore generale. A questo si deve inoltre aggiungere la diversità individuale di ogni studente che, insieme agli apprendimenti formali e non-formali, modifica e rende mobile una personale significazione. In questo senso si inseriscono le parole di Maxine Greene:

"Young people might describe their daily round in terms of stuffy, crowded bedrooms, jangling noises in the halls, lines in public agencies or clinics, overcrowded swimming pools, and libraries closed before dark. Or an unquestioned day might be perceived in the light of the shopping mall culture: fast-food counters, clothing stores, fake plants, skating rinks, video games, and MTV. The point is not to posit an immorality in non-being or to say it is wrong to live unconsciously. My argument is simply that treating the world as predefined and

given, as simply there, is quite separate and different from applying an initiating, constructing mind or consciousness to the world. (...)Only when the given or the taken for granted is subject to questioning, only when we take various, sometimes unfamiliar perspectives on it, does it show itself as what it is-contingent on many interpretations, many vantage points, unified(if at all) by conformity or by unexamined common sense”(1995, p. 23).

Queste parole ci riportano al senso dell'educazione artistica, mettendo in evidenza quella che probabilmente rappresenta la maggiore criticità non risolta dell'*informal learning*, ovvero il pensiero critico che, a sua volta, porta con sé un'idea di creatività funzionale alla giustapposizione e al rimaneggiamento originale di canoni indotti. In tal senso, il successivo testo delle Green, che nell'introduzione si presenta come uno sviluppo del precedente, *Music, Informal Learning and the School. A New Classroom Pedagogy (2008)*, mantiene propria l'idea che il pensiero critico sia legato all'apprezzamento e al discernimento all'interno di un esteso campo di stili musicali oppure che il pensiero critico, definito "critical musicality" (p. 13), altro non sia che una conseguenza diretta del processo. Nel momento in cui si sceglie di utilizzare l'*Informal Learning* in un contesto formale, si accetta altresì di portare gli studenti a quella realizzazione e legittimazione di tutto ciò che già sanno e sanno fare, mettendoli così di fronte alla scoperta stessa delle loro abilità. A tal proposito, l'autrice aggiunge: "lead to a greater awareness of how music industry works. For example, pupils began to decipher the hand of the music industry in manipulating musician's outputs"(p. 84). Una legittimazione che non tiene conto del fatto che in ogni caso, qualsivoglia repertorio sia portato in una classe, la sua significazione è comunque arbitraria, riflesso di un'ideologia e al contempo scelta consapevole di una tipologia di musica rispetto ad un'altra. In questo caso, così come nella metodologia tradizionale, ci si focalizza sulla musica popolare, marginalizzando quella classica e producendo solamente un altro tipo di censura sociale (Kallio, 2015) o, come diceva provocatoriamente la Johnson(2002), venendo a realizzare una risposta appartenente allo stesso livello della pornografia, che riduce l'essere umano ad un mero oggetto, al fine di assicurare uniformità di effetti ed eliminare deliberatamente la complessità dell'arte, sul trono di una rinnovata educazione

dionisiaca (Steel, 2015). In questo senso, la Green riprende quello che Regelski (2003) definisce come una *limited consciousness*: l'auto riflessività non è presente nella ri-creazione ed elaborazione partecipativa attuata dallo studente il quale, per quanto sia messo in condizione di togliere dal piedistallo l'industria pop (ed Adorno ne sarebbe stato fiero) e divenuto ormai consapevole dell'accessibilità della musica che lo circonda, non riesce a raggiungere quella consapevolezza piena e partecipativa della cultura mediante un utilizzo dell'arte in senso "riflessivo" piuttosto che "riflettente".

1.4.2 El Sistema

È probabilmente il programma di educazione musicale più grande del mondo, fondato dal Direttore Jose Antonio Abreu e finanziato con 500 milioni di dollari dal Governo Venezuelano e 150 milioni provenienti dall' American Development Bank (IBD). Si tratta di un progetto nato nel 1975 in Venezuela sottoforma di orchestra giovanile e che nel 2016 contava più di 720000 partecipanti e 420 centri (Baker, 2016).

Esso si basava su una "immersione orchestrale", rappresentando una risposta ai tagli dei finanziamenti imposti alla scuola pubblica in parecchie parti del mondo. Di norma è presentato come esempio di successo di inclusione sociale dei gruppi più deboli attraverso la musica, in grado di salvare dai pericoli presenti nelle altre strade percorribili che caratterizzano una società dotata di ormai poche possibilità di realizzazione che esulino da qualcosa che abbia a che fare con droga e violenza. "An Open-Admission Music Education Policy that provides all children with the opportunity for Ten Thousand Hours of personal and ensemble practice" (Scripp et al., 2013, p. 81).

In questo senso, El Sistema ha riscontrato che, attraverso queste orchestre, che non richiedono contributi per le lezioni, esami d'ammissione o l'affitto di strumenti musicali, i guadagni in termini sociali sono stati tangibili, sia al livello del comportamento sociale, sia della prevenzione del *drop out* e della violenza giovanile (Borda & Botstein, 2015).

Per un corretto studio di tale fenomeno, è necessario scomporlo dal punto di vista macro e micro. Un'analisi macro parte dal principio base di uguaglianza, che si basa sull'assunto per cui: tutti i bambini sono essere umani con uguali diritti di accesso all'istruzione. Questo si traduce con il principio secondo il quale, in qualsiasi posto sulla terra tu sia nato, hai diritto alle stesse opportunità di accesso alle risorse presenti nella società. In tal senso, EL Sistema risulta in grado di dare la possibilità a chiunque di intraprendere un percorso di educazione musicale, indipendentemente dalla nazionalità, dalla classe sociale o dal genere.

A livello micro, tale esperimento rappresenta un esempio perfetto di modello in grado di incorporare tutte quelle criticità riscontrate nel paragrafo precedente.

Logan descriveva così l'organizzazione:

“Sistema propaganda actually celebrates the possibilities of cultural domination, via the rigid aesthetic mores and obvious hierarchical organization of classical music, which are all shown in a much more positive light as steps away from under-achievement and deviancy, and as steps up the social ladder”(2016, p. 60) e conclude “Clearly, then, Sistema diverts attention from contemporary state failure. This seems to be made more palatable by the reproduction of music written by the dead, as if educational failure stemmed from contemporary aesthetics and popular music. There are more than a few traces of fascist belief to be detected here”(p. 79).

Riportiamo poi alcune parole di Nicolas Dobson, ex insegnante del programma che, alla fine del suo resoconto etnografico, dichiara:

“The overriding theme of curriculum design and pedagogy revealed in my essay — contested as it was, to some degree, within the theatre of action — is one in which the view of the children who were the program’s ostensible beneficiaries is so dim, so flat, so distant, that finally — dispensing with all progressive platitudes — it makes logical sense to refer to them, as does the correspondence quoted above, as mere functional parts: bowing arms hitting the strings. For those who aspire to a different kind of music education, no less ambitious but centered on another scale of values — one in which children’s imagination, creativity, and personality come to the fore — it is time to rethink the influence of El Sistema”(2016, pp. 114,115).

Quindi si potrebbe sostenere, nell'ottica delle criticità evidenziate nel paragrafo precedente, che El Sistema, se pur fornendo un accesso all'istruzione, si pone

come propaganda ideologica, dimenticando l'individuo e le sue libertà di base e limitando in questo modo l'*agency* stessa dello studente e palesandosi come risolutore superficiale di una criticità di esclusività non sufficientemente problematizzata.

CAP 2 – IPOTESI CAPACITATIVA

2.1 La sfida della capacitazione e la ricerca di Euridice

Dentro Orfeo riecheggiavano le parole sentite, forse in un altro tempo, da Porzia, a Venezia e si chiedeva: Dove sei nata Euridice, nel mio cuore o nella mia testa? Cosa mangi di solito? Dove sei?

La teoria del *Capability Approach* fu sviluppata da Amartya Sen come un *framework* che guardava ai diritti e alle libertà individuali, intese come realizzazione del *modus vivendi* nel contesto sociale rispetto ad obiettivi, valori ed idee, ridefinendo il concetto di uguaglianza e giustizia sociale. Gli elementi chiave sono quelli di *functionings* e *capabilities*, definiti da Sen (1987) come:

“Functioning is an achievement of a person, what he or she manages to do or to be. It reflects, as it were, a part of the “state” of that person” (p. 7). E sottolinea: “It has to be distinguished from the commodities [risorse] which are used to achieve those functionings. For example, bicycling [o suonare] has to be distinguished from possessing a bike [od uno strumento musicale] (p. 7).

Egli sottolinea inoltre come essa debba essere differenziata dalla felicità generata dai *functionings*. Per esempio, “cycling around” (p. 7) non deve essere identificato con la sensazione di piacere ottenuta dall’atto. Il carattere delle *functionings* è inoltre indissociabile da quello delle libertà individuali, che si manifestano nella scelta delle *functionings* possedute, atte a convertire o controllare le *commodities* disponibili. Il concetto di *functioning*, come specificato in seguito, riguarda tutto:

ciò che una persona può desiderare – in quanto gli dà valore – di fare, o di essere. Questi funzionamenti vanno dai più elementari, come l’essere nutrito a sufficienza e il non soffrire di malattie inevitabili, ad attività o condizioni personali molto complesse, come l’essere in grado di partecipare alla vita della comunità e l’averne rispetto di sé (1999, p. 132).

Per *Capabilities* si intendono invece l’insieme delle combinazioni alternative che una persona può realizzare attraverso le *functionings* che ha a disposizione.

“E’ dunque una sorta di libertà: la libertà sostanziale di realizzare più combinazioni alternative di funzionamenti (o, detto in modo meno formale, di mettere in atto più stili di vita alternativi)” (Sen, 1999, p. 144).

Si tratta dunque di un concetto di libertà che Sen specificò già nel 1984, nell’articolo: *Well-Being, Agency and Freedom: The Dewey Lectures*. In esso, infatti, egli sosteneva proprio come l’essere umano dovesse considerare due elementi distinti: “freedom and achievement” (Sen, 1985, p. 203). Una separazione che egli riteneva fondamentale per specificare l’*agency* di una persona. Ciò significa che, separatamente, nessuno dei due può essere utilizzato per valutare la sua agentività. La sola libertà o le semplici realizzazioni non sono quindi sufficienti. È proprio il concetto stesso di *agency* ad essere centrale nel *Capability Approach*, in quanto essendo sia le *functionings* che le *capabilities* direttamente collegate ad un esercizio di scelta, sono proprio queste, al contempo, quegli elementi che determinano le realizzazioni dell’essere umano. L’*agency* è dunque fusa con l’individuo stesso.

Oggi, alla luce della teoria del *Capability Approach*, appare chiaro come tale idea vada ad inserirsi in un concetto più ampio di libertà, partecipazione e giustizia sociale, nella retro-regolazione stessa che collega le *functionings* alle *capabilities*. Più *functionings* sono disponibili, maggiormente ampie saranno le basi di *capabilities*; al contempo, più *capabilities* vengono realizzate, maggiori saranno le traiettorie di *functionings* disponibili alla scelta.

In questo senso:

“Given her personal characteristics, social background, economic circumstances, etc., a person has the ability to do (or be) certain things that she has reason to value. The reason for valuation can be direct (the functioning involved may directly enrich her life, such as being well nourished or being healthy), or indirect (the functioning involved may contribute to further production, or command a price in the market)” (Sen, 1997, p. 1959).

Viene quindi a definirsi la differenza tra un “fare agentivo” ed un “fare operativo”, sulla base della presenza o meno di *agency*.

Una libertà che lo stesso Sen (1999) definirà, riprendendo la Nussbaum (1987, p. 3), come collegata al concetto aristotelico del “fiorire” e quindi alla realizzazione delle proprie capacità ed idee. Una visione alla quale si lega il valore della partecipazione democratica alla vita collettiva, attraverso una mediazione del conflitto tra le proprie realizzazioni e l’esercizio critico, in un viaggio (Allsup, 2012) che coniuga l’eredità del nostro passato, le tradizioni che supportiamo nel presente e le speranze del nostro futuro. E’ la differenza tra l’intendere l’educazione musicale come un atto che preserva la tradizione e il binomio maestro-apprendista come elementi al servizio della storia o considerare la tradizione come “exercise of the right to doubt, to question, and not be pleased or satisfied with whatever a great master or authority might say is a radical act of courage”(p. 176).

Sen (1999) sottolinea inoltre come, una volta accettato il concetto di libertà umana, s’innesci un’ idea di partecipazione democratica, parte fondante del processo di sviluppo stesso. Si tratta dunque di un superamento dello stesso Rawls (Bessant, 2014), in quanto Sen non ritiene elemento sufficiente il fatto che l’equità sia rappresentata semplicemente dalla distribuzione o dal libero accesso alle risorse per tutti, in quanto ciò non significa necessariamente possedere le stesse abilità o essere in grado di convertirle in *functionings* (Saito, 2003). Richiamerebbe dunque una rottura della concezione utilitaristica in educazione verso un approccio più legato ad un concetto aristotelico riattualizzato quindi di *eudaimonia* (Aristotele, 1999). Un concetto traducibile come felicità, intesa come ricerca del bene senza distruggere la propria personalità. Oltre il capriccioso Daimon si cela un’idea di uomo orientato verso una crescita personale, uno scopo, un significato, se pur sempre in relazione con la parte edonistica indissolubilmente legata alla sua stessa realizzazione (Edwards, Reid, & Hunter, 2015). In questo senso:

“There is, however, also a crucial difference between the two approaches – a difference that relates to some extent to the distinction between means and ends. The acknowledgement of the role of human qualities in promoting and sustaining economic growth – momentous as it is – tells us nothing about why economic growth is sought in the

first place. If, instead, the focus is, ultimately, on the expansion of human freedom to live the kind of lives that people have reason to value, then the role of economic growth in expanding these opportunities has to be integrated in to that more foundational understanding of the process of development as the expansion of human capability to lead freer and more worthwhile lives” (Sen, 1997, p. 1960).

In altre parole, ponendo le qualità dell'uomo al centro, l'educazione stessa viene considerata determinante in tre aspetti:

- 1) Ruolo sociale. L'istruzione di base può abilitare la partecipazione sociale, politica e culturale dell'individuo;
- 2) Ruolo nel processo. In questo senso rappresenta la possibilità per cui l'educazione può far accedere il soggetto ad un attivo ruolo decisionale all'interno della società;
- 3) Includere i gruppi che sono esclusi e marginalizzati.

Sen mette dunque al centro il pensiero critico, inteso non soltanto come partecipazione attiva alla società, ma anche come occasione per gli studenti di riflettere su di sé e sulla loro posizione all'interno del contesto sociale, espandendo così sia le libertà interpersonali che quelle intrapersonali. Un concetto ulteriormente approfondito dalla Nussbaum (2005, 2011), la quale sottolineerà l'importanza del ruolo della scuola, intesa come mezzo per aiutare gli studenti ad esprimersi con la propria voce, rispettando ed al contempo rispettare quella degli altri, senza imporre degli schemi dominanti. L'obiettivo finale è quello di far sentire gli studenti come parte del mondo, educando all'immaginazione ed all'empatia, al fine di riuscire a mettersi nei panni dell'altro; l'autrice afferma come sia proprio l'educazione alle arti a giocare un ruolo centrale in questo processo. In altre parole: *“The key point for education is that resources are very important, but what then matters are the opportunities each person has for converting their bundle of resources into valued doings and beings”*(Deneulin & Shahani, 2009, p. 221).

Il *Capability Approach* non è solo da considerare come la possibilità di accesso per tutti alle risorse. Questo è un elemento che dovremmo dare per scontato come

unica partenza di inclusione sociale, ma non risulta sufficiente per un innesco di “percorsi di resilienza” (Save the Children, 2017). L’accesso alle risorse, ed in questo senso le iniziative “Punti Luce”, sono importanti, rappresentano sicuramente la condizione base fondamentale ma, al contempo, paragonare il raggiungimento di competenze in matematica, lettura o musica con il possesso o meno di strumenti musicali a casa non può ritenersi indicativo della presenza di eventuali “povertà cognitive” (2017).

Sen definirebbe tale fenomeno come “incapacitazione”: se pur sembri del tutto sensato collegare la povertà e l’accesso alle risorse alle privazioni umane intrinsecamente importanti, impedendo l’utilizzo dei mezzi base volti alla capacitazione, al contempo è proprio lo sviluppo di quest’ultime che rafforza le capacità stesse di una persona di guadagnare le risorse necessarie. Da ciò deriva dunque che una politica in grado di permettere a chiunque un accesso a tali risorse non sarà mai la soluzione ultima alla capacitazione stessa. In altre parole non bisogna farsi “ipnotizzare” (Sen, 1999) da questa correlazione e considerare che risolvere la prima equivalga a risolvere anche la seconda.

Sembra dunque utile, a tal fine, differenziare il concetto di bisogni/esigenze ed equità/uguaglianza (Espinoza, 2007), visti come un doppio binario tra individuo e società.

Nel primo caso, la dicotomia bisogni ed esigenze, come sostenuto da Bartolini (Pettini & Ventura, 2014), è emblematico del “*paradosso della felicità*”(p. 5), ovvero di quello squilibrio tra l’accesso alle risorse ed i bisogni primari e la realizzazione di sé e la relazione con gli altri, ovvero l’implementazione di quelle esigenze che s’identificano come bisogni non-materiali. Come sostiene lo stesso Pettini:

“La realizzazione delle esigenze poggia sulle possibilità individuali di “sentire” e “rispondere” alla propria realtà interna e perciò s’incardina, in un individuo sano di mente, sullo scambio tra pensiero cosciente e non cosciente, che si nutre di e si sviluppa nel rapporto interumano” (Pettini & Ventura, 2014, p. 75).

L’Autore riprende la distinzione fatta da Fagioli(2013) in cui si formulava il rapporto uomo-natura distinto da quello interumano. In altre termini la

separazione tra i bisogni esclusivamente riconducibili alla materia e quindi al rapporto dell'uomo con la realtà materiale e le esigenze da intendere come relazione dell'uomo con la realtà non-materiale e quindi la propria interiorità e quella degli altri.

Tutto ciò s'intreccia poi con l'altra coppia di elementi che, come sostenuto da Costa (2011), rappresentano due concetti distinti, quello di equità e quello di uguaglianza, due termini spesso trattati come sinonimi che nascondono differenti filosofie e teorie e dove il secondo incarna "un concetto più pluralistico di uguaglianza"(p. 133). Secondo l'autore, se l'uguaglianza si può identificare con le pari opportunità di accesso alle risorse (economiche, scolastiche, etc), concentrarsi sul concetto di equità vuol dire, al contrario, concentrarsi in egual misura sul soggetto, che diventa pubblico e quindi messo in condizione di partecipare liberamente, secondo regole uguali ed eque, non solo alla vita pubblica ma anche alla realizzazione delle proprie idee e del proprio talento. A tal proposito, Costa delinea un nuovo modello di *welfare* che, a mio parere, integra la dicotomia bisogni/esigenze, giustizia, uguaglianza ed equità. Tre principi (Costa, 2011, pp. 137,138):

- 1) Attenzione alla distribuzione. Una distribuzione delle risorse che colleghi quest'ultime alla felicità;
- 2) Attenzione ai diritti, alle libertà e agli altri valori non utilitari. L'autore scollega la dimensione utilitaristica dal modello valoriale delle libertà, creando un ampliamento qualitativo;
- 3) Centralità delle libertà e delle capacitazioni.

Come dice Tempesta:

“in riferimento ai sistemi scolastici, lo sviluppo delle capacitazioni non coincide con lo sviluppo delle competenze: incidere sulle capacità di sviluppo significa andare a costruire le premesse cognitivo-relazionali e a potenziare gli strumenti di creatività e le capacità individuali che consentono alle persone di innescare un processo di crescita costante. Ne conseguono anche delle attenzioni per quanto riguarda in teaching methods, indirizzati allo sviluppo di capacità autonoma di giudizio e di azione responsabile, self confidence, capacità di assumere e valutare il rischio, capacità di orientarsi nei contesti/circostanze non familiari, capacità di accettare e affrontare il cambiamento, l'attitudine

all'interdisciplinarietà e la capacità di connessione" (Binanti, 2014, p. 36)

Riformulare dunque l'educazione attraverso il *Capability Approach* implica un cambio di paradigma in senso kuhniano, fornendo l'opportunità di espandere la libertà individuale dello studente, rendendolo capace di essere informato e al contempo riflessivo rispetto alle scelte da compiere, divenendo quindi autonomo nel dirigere il proprio fare agentivo e sostenendo un superamento della concezione utilitaristica della stessa (Bessant, 2014). Una "capacitazione" (Margiotta, 2014a, p. 58) che rappresenta il "farsi (*agency*) delle *capabilities* attraverso l'espansione delle libertà individuali nella lotta contro i condizionamenti che le ostacolano e le opprimono" (p. 58).

Come sosteneva la Walker:

"I would want to argue that for doing and making social justice, agency and autonomy are both desired functionings and valuable capabilities. They are then core education capabilities, such that if schools were failing to develop children's agency and autonomy we might have reason to ask if a process of education (as opposed say to training or indoctrination) was in process" (Walker, 2005, p. 108).

In questo senso, come sosteneva De Cesare (2011), scopo dell'educazione diviene quello di stimolare la costruzione e/o la raffinazione di nuove *functionings*, necessarie allo studente per una partecipazione democratica e attiva, facendogli produrre al contempo e in maniera autonoma, nel contesto in cui vive, una lista di *capabilities* che ritiene basilari per la sua espressione individuale.

Si tratta quindi di un agire competente mediante capacitazione, che incorpora in sé la libertà presente e che, nel tendere all'autonomia dello studente, prevede un'ulteriore libertà futura (Klasen, 2010). Una formazione, come diceva Margiotta (2011), che diventa trasformativa, integrando l'aspetto costruttivo della *bildung* con quello auto-formativo della relazione, intrecciando quindi i fili dell' "intersoggettività" (Habermas, 2007, p. 7). Un concetto di *bildung* che, riprendendo Gadamer:

"si dà forma nel divenire (*des Werdens*) che è sempre processo (*Vorgang*) e mai risultato (*Resultat*). Essa evoca cioè-attributo la radice *Bild* (immagine) – una naturale tensione alla perfezione, quindi

la possibilità di un miglioramento che dall'interno s'irradia e si riflette verso l'esterno"(2012, p. 13).

In altre parole, incorpora in sé stessa l'idea propria di ricerca.

Una ricerca personale di una *bildung* che pone l'individuo:

"(...)"di fronte alla ricerca di un sé del soggetto tra dimensione personale, sociale ed istituzionale, tra individualità e trascendenza, tra dimensione storica e progetto, tra desiderio e riformulazione, tra le parole e le cose, tra "cristallo e nuvola", nella storicità dell'esperienza come momento insuperabile (Padoan, 1999, p. 20).

Ripensare dunque all'educazione attraverso il *Capability Approach* implica l'andare oltre lo stesso concetto di competenza, poiché esso sottintende una direzione agentiva volta alla creazione di nuove realtà possibili attraverso l'autentico superamento di quella contraddizione "educatore/educandi" (Freire, 2011, p. 68)che, vincendo la concezione depositaria delle conoscenze, diventa, problematizzandole, creazione dialogica delle stesse.

Se ci collochiamo nel contesto dell' educazione musicale, il punto non è quello di realizzare quella definizione di musica incarnata dalla lira donata da Apollo ad Orfeo, bensì quello di spingersi verso la ricerca di quell'affettività e quell'immagine interiore propria di Euridice, realizzando che il flauto di Pan tanto temuto da Platone potrebbe essere in realtà un elemento generativo, proprio grazie alla sua instabilità di confine e alla significazione multipla legata a motivazioni storiche, culturali e personali.

Partendo da questo presupposto, in un'ottica educativa il punto fondamentale è che proprio nell'idea di un significato multiplo è possibile inserire una transazione di significazione piuttosto che una transizione. Una vera e propria correlazione fra "*esperienza ed attività intellettuale, fra pensiero e vita*" (Spedicato, 2016, p. 113). Un concetto che sta alla base dell'idea stessa di generatività dell'*agency* artistica e che, al contempo, si pone in antitesi con l'idea monolitica del traguardo etico, sociale e liberistico o performativo, identificato in senso immaginativo in un'ottica di trasformazione della realtà in senso dialettico.

Allo stesso tempo, se si considera centrale un concetto di *agency*, il fatto che l'educazione artistica si ponga come una significazione diretta ed imposta, oltre che utilitaristica, ci rimanda al concetto di autonomia e partecipazione che, come affermato da Freire: *"il rispetto dell'autonomia e della dignità di ciascuno è un imperativo etico e non un favore che possiamo o meno concederci reciprocamente"* (2004, p. 52). Nella presa di coscienza dell'*"incompiutezza"* (p. 45) dell'essere umano e delle conoscenze, vi è al contempo l'intento di permettere quella libertà di scelta che lo studente metterebbe in atto nei propri apprendimenti all'interno di quell'istituzione descolarizzata promulgata da Illich (2013). Come infatti sostenuto da Ria:

"(...)la capacitazione delle risorse disponibili attualizza la persona consentendone la realizzazione o l'avvicinamento al proprio progetto di vita. La capacitazione, tanto come tensione alla organizzazione delle risorse, quanto come proiezione di funzionamenti, è alimentata dalla categoria della possibilità. Essa sviluppa il pensiero individuale sia nella direzione lineare, vale a dire esterna, tesa alla continua ricerca di un ordine concatenato di idee (Dewey) che converga nella definizione di una prefigurazione di azione e quindi di funzionamento. D'altra parte, ha anche una direzione obliqua, interna. Qui è la stessa capacitazione a favorire la riflessione critica sulle commodities disponibili e sui processi che occorre mettere in atto per ampliare il proprio patrimonio in modo adeguato al proprio progetto di vita. Ad esempio, l'educazione formale – quando opera in condizioni di totale efficacia- può favorire l'attivazione di funzionamenti che non restano soltanto nel proprio ambito originario, ma lo oltrepassano" (2014, p. 54).

In tal senso, la capacitazione rappresenta una nuova *"attualità e ripresa"* (Margiotta, 2014b, p. 16) della pedagogia critica, considerando la diversa realtà socio-culturale odierna in relazione al contesto che l'ha generata. Un nuovo *locus* che fa rivestire di un significato più profondo la stessa idea di autonomia e responsabilità cui è necessario tendere nel percorso di formazione degli studenti. Un'autonomia che, prevedendo le libertà attuali e quelle future, pone contestualmente l'educazione in una prospettiva di apprendimento:

"che si trasforma per tutta la vita (lifelong), situandosi nello spazio vitale che essa riesce a costruire nei differenti contesti (lifewide) tanto più se può contare su personali "radici" a livello affettivo- emotivo e

cognitivo, su gruppi, comunità, reti sociali di riferimento (lifedeep)” (Ellerani, 2013, p. 22).

Appare chiaro dunque come si tratti di un apprendimento che:

“diventa la leva per favorire quei funzionamenti che promuovono il cambiamento individuale e collettivo inteso come espansione reciproca delle possibilità e delle libertà, a partire dal valore della capacitazione come condizione effettiva di esercizio della cittadinanza in cui coniugare lo sviluppo personale, sociale e la crescita economica” (Costa, 2012, p. 88).

Una liberazione autentica che diventa essa stessa processo di umanizzazione, da non considerare, come sostiene Deneulin parafrasando Freire:

“another deposit to be made in men. Liberation is a praxis the action and reflection of men and women upon their world in order to transform it. Those truly committed to liberation must reject the banking concept in its entirety adopting instead a concept of women and men as conscious beings and consciousness as consciousness intent upon the world. They must abandon the educational goal of deposit making and replace it with the posing of the problems of human beings in their relations with the world”(Deneulin & Shahani, 2009, p. 224).

2.1.2 La capacitazione musicale e le tre teste di Cerbero

L'unico articolo rintracciabile nella letteratura che ha tentato di unire il *framework* del *Capability Approach* con l'educazione musicale è quello di Kate Cameron, intitolato: *The capability approach: Enabling music learning*(2012). In questo saggio, l'autrice sostiene che la possibile applicazione del *Capability Approach* in educazione avvenga attraverso due differenti prospettive, valutativa e prospettica. Se da una parte tale divisione è utile per identificare eventuali disuguaglianze educative e fornire indicazioni, dall'altra, a livello prospettico, essa può produrre metodologie atte a superare le iniquità esistenti, costituendosi come una vera e propria *challenge* per il ricercatore, avendo ben chiara una delle caratteristiche intrinseche del *Capability Approach*, ossia la sua “*flexibility* (che può determinare) “*pitfalls that must be avoid*”(p. 284).

La Cameron propone poi una lista di *capabilities* in educazione musicale (p. 286):

1) Pursue a career in music (e.g. performing, composing, producing, teaching);

- 2) Recreationally engage in independent and collective music performance;
- 3) Create musical compositions;
- 4) Actively engage in listening to music;
- 5) Discuss and write about music.

A questo elenco aggiungerà inoltre come non si tratti, nello specifico, di una lista definitiva e che essa potrebbe anzi essere integrata da elementi nuovi, considerando la variabilità dipendente dalle *functionings* a disposizione dello studente, come “playing an instrument, reading music, learning to use music software, listening to music regularly”(p. 286) che, a mio parere, ella confonde con le abilità. Quello che sfugge all'autrice non è soltanto l'aspetto ecologico dei funzionamenti iniziali presenti nello studente in seguito alla significazione musicale, come apprendimenti o *beliefs* venutisi a creare in contesti formali o non-formali e informali dell'ambiente familiare e nell'immersione culturale, ma anche e soprattutto la direzione agentiva che si pone come motore e scelta nel perseguimento delle stesse abilità nel futuro, nella piena autonomia di scelta dei propri apprendimenti. Se pur si potrebbe esser d'accordo con la stesura della lista delle *capabilities* musicali elencate, l'obiettivo non è quello di perseguire le abilità, bensì quello di individuare quella direzione agentiva che, nella retroazione tra *functionings* e *capabilities*, si rivolge al futuro. Proprio questa libertà che come affermato dall'autrice, può condurre a “pitfalls that must be avoid”(p. 284); qui, al contrario, si sostiene come essa rappresenti il motore principale per una piena realizzazione di un' *agency* nell'arte, la quale accoglie dentro di sé la libertà di realizzare le proprie idee, cercando e trovando le modalità più adeguate per perseguirle, partecipando e creando cultura. Trattasi quindi di un superamento sostanziale del concetto stesso di “artistic-citizenship”(2012) di Elliott, che limitava tale partecipazione alla mediazione tra diverse culture e la loro auto-rappresentazione attraverso la musica stessa. In chiave capacitativa, invece, è proprio l'individualità immersa nel contesto che diventa dialogica, critica e quindi al contempo consapevole e/o costruttrice di nuove realtà. Il passaggio che si suppone mancasse ad Elliott e che non gli permise di andare oltre tale concetto (Schyff van der, 2015) era quello di non ripensare l'educazione musicale osservando le tre distinte teste di Cerbero

(*Ethos, Sophia e Téchne*), non relativizzando l'*ethos* e destabilizzando la propria *sophia*, e non porsi infine alla ricerca di Euridice attraverso la *praxis*. Un riposizionamento che invece potrebbe porsi a tutti i livelli d'istruzione come una possibile risoluzione delle criticità precedentemente osservate. Come infatti sottolineano Juuti e Littleton (2012), anche quando ci si riferisce a contesti di apprendimento formali come il Conservatorio, i quali mirano a formare professionalità lavorative, la transizione dall'Accademia al contesto lavorativo rappresenta un processo complesso che, involvendo improvvisamente una necessità agentiva nello studente, diviene quasi una lotta alla sopravvivenza nella ri-negoziazione e ri-costruzione della propria identità e del proprio contesto di riferimento. Una vulnerabilità indotta (Crow, 2008) dal *setting* tradizionale, il quale deve avere, al contrario, la capacità di trasformarsi:

“must nurture and support learners’ musical agency by providing opportunity for each learner to become a musical decision maker and poet of his or her own musical destiny(...) not by strengthening the mold, but by breaking the mold and supporting each student in the weaving (and reweaving) of profoundly educational, aesthetic experiences into a narrative... of a unique, autonomous, but responsible self” (Wiggins, 2011, p. 364).

Come sosteneva Baldacci, dunque, trattasi di una formazione di tipo 3 che, se pur operando sul deutero apprendimento, cerca di “ridare fluidità ad abitudini cristallizzate” (2012, p. 65), al fine di essere agenti di quella caratteristica che ogni conoscenza possiede, ovvero una conseguenza dei continui riaccoppiamenti strutturali e adattivi (Maturana & Varela, 1985), secondo le “idealità di un umanesimo ritrovato” (Margiotta & Miniello, 2012, p. 102).

Tornando adesso ai tre assi, alle tre teste a cui si è fatto riferimento e ad un possibile posizionamento dell'educazione musicale, nella consapevole operazione di riposizionamento storico-culturale delle stesse, Cerbero si trova sempre nello stesso luogo ed Orfeo è obbligato a tenerne conto durante la sua discesa verso le criticità delineate nel capitolo precedente. Osserviamo le teste con attenzione:

Téchne si fonda su un concetto di azione operativa, misurabile e al contempo valutabile rispetto ad uno standard, inteso in una logica di razionalismo strumentale. In tale concezione, il musicista appare come una persona con abilità specifiche, volte a costruire qualcosa per un pubblico. Nel concetto stesso di *téchne* risiede l'idea che il musicista sia consapevole dell'effetto del prodotto realizzato, proprio in funzione di quello che desidera il pubblico. La logica razionalistica si applica dunque ad una concezione di opera d'arte intesa come prodotto di consumo e quindi di rispetto; la valutazione stessa dell'artista è sul prodotto e sulle abilità raggiunte nel costruirlo, le cui virtù (parafrasando il virtuoso) stanno nella realizzazione stessa di un lavoro ben fatto. Dewey diceva: "Se nel corso del suo fare non dà compimento a una nuova visione, l'artista agisce meccanicamente e ripete qualche vecchio modello prefissato come se fosse uno stampo rigido interno alla sua mente" (2007, p. 74). Nel caso dell'educazione musicale, supponiamo inoltre che permanga il suo collegamento con la *physis* e soprattutto l'idea, testimoniata dal concetto di *gifted o transfer skills* (H. M. A. Williams, 2015), le quali risultano slegate dalla relazione e dal contesto, in un'esclusività legata alla *phos* di Proclo ed alla persistenza dell'artista come tramite delle Muse del Fedro.

In tal senso *Sophia*, così come i *belief* personali o quelli che si aspettano negli altri da parte dello studente e dell'artista, si coniuga con la significazione e la conoscenza personale e/o culturale dell'oggetto stesso, legandosi all'*ethos*, la consapevolezza della consegna e del risultato rispetto non solo a ciò che è familiare, ma anche a ciò che riflette il gusto collettivo o quello ritenuto tale (Allsup, 2003b).

Ripensare l'educazione musicale attraverso il *Capability Approach* vuol dire entrare nell'ottica della *phronesis*. Ritengo opportuno specificare questo passaggio.

Innanzitutto per Aristotele sia *téchne* che *phronesis* rappresentano entrambe manifestazioni di sapere pratico, ma con diverso episteme. La prima riguarda la conservazione (attraverso *poiesis*), la seconda la vita comunitaria (attraverso *praxis*). Per *praxis* si delinea un individuo che, se pur condividendo i valori della propria comunità, conserva la propria individualità, configurandosi al limite in

un “ontogenesi” (Maturana & Varela, 1985, p. 155) autopoietica. Riprendendo l’ermeneutica di Gadamer, mentre la *poiesis* ha come fine un prodotto o un risultato separabile dall’individuo che lo ha prodotto, la *praxis* è sempre una realizzazione individuale inseparabile dalla persona stessa, e quindi la *phronesis* altro non è che una forma d’esperienza. Un’esperienza vista come interazione, “which is revealed in the physical, embodied and social-cultural contexts of our lives as we strive towards a flourishing existence” (Schiff van der, 2015, p. 86).

Phronesis come azione saggia guidata da desideri pratici. Nel caso aristotelico, la saggezza in questione è legata alle virtù morali, di carattere, intellettuali e di pensiero, direttamente collegate al beneficio che l’azione ha sulla persona stessa che la genera. In tal senso, il concetto di *floureshing*, a cui si è fatto riferimento nel paragrafo precedente a proposito del *Capability Approach*, risulta connesso all’altro concetto di generatività, il quale lega la stessa *phronesis* al contesto sociale (Bessant, 2014; Snow, 2015) e quindi ad un concetto più ampio dell’etica kantiana, che integra la responsabilità della vita individuale con quella collettiva (Cockerill, 2014, p. 14).

Praxis come perturbazione sistemica generativa, in quanto “transazione tra esperienza, conoscenza e formazione (...). In questo senso l’educazione non è solo istruzione, trasmissione di conoscenze, ma metacognizione, formazione dell’intelligenza (riflessività), formazione sociale (democrazia) e strumentalismo cognitivo (conoscenza e competenza)” (Padoan, 2008, p. 55), da considerare attraverso il *Capability Approach* bidirezionale, da una parte mediante l’esperienza in senso deweyano e dall’altra inseparabile dalla direzione politica partecipativa gramsciana.

Fondamentale è dunque considerare l’azione competente come un passaggio da;

“mera finalizzazione centrata sui mezzi (produttività/reddito) ad una sui fini (agentività/libertà sostanziale) che gli individui cercano di raggiungere, convertendo le proprie risorse in realizzazioni di “funzionamenti” della propria vita. In questo caso la perdita di competenza o la debolezza professionale vengono intese come scarsità di capacitazione e non più come scarsità economica di acquisire reddito. Questa prospettiva riqualifica il valore della competenza all’interno del processo di conversione entro cui la libertà di agire diventa quella di realizzare i propri funzionamenti”.(Costa, 2012, p. 92)

Per Agamben, è l'opera d'arte stessa che, nel pensiero occidentale, subisce un processo per cui si passa dalla *poiesis* alla *praxis*, fino a realizzarsi in una "metafisica della volontà, cioè della vita e della sua creatività" (1994, p. 109). La *poiesis*, sempre secondo Agamben, era intesa non come prassi ma come disvelamento, risultando intrecciata ad un'idea di *gnòsis* e non derivante da un *agere*.

Una differenziazione ben documentata in educazione musicale da Dos Santos e Hentschke (2011) i quali, attraverso l'osservazione di tre studenti di pianoforte nel contesto formale del liceo musicale, attribuiscono alla *téchne* le procedure e le risorse rivolte alle abilità tecnico-strumentali e, di conseguenza, alla *poiesis* l'azione guidata nella loro realizzazione. La *praxis* invece, guidata dalla *phronesis*, non può considerarsi unicamente come un'azione riflessiva, bensì un atto che incorpora sia principi etici che il rischio che una persona corre ponendosi come protagonista dell'azione stessa, in quanto posta nel contesto e nella situazione. In questo senso, sebbene entrambe siano rivolte alla realizzazione artistica, solamente la seconda è collegata alla creatività, al fare da ciò che non è ciò che è, e quindi in un'accezione mai neutrale (Allsup, 2003a). In quest'ottica:

"l'idea di una definizione assoluta, rigida, valida in sé della formazione non regge alla concretezza della vita delle polis che - anziché la certezza e immutabilità dell'episteme, anziché la regolarità e puntualità della *téchne* - implica la flessibilità, la creatività, la strategicità della *phronesis*. Il richiamo alla concretezza implicito nella *phronesis* restituisce al cuore della politica le iniziative dei cittadini" (Minerva, 2010, p. 34).

Gli autori, durante le osservazioni dei tre studenti impegnati a preparare il loro repertorio pianistico, individuano la *praxis* nell'autonomia interpretativa e la capacità, in un solo soggetto, di riuscire, attraverso le sue emozioni e le sue idee, a collegare la pratica strumentale alla sua libertà di prendere decisioni personali, rivolte non solo alla risoluzione di problemi tecnici, ma anche alla rappresentazione del sé. Essi però, allo stesso tempo, definiscono come la motivazione di tale soggetto sia dovuta alla sua convinzione personale nelle proprietà magiche della musica, ostacolate dalla tecnica necessaria per poterle trasformare in emozioni, ovvero la reificazione "which reduces phenomena to

absolute concepts” (Lewis, 2016, p. 27). Gli autori concludono la ricerca affermando che, associando la creatività alla *praxis*, i diversi stili di apprendimento sono dovuti esclusivamente agli apprendimenti precedenti e alla loro identità personale e non al tipo di *training* ricevuto, né tantomeno all’essere considerati portatori o meno di un “dono sovrannaturale” (Webster, 1988). E’ il contrasto che Regelski (Bowman, 2012, p. 297) evidenzia tra il “making actions” della *téchne* e la *praxis* intesa come “doing”, ovvero il mettere conoscenza ed abilità al servizio di quelle che sono le esigenze dello studente stesso. In tal senso, il principio etico della *phronesis* è direttamente collegato alle azioni ritenute giuste rispetto alla realizzazione delle proprie idee e, al contempo, si esprime attraverso l’*agency* e quindi mediante la libertà dello studente di perseguire gli apprendimenti necessari per la propria realizzazione. La *téchne* diventa eventualmente funzionale ad una “praxial knoweldge”(p. 298).

Si tratta di una frattura classica nell’arte quella di distinguere tra *téchne* e *praxis* e, di conseguenza, tra il relativismo del gusto ed il giudizio estetico in senso giuridico. In questo quadro diventa chiara la motivazione della nascita e del conseguente fallimento di un’educazione estetica per l’educazione musicale. Una branca di studi che internazionalmente s’inserì nel dibattito di ricerca, dapprima con Reimer e poi successivamente ampliata da Elliott. Soprattutto quest’ultimo, cercando di superare le posizioni del “fondatore”, individuò le seguenti criticità:

- 1) La musica viene definita come oggetto autonomo ed universale;
- 2) In essa è presente un’enfasi sull’ascolto e non in quello che definiva un attivo *musicking* (*music-making*);
- 3) L’educazione estetica pone eccessiva attenzione alla verbalizzazione dello studente in seguito all’ascolto musicale.

Elliott proponeva il concetto di “Praxial Music Education”, nel tentativo di passare ad un’educazione musicale basata sul concetto di *praxis* per un coinvolgimento attivo nel comporre, arrangiare, condurre, improvvisare e suonare, in quanto è proprio il concetto stesso di esperienza inteso come *ex-per-ientia* che porta in sé l’idea stessa di riflessione sull’azione e nell’azione. Il limite di Elliott è quello di non realizzare un cambiamento concreto di paradigma e quindi, rimanendo nell’alveo dell’utilitarismo della *téchne*, la cosiddetta “esperienza estetica” si

trova relegata nel narcisismo di un processo, privandosi del contesto, della relazione e della comunicazione (Koopman, 1998). Non è dunque possibile ritenere sufficiente il superamento di questa posizione con la proposta di un' "estetica musicale situata" inserita in un processo dialogico (M. S. Barrett, 2002). Come poi rivisto dallo stesso Reimer (2009), sono quattro le posizioni teoriche di riferimento legate ad un' esperienza musicale:

1) Formalista. Tale posizione enfatizza il prodotto a discapito della qualità dell'esperienza, puntualizzando come questo tipo di modalità d'intendere l'esperienza estetica si incarni nella forma, dal cui valore dipende la qualità della stessa. Da ciò ne consegue la costruzione di standard e la relativa enfaticizzazione delle eccellenze selezionate dalla cultura, da tramandare attraverso la costruzione del canone e l'individuazione più precoce possibile dei talenti o *gifted* e, di rimbalzo, volta ad innalzare il gusto della popolazione.

2) Praxialismo. Posizione del tutto opposta, che si concentra sul processo, cercando ridefinire e traslare il concetto stesso di *praxis* nell' educazione musicale (si è vista prima la criticità di tale operazione). Elliott si concentra sul fatto che la musica sia un'attività umana intenzionale, basata sulla performance (1995).

3) Referenzialismo. Coniuga i due aspetti di processo e prodotto e si concentra sui valori che un'esperienza musicale può apportare. Reimer differenzia due tipi di referenzialismo: il primo focalizzato sul valore stesso di questo tipo di attività e sulla sua evanescenza comunicativa, il secondo sulle eventuali *transfer skills* esistenti.

4) Contestualismo. Situa nello spazio e nel tempo sia il processo che il prodotto, legando l'educazione musicale stessa ai *beliefs* e alle tradizioni, sempre culturalmente connotate; ne deriva dunque come la sua importanza o valore non siano intrinseci.

Lo scopo di Reimer sarà quello di trovare un'integrazione di tutte e quattro le posizioni in una forma di esperienza umanistica e di "affect incarnated" (Reimer, 2009, p. 86) e il cui scopo dell'educazione musicale sarebbe quello di:

"(...) celebrates and perpetuates the most fundamental quality of the human condition that humans are conscious of themselves among

other similar selves, are capable of experiencing the qualities of the consciousness, are capable of creating presences which make that human condition sensible (available to our senses" and therefore sharable" (p. 87).

Si assiste dunque ad un appiattimento della soggettivazione estetica di Gadamer. È l'ambiguità del concetto stesso di originalità che, se nel senso della *téchne* assume un corrispettivo di valore aggiunto in quanto prevede la finalità di mercato, nel senso della *praxis* può essere o un qualcosa di narcisistico incentrato sul processo individuale a discapito del contesto oppure, cambiando paradigma, esso diventa indicatore di *agency*. Incarnando l'*ethos* che s'impone tra gli stati intenzionali ed i sistemi simbolici della cultura (Bruner, 1992), nel paradigma capacitativo attraverso la *praxis* è dunque previsto il superamento di quella frizione che si realizza nel "disagio estetico" (Rancière, 2009).

È ciò che si diceva precedentemente a proposito del cambiamento di contesto della Pedagogia critica, la quale rimanda ad una nuova contestualizzazione del concetto stesso di *Ethos* in Educazione musicale. Un *ethos* che se nei Greci vedeva il suo ordinamento nei "modi" e le rispettive "armonie" per contornare il pericolo irrazionale ed emotivo della musica, arrivando fino al rigorismo Platonico ed alla catalogazione potremmo dire "psicologica" della "mimesi" aristotelica, nel Medio Evo esso oscillerà tra il principio morale religioso e la trascendenza mistica, fino ad arrivare alla liberazione romantica durante la quale il pericolo di indeterminatezza verrà considerato come ricchezza imprescindibile dalla comunicazione dei sentimenti e delle passioni, fondandosi con la *téchne* nel formalismo di Hanslick. In apparenza può sembrare una sovrapposizione tra due piani distinti, quello dell'*ethos* e quello dell'estetica; ma, come ricordava Resnik a proposito dell'esperienza estetica (nel senso di *aisthesis*) intesa come "etica dell'incontro", il concetto di *ethos* ha due accezioni "a seconda che lo si scriva con *epsilon* o con *eta*. Con *epsilon ethos* significa "tradizione", abitudini personali e sociali in una certa cultura inserite in una prospettiva temporale. Con *eta*, *ethos* corrisponde all'idea di luogo o *habitat*, nido o tana" (Resnik, 2002, p. 11). L'*ethos* quindi, in musica, risulta strettamente legato alla sua significazione culturale e si pone tra quello che si percepisce come familiare o non familiare, quindi tra tutto

ciò che può essere implicitamente esperito oppure no e, di conseguenza, quello che mediante un'auto-referenzialità riesce a realizzare (H. M. A. Williams, 2015). Sotto questo punto di vista, la massima liberazione dalle convenzioni del dodecafonismo e della scuola di *Darmstadt*, miseramente rigettata ma che rivendicava la massima libertà dalle convenzioni che imbrigliavano l'arte musicale, fa da contraltare alla musica proibita del terzo Reich. Essa, come sappiamo, non si riferiva solamente all'appartenenza o meno dei musicisti a minoranze etniche, ma piuttosto all'utilizzo pieno o meno delle convenzioni di produzione, oscillando tra la promulgazione della *Kraft durch Freude* ed il rigetto di quella *Entartete* (Disoteco, 2014). Va dunque interpretata in senso di *ethos* culturale la pratica, che in molti paesi avviene tutt'ora, dell'insegnamento delle tradizioni popolari le quali, oltre chiaramente all'importanza di preservare una tradizione, portano con sé il non troppo latente riconoscimento di uno spazio comune, all'interno del quale si condivide una significazione familiare. Quella che Adorno definirebbe, in altre parole, un'indesiderabile attitudine politica di servire uno *status quo*, essendo supporto di un conforto che rappresenta altresì un ruolo socio-politico rivestito dalla musica stessa. Si potrebbe dire che lo spazio dell'*ethos* rappresenta l'area che viene delimitata e che si porta dietro la *téchne*, insieme ad un numero imprecisato di spazi individuali di *sophia*.

“Cerbero ha tre teste ma un corpo solo”, osservava Orfeo.

In educazione musicale, come sosteneva Csikszentmihalyi, la creatività nei contesti educativi è spesso confusa con l'idea di performance esperta “where the goal is to replicate than generate” (Csikszentmihalyi & Custodero, 2002, p. 14). I due autori sottolineavano come nel processo creativo musicale fosse necessario dialettizzare due parti distinte, caratterizzate da libertà e controllo, ovvero la libertà artistica da bilanciare con le convenzioni strutturali del dominio specifico. Per fare ciò, tuttavia, bisognava ripensare l'intero impianto curricolare ma, soprattutto, lo stesso processo d'insegnamento, dove l'insegnante non era più il depositario delle conoscenze e delle abilità, bensì un “facilitatore” in grado di accogliere l'inatteso.

Non si tratta perciò di definire un'educazione musicale orientata al processo e non interessata ad un prodotto. Vi è sempre sia un processo che un prodotto. La differenza nell'integrazione dei contesti che tradizionalmente compongono le attività musicali sta nel fatto che il prodotto è autodeterminato dallo studente stesso nel processo e nella relazione con il contesto e l'insegnante, e non eterodeterminato verso uno standard specifico. Ne deriva dunque che tale relazione assume, in senso batesoniano, una realizzazione della personalità propria del soggetto nella misura in cui assume: "(...) insieme i momenti dell'io e dell'altro e questi due momenti si integrano nella concretezza della loro relazione: questo perché ancora prima di pensarli, essi sono in relazione" (Demozzi, 2011, p. 175) definendo lo spazio stesso (Maturana & Varela, 1985).

2.2 Transformative Learning

Assunta la posizione del *Capability Approach* in educazione, il nostro obiettivo è dunque quello di comprendere in che modo far acquisire nuove *functionings* utili ad espandere le *capabilities* dello studente (Baxen, Nsubuga, & Botha, 2014), in un contesto formale che diventi possibilità di *agency*, inserita in un'educazione musicale che a sua volta diventi *affordance* e quindi una possibilità di azione dello studente.

Colazzo (Binanti, 2014), estrapolando le tre dimensioni delle competenze strategiche di alterità/reciprocità, riflessività e progettualità, ben coniuga la dimensione metacognitiva con la transazione del dare un senso e con il contesto sociale della propria azione. In tale ambito si pone dunque la questione già introdotta da Mezirow in *Apprendimento e trasformazione (2003)*, della quale riportiamo le cinque proposizioni che l'autore stesso riprende da Bowers in merito al contesto, partendo poi col delineare l'aspetto emancipativo della teoria trasformativa:

- 1) La realtà sociale viene condivisa, rinforzata e continuamente negoziata attraverso la comunicazione.
- 2) Attraverso la socializzazione, il sé soggettivo dell'individuo viene costruito in modo unico dal punto di vista biografico. Esso mette a disposizione una serie di regole interpretative per dare un senso alla vita di tutti i giorni.

3) Il mondo sociale della vita quotidiana viene appreso e sperimentato dall'individuo come l'ordine naturale, pressoché ineludibile, della realtà. L'atteggiamento verso il mondo della quotidianità viene dato praticamente per scontato.

4) Il concetto di sé dell'individuo viene costruito attraverso l'interazione con altri soggetti significativi. L'individuo necessita, oltre che di conoscenze socialmente condivise, anche di una visione precisa di ciò che è in relazione a tali conoscenze.

5) La conoscenza umana è caratterizzata dall'intenzionalità: è proprio l'intenzionalità della conoscenza a fare sì che la socializzazione non sia deterministica (pp. 10,11).

In questo senso, sotto l'ottica del *Capability Approach*, tale inizio può essere letto come la definizione delle *functionings* di base disponibili, legate ai contesti formali, non-formali ed informali, all'importanza dell'intenzionalità che noi potremmo traslare con l'*agency* la cui intenzionalità stessa può essere intesa come indicatore e la significazione musicale denotativa, ineludibile come "prospettiva di significato" psicologico, socio-linguistico ed epistemologico, che si pone a paradigma in senso kuhniano (pp. 12,48). Quello che Mezirow propone e che fonderemo con il concetto stesso di esperienza estetica altro non è che un'istanza costruttivista che si pone, al contempo, critica e trasformativa, così come riflessiva e metacognitiva. In altre parole un apprendimento in cui le 4C, citate in precedenza, diventano veri e propri indicatori di consapevolezza e funzionamento dei nuovi schemi e prospettive concrete di significato in un "processo dialettico (...) in cui reinterpretiamo un'esperienza remota (o una nuova esperienza) in base ad un nuovo set di aspettative: diamo quindi un nuovo significato e una nuova prospettiva a quell'esperienza" (p. 19).

Mezirow riprende Popper come precursore della teoria trasformativa, affermando come la dinamica dell'apprendimento non sia direzionata verso l'acquisizione di una nuova conoscenza, ma si ponga come correzione o estensione di quelle già presenti. Potremmo inoltre sostenere che, in seno al *Capability Approach*, ci si chiede come portare lo studente sulla soglia di nuove *functionings* possibili, in grado di determinare nuove capacitazioni. Da Popper, egli prende anche l'idea del *problem solving*, inteso non come una mera conoscenza derivante da una soluzione, bensì come un cambio *gestaltico* di

prospettiva e verifica di validità nel senso di Habermas, mettendosi dunque in discussione dialettica e sostituendo gli schemi stessi di significato precedenti (nuove *functionings*). Vedremo in seguito come materia della stessa analisi di ricerca sarà la metafora, intesa come idea gestaltica, come *shift* gestaltico su nuovi piani di significato in una logica metaforico-abduttiva dell'apprendimento.

Il *transformative learning* di Mezirow coniuga la prospettiva delle tipologie di apprendimento di Bateson e Cell, sviluppando quattro fasi:

1) Apprendimento attraverso degli schemi di significato. Finalizzato all'elaborazione critica delle prospettive di significato presenti o ad una migliore differenziazione. In altre parole una consapevolizzazione delle *functionings* base esistenti;

2) Apprendimento di nuovi schemi di significato. Nuove prospettive in linea con quelle preesistenti. Una sorta di *empowering* delle *functionings* possedute;

3) Apprendimento attraverso la trasformazione degli schemi di significato. Avviene quando ci si trova in un contesto in cui si percepisce l'inadeguatezza delle proprie prospettive di significato (Questo è uno dei punti che verranno ripresi più avanti relativamente alla pianificazione della sperimentazione);

4) Apprendimento attraverso la trasformazione della prospettiva. Siamo in questo caso di fronte alla situazione in cui la riflessione critica prevede la trasformazione stessa delle prospettive di significato.

Una valutazione che Mezirow pone come elemento centrale nell'apprendimento trasformativo, nella misura in cui verte sia sul contenuto che sul processo (metacognizione).

Si tratta di uno dei punti analizzati in precedenza, quando si parlava del *mismatch* e di alcune linee di ricerca introdotte in educazione musicale, le quali da una parte rivelavano come esse stesse altro non fossero che una soluzione parziale. In questo senso si evidenziava come nei contesti formali lo studente avesse poco controllo sui processi di apprendimento rispetto a degli *standard* prefissati, che potremmo definire come una competenza performativa associata ad uno *standard* prestazionale; cambiando prospettiva, nell'utilizzo dell'apprendimento

in contesti informali (*popular music*), il controllo va a discapito di una consapevolizzazione critica dell'oggetto stesso che si pone inculturante.

Secondo Qi e Veblen (2016), sono tre le premesse che il *transformative learning* delinea in educazione musicale:

- 1) La musica può diventare uno strumento di giustizia sociale;
- 2) La musica può funzionare da *empowerment* nell'agentività delle vite dello studente;
- 3) La musica può diventare un'attività dotata di una direzionalità verso tutto l'arco della vita.

Gli autori, nei casi studio presentati e caratterizzati da studenti adulti, immigrati o ai margini della società (contesti formali e non-formali in Brasile), arrivano alla conclusione di come risulti evidente che gli studenti osservati riuscivano a cambiare gli schemi di riferimento, le abitudini mentali e i modelli di significato, anche se rimane ancora poco chiara la metodologia applicata e le relative finalità sulle quali hanno trovato fondamento gli interventi sul campo.

Pur accettando l'idea che una metodologia trasformativa possa funzionare da lente critica per l'interpretazione del mondo (Belenky & Stanton, 2000), credo sia possibile anche ricondurla ad un *framework* di capacitazione, in quanto Mezirow entra nella retroazione stessa, intesa come ampliamento dei funzionamenti e dei cambiamenti nei quadri concettuali. Una differenza sostanziale poiché, come sosteneva lo stesso Mezirow:

“Transformative Learning refers to the process by which we transform our taken-for-granted frames of reference (meaning, perspectives, habits of mind, mind-sets) to make them more inclusive, discriminating, open, emotionally, capable of change, and reflective so that they may generate beliefs and opinions that will prove more true or justified to guide action” (Mezirow, 2000, p. 27).

Arrivati a questo punto, il *focus* è dunque rappresentato dalla negoziazione di propositi, valori, emozioni e significati, i quali sono assimilati senza riflessione critica alla prospettiva di una partecipazione sociale piena, in grado di coniugare l'aspetto individuale con quello sociale. Alla luce di quanto detto finora, in educazione musicale si passerebbe dal considerare lo studente e l'insegnante nella fase iniziale di un contesto di apprendimento non tanto come *gifted* o

talented, secondo lo schema di valori dell'insegnante o il posizionamento nella scala di raggiungimento di uno standard, bensì come due entità caratterizzate entrambe da un *bouquet* di *functionings* intrecciate in un *habitus* che comprende (Mezirow, 2000):

- 1) Aspetto socio-linguistico (cultura, canone, ideologia, norme sociali, capacità comunicative);
- 2) Aspetto morale-etico;
- 3) Aspetto epistemico (stili d'insegnamento e apprendimento, preferenze);
- 4) Aspetto psicologico (personalità, emotività);
- 5) Aspetto estetico (valori, gusti, attitudini, standard, concezione del bello).

Il nodo cruciale, così come sostenuto anche tra i punti di ricerca della *First National Conference on Transformative Learning* tenuta alla Columbia University nel 1998, verteva su come realizzare nella pratica educativa il *framework* dell'apprendimento trasformativo, nell'ottica delle conseguenze che questo avrebbe potuto produrre nelle *policies*, nelle difficoltà di revisione degli *standard*, etc.

Una problematica che verrà completamente ripresa ed in parte riformulata nel 2009 dallo stesso Mezirow nel libro *Transformative Learning in Practice* (Mezirow, 2009). L'autore, riprendendo quelli che sosteneva fossero gli elementi base dell'apprendimento trasformativo (esperienza individuale, riflessione critica e dialogo), reintrodurrà il tema dell'orientamento olistico, l'attenzione al contesto e il concetto di pratica autentica, sostenendo come in ogni caso essi non rappresentino elementi che possono esser presi separatamente, poiché intrecciati indissolubilmente nella relazione stessa tra studenti ed insegnanti. Cercherò ora di rendere più espliciti questi sei punti, poiché sarà proprio su questi che si baserà l'intera progettazione della ricerca sul campo che verrà presentata in seguito:

- 1) Esperienza individuale. Secondo Mezirow, essa rappresenta il momento fondamentale ed il vero punto di partenza per un apprendimento di tipo trasformativo. È l'attimo in cui gli studenti e l'insegnante riflettono

sull'insegnamento e l'apprendimento. È la fase in cui, attraverso l'esperienza, si dà avvio all'azione, provocando disorientamenti e pensiero critico;

2) Riflessione critica. Costituisce il secondo punto centrale, che si poggia sulla trasformazione delle prospettive riguardanti i contenuti, il processo e le premesse dell'insegnamento stesso;

3) Dialogo. È proprio attraverso l'*engagement* nel dialogo che un apprendimento trasformativo si compie e si sviluppa. In tal senso, è l'arena in cui i primi due punti prendono piede;

4) Orientamento olistico. L'apprendimento trasformativo si pone in un'ottica ecologica che considera l'interdipendenza della riflessione ed in generale delle risposte psicologiche, associandole alle emozioni. In questo caso esse vengono considerate non solo come uno strumento da utilizzare, ma facenti parte di ogni aspetto dell'esperienza conoscitiva. In un certo senso, l'apprendimento trasformativo si pone come pratica enattiva;

5) Contesto. Mezirow sosterrà come un'analisi del contesto sia fondamentale per progettare una pratica educativa in senso trasformativo, in quanto le variabili sociali che si pongono come esperienze pregresse rappresentano il *background* sul quale si fonda la relazione educativa stessa;

6) Relazione autentica. Questo è il *focus* sulla relazione educativa, che necessariamente deve tener conto di alcuni parametri: la capacità degli attori di sapersi auto-determinare, capire profondamente la differenza che intercorre tra i bisogni e gli interessi dello studente e quelli dell'insegnante, essere genuini e aperti con gli altri, consapevoli di come il contesto delinea le pratiche stesse, riuscendo così a coinvolgere in senso critico-riflessivo gli studenti nelle pratiche educative.

Nel prossimo paragrafo vedremo come, in linea con il *Transformative Learning*, si ipotizzerà e conseguentemente progetterà un intervento che, coerentemente con il pensiero di Mezirow, vede l'insegnante come "facilitatore" che "strives to balance power with learners through shared decision making, evaluation, and other learning responsibility in the classroom" (Mezirow, 2009, p. 47), considerando, come diceva Mezirow;

“should not be practiced naively or without forethought or planning. It often requires intentional action, personal risk, a genuine concern for the learners’ betterment, and the ability to draw on a variety of methods and techniques that help create a classroom environment that supports personal growth and, for others, social change” (2009, p. 49).

Per adesso, citando Ellerani, si accennerà solamente all’importanza del *setting* e quindi del contesto, alla base di quella che ipotizziamo essere la pianificazione in senso capacitativo in educazione musicale, poiché:

“un contesto organizzato e orientato alla scelta significa, per gli studenti, sviluppare costantemente il pensiero riflessivo e metacognitivo, cioè quell’insieme di abilità e atteggiamenti – funzionamenti – che li rendono in grado di controllare, valutare e ottimizzare l’acquisizione e l’utilizzo della conoscenza. I funzionamenti così intesi, permettono per altro lo sviluppo del pensiero metacognitivo, incidendo sulla capacità di regolare le proprie emozioni e motivazioni durante il processo di apprendimento in modo da utilizzarle e dirigerle efficacemente in vista del proprio obiettivo”(2013, p. 29).

Come la stessa O’Neill sosteneva per l’educazione musicale:

“transformative vision seeks to enable and encourage youth voices, wellbeing, and musical flourishing. Transformative music engagement approaches encourage youth empowerment (...) through expansive learning opportunities that begin by involving young people in a reflective process about issues that interest and matter to them. Through appreciative and dialogical inquiry, young people are encouraged to see things differently. They are encouraged to speak back to the realities of their world and discover that they are capable and ready to effect positive change. In doing so, young music learners become capable of gaining new insights, overcoming challenges and constraints, and taking positive actions to bring about personal and social transformations” (2015, p. 227).

2.2.1 Esperienza estetica. Sentire o vedere il volto di Euridice?

Trovandosi in un contesto di educazione musicale e quindi relativo ad una forma d’arte, non è possibile astenersi sull’interrogarsi riguardo l’esperienza stessa che, sia l’insegnante sia lo studente, si trovano a vivere all’interno del contesto educativo. Questo pone subito un’enfasi sul problema della concettualizzazione stessa di esperienza estetica.

Un accoppiamento particolare, la cui giustapposizione non è né automatica né esente da rischio. Si è già delineato nel paragrafo precedente come questa ricerca si ponga in prossimità del concetto di esperienza; ma esperienza rispetto a cosa? All'arte o ad un oggetto musicale? A questo punto dovremmo individuare una definizione propria di canone con il rischio di perdere il senso dell'esperienza stessa perché successivamente dovremmo porci dal punto di vista valutativo, o sul piano del comportamento rispetto ad uno *standard* oppure da un punto di vista cognitivo, cercando quindi di decifrare dei livelli di qualità dell'esperienza relativa a quello che viene definito come "bello".

Partendo dal termine stesso di "estetica", esso è riconducibile a Baumgarten il quale, nel 1735, riportava il sensibile alla conoscenza, costruendo un tipo di logica opposta alla logica della ragione. *Aisthesis* infatti è qui intesa come sensazione, con *logiké* che diventa la nuova parola che coniuga il filosofo *aisthetiké*. Il tutto costruito attraverso il divario tra conoscenze chiare e scure che il filosofo metterà sullo stesso piano d'importanza, differenziandole però dal punto di vista qualitativo. Qui di seguito si riporta un passo interessante che verrà ripreso più avanti: "Le immaginazioni sono rappresentazioni sensibili in senso lato e perciò poetiche" (*Baumgarten, 1999, p. 47*). Una facoltà d'immaginare dove il filosofo si chiede: "Che cosa dunque sono le immaginazioni (*phantasmata*) se non immagini (rappresentazioni) ri-ideate (riprodotte) di cose sensibili che sono attinte dalla sensazione, come già è indicato dal concetto di cose sensibili?" (*p. 47*).

Sotto questa luce il rapporto con l'oggetto musicale, inteso come arte, non sta nella cosa stessa bensì nella relazione, che con Kant e Walter Peter diviene esperienza sessuale della bellezza.

Orfeo riflette e pensa: "Perché Minosse è così interessato alla bellezza di Euridice?" E aggiunge mentre guarda i suoi occhi fiammeggianti: "Perché questo dovrebbe essere il metro di decisione sul farmi passare o meno?"

Si pone quasi immediatamente, invece, il problema del giudizio e del gusto nella sua interferenza tra conoscenza e piacere. È il soggettivismo estetico di Kant che però si dipana da una parte come soggettivo, dall'altro come concezione del bello collegato al piacere della bellezza, non soggettivo ma connesso ad una condivisione del senso comune.

“La bellezza non è una qualità delle cose stesse: essa esiste soltanto nella mente che la contempla ed ogni mente percepisce una diversa bellezza. Ma pur entro la varietà ed i capricci del gusto vi sono certi principi generali di approvazione o di biasimo la cui influenza può essere notata in tutte le operazioni dello spirito” (Hume, 2006, p. 51).

Far passare una qualsiasi opera d'arte attraverso le maglie di una rete non è un'esperienza estetica, ma piuttosto una critica dell'arte stessa. Quella che Abbs definirebbe una “conservazione” di tradizioni, dove: “art-maker, art-critic, art-teacher have become, in part, earnest ecologist, determined to save threatened symbolic forms from extinction” (Abbs, 1989, p. 12).

Se, al contrario, scegliamo di continuare a considerare un'esperienza estetica a livello educativo, dobbiamo interpretare l'oggetto musicale esperito come una possibile costruzione del mondo nel momento stesso in cui esso rientra nel flusso di una relazione trasformativa, la quale sospende al contempo l'*ethos* del giudizio estetico. Un principio di “rivoluzione formale dell'arte e(...)ri-suddivisione politica dell'esperienza comune” (Rancière, 2000, p. 21) o, riprendendo la critica di Scruton al formalismo di Hanslick, una musica che nella sua creazione “commuove”, una forma in movimento che porta la significazione “multipla e complessa” (Goodman, 2010, p. 38) del sensibile di chi la crea, la riproduce o in generale la esperisce.

Se, in altre parole, l'oggetto musicale è esperito ed è di per sé definito nel contesto artistico, già si pone come centro dialettico e trasformativo nel confronto stesso, tra quelle che sono le rappresentazioni di una capacità di immaginazione soggettiva, che si pone in relazione con l'altro e ri-crea la cultura stessa. Esperienza estetica intesa come *Praxis Estetica*, che diventa quindi interpretativa e “articulate certain norms that have become associated with a certain aesthetic practice or go against them”(Lewis, 2016, p. 142).

Se scegliamo di configurare l'arte come esperienza, vien da sé che il parlare di tradizione estetica in senso educativo si svuota di senso. Lo stesso concetto diverrebbe esclusivamente valutativo, espressione di quella cultura dominante che dovrebbe saper rispondere alla domanda che tempo addietro si poneva Abbs:

“In one way or another, for whatever reason, conscious or unconscious, tends to withhold the cultural means for the continuous development of thinking, feeling and imaging? What then? What if the educational forces of that society are essentially disfiguring of human life?” (2003, p. 32).

Se invece ci si concentra sull'esperienza il paradigma cambia di nuovo, poiché il grado di “bellezza” sarà questa volta commisurato al potere di far vivere un'esperienza estetica, in grado di distanziarci dal livello cognitivo, in quanto il livello percettivo non è più sufficiente, essendo l'esperienza stessa dipendente sia dalla relazione che dal contesto.

A tal proposito, Abbs (2003) indica tre punti fondamentali:

- 1) Lo studente dovrebbe, attraverso l'esperienza dell'arte, riuscire a rendersi visibile, dichiarare sé stesso ed avere la felicità che deriva dall'essere agente attivo delle proprie azioni e dei propri apprendimenti;
- 2) Lo studente non può vivere l'esperienza artistica come qualcosa di solitario, in quanto deve potersi percepire con gli altri e sentirsi accolto. La figura dell'insegnante dovrebbe quindi manifestarsi sotto forma di coordinatore e conduttore democratico;
- 3) Se l'educazione alle arti si configura come attività culturale (riprendendo in questo modo la posizione di Scruton descritta precedentemente), allora è essa stessa immersa nella storia tra il tempo e lo spazio, capace di venir continuamente estesa o approfondita.

Sotto questa luce, l'*engagement* diviene un elemento centrale, configurandosi come indicatore di *agency* ed incorporando il *risk-taking* dello studente stesso, rappresentato dalla sua stessa sensibilità e comportando in questo modo sia una relazione con gli altri che la paura del giudizio. Quest'ultimo elemento deve però essere capace di integrare i suoi tre aspetti: giuridico, estetico e tecnico, in una

dialogica di uguaglianza. Tale giudizio non è quindi scindibile da quella libertà ed autonomia proprie dell'essere umano, insieme alla possibilità, insita nella sua natura, di scegliere e rappresentare la propria immaginazione attraverso l'esperienza estetica stessa. La vera differenza sta nell'interpretazione: se il giudizio giuridico prevede il confronto con dei vincoli culturalmente connotati, avendo quindi a che fare con il gusto e i limiti della bellezza stessa, nel caso dell'interpretazione estetica essa si colloca nell'alveo della riflessione critica, nonostante i vincoli del "senso comune" kantiano, consistenti nel tener conto a priori delle modalità culturali di rappresentazione. Si vedrà poi come questo risulterà fondamentale nella determinazione dei vincoli delle consegne compositive, nella strutturazione degli interventi sul campo, come sospensione del giudizio giuridico e come spazio sociale e protetto della dialettica del giudizio estetico. Un agone che sembra possa cogliere differenti prospettive, contemporaneamente valide, dello stesso oggetto condiviso, permettendo così di riflettere, come sostiene la Mortari (2003) in una ripresa di Schon e Dewey, in azione, sull'azione e sull'azione possibile, su quella bellezza che rende manifesta la platonica visibilità dell'invisibile del Fedro.

Una relazione educativa che, nell'unità dell'esperienza dell'arte, può dunque diventare quella che Vygotsky definiva *perezhivanie* (1934), traducibile come "esperienza emozionale vissuta" che, per definizione, dinamizza ed al contempo relativizza l'interpretazione dello studente, in una riflessività dentro e fuori l'esperienza stessa. In tal senso, una tipologia che, in un'esperienza d'insegnamento trasformativa comprende nel proprio oggetto la parte emozionale ed espressiva in quella "zona di sviluppo prossimale" (Vygotsky, 1978), si realizza come possibilità di nuovi *functionings*. L'idea secondo cui la stessa emozione non rimane nella mente dello studente, bensì acquisisce senso nella condivisione, trasformandosi e ri-formandosi nell'azione. Come già detto in precedenza, la riflessione è collegata all'esperienza e, come sosteneva lo stesso Dewey (2007), essa si intreccia e compenetra gli aspetti cognitivi con quelli emozionali.

Ne deriva che una qualsiasi attività didattica non può limitarsi né all'aspetto contemplativo né tantomeno a quello addestrativo (Perezani, 2009, pp. 88,89;

Schwadron, 1967), ma deve necessariamente mirare alla costruzione di conoscenze. In questa chiave di lettura, quindi, il *transformative learning* diventa in educazione musicale una nuova possibilità, attraverso un'esperienza estetica dialogica che si fa *praxis*, riprendendo parte della citazione dell'O'Neill che acquisisce adesso una nuova sfumatura di significato:

“To speak back their realities of their world and discover that they are capable and ready to effect positive change. In doing so, young music learners become capable of gaining new insights, overcoming challenges and constraints, and taking positive actions to bring about personal and social transformation”(2015, p. 227).

2.3 La trama enattiva e la semplicità

Mezirow (2009) collegava la pratica trasformativa con l'enattivismo. Bisogna fare una puntualizzazione su questo passaggio. Riprendendo Margiotta, tale approccio si pone:

“come una terza via delle scienze della mente, alternativa sia al cognitivismo classico sia al connessionismo, e si caratterizza principalmente per l'idea che la cognizione sia innanzitutto performance, know how, piuttosto che atto distaccato e meramente valutativo. (...) Un'integrazione per la quale la percezione e l'azione non sono strumentali all'intelligenza ma ne formano il circuito costitutivo” (2015, pp. 144,145).

I primi ad usare il termine enattivismo furono Varela, Thompson e Rosch con il testo *The embodied mind: cognitive science and human experience*(1991). In questo libro, essi specificano come l'idea di *embodied* fosse legata all'esperienza vissuta contemporaneamente sia a livello cognitivo che senso-motorio. Aggiungendo ad *embodied* il termine *action*, i tre autori sottolineavano come essi non dovessero essere considerati separatamente, bensì in strettissima connessione. In seguito a questa definizione di *Embodied action*, il termine enazione si caratterizzava allo stesso tempo come: “perception consists in perceptually guided action and cognitive structures emerge from the recurrent sensorimotor patterns that enable action to be perceptually guided” (p. 173). L'esperienza conoscitiva sarebbe dunque da considerare in tutta la sua

complessità autopoietica, in quanto indistricabile insieme di “percezioni ed azioni incarnate” (Margiotta, 2015, p. 95).

Si tratta di un’autoipotesi che inserisce nella complessità sistemica lo stesso concetto di autonomia dell’individuo che, nella sua interazione con l’ambiente, è immerso in un processo ecologico e ricorsivo nell’azione stessa, diventando parte integrante del contesto. In questo quadro, la cognizione si definisce non come semplice rappresentazione della realtà, bensì come creatrice della stessa. La *praxis* dell’esperienza estetica vista in precedenza si configura dunque come un’esperienza musicale in azione, parte di un contesto dialogico in cui la cultura e l’individuo si costruiscono e decostruiscono reciprocamente (Van der Schyff, 2015).

Sotto questo profilo, il senso dell’esperienza educativa viene definito nella sua complessità, dove l’entità stessa della capacitazione, in cui si perde la fissità se pur dialogica di mondo e mente, si definisce una “circolarità generativa” (Margiotta, 2015, p. 96); a livello didattico ci si indirizza verso qualcosa in grado di integrare le variabili cognitive, relazionali, emotive e contestuali, prendendo consapevolezza del fatto che qualsiasi relazione educativa o di ricerca si configura come un’attività consociativa, dipendente dagli stessi attori. Un’interazione di interdipendenza, nella quale la “reciprocal perturbations and compensations that result in compatible configurations” (Rossi, Prenna, Giannandrea, & Magnoler, 2013, p. 37). Un processo in cui studente ed insegnante, inseriti nello stesso contesto, mettono costantemente in crisi l’equilibrio, imparando reciprocamente e generando nuovi mondi conoscitivi. Tale rottura di equilibrio scardina gli schemi conoscitivi pre-esistenti, generandone al contempo di nuovi, destabilizzando la relazione stessa tra gli attori e venendo così a trasformare l’insegnante in un’unità dialogante che si modula continuamente nella situazione di apprendimento.

Secondo questa prospettiva, come delineato da Rossi (Rivoltella & Rossi, 2012; 2011), il pensare la didattica per discipline diventa superfluo e la stessa multi-, inter-, trans- e co-disciplinarietà si svuota di significato, condividendo al massimo soltanto una traiettoria complessa dell’azione, realizzando quella natura polimorfa dei saperi stessi nell’integrazione tra passato, presente e le

varie significazioni culturali ed individuali. L'approccio enattivo si pone oltre l'aspetto sia trasmissivo che costruttivista, in quanto:

“azione e conoscenza co-emergono come un processo, come un modo di essere che coinvolge la persona ed il sistema (...). Sicuramente un ruolo importante spetta al docente in quanto progettista e regista, prima, e attore, durante. Egli predispone l'ambiente e l'ambiente stesso ha influenza sul processo. Poi, durante il processo, l'ambiente stesso si modifica in modo auto-poietico, grazie alle regolazioni del docente e alle attività degli studenti” (Rossi, 2011, p. 117).

In questa trasposizione didattica disciplinare, nel paradigma della complessità, l'intenzionalità dell'atto viene recuperata da un nuovo concetto, ovvero quello di “semplicità”, il quale consente di elaborare quell'imprevedibilità dell'azione didattica. Questo elemento trova la sua origine nei lavori di Alain Berthoz (2009); risulta enormemente calzante, a tal proposito, l'esempio che egli fa per spiegarlo: “(...)come una fuga di Bach, che comincia con qualche nota ed evolve lentamente verso meravigliose volute di suoni combinati che danno l'impressione della complessità, mentre in realtà seguono una logica rigorosa”(p. 8).

In questo senso, la semplicità si pone nella didattica come modalità per gestire, nell'azione, quella destabilizzazione dell'equilibrio descritto in precedenza e “could provide a scientific research trajectory aiming at solving the tension between theory, praxis, descriptive approaches and practical needs”(Sibilio, 2015, p. 477).

Gli strumenti che Berthoz elabora sono:

- 1) La separazione delle funzioni. In altre parole, la modularità cooperativa dei diversi schemi adattivi degli esseri viventi e quindi il superamento dei saperi disciplinari, verso un concetto di rete e modularità che semplifica senza ridurre;
- 2) La rapidità. L'anticipazione e la previsione delle conseguenze dell'agire. Un agire che deve essere rapido nell'interazione didattica, permettendo così all'insegnante di governare l'instabilità;
- 3) L'affidabilità. Attraverso l'originalità, la ridondanza e il paradosso è possibile ridurre la percentuale di errore e aumentare la probabilità di successo. Ciò rappresenta il passaggio dalla semplificazione riduttiva atomistica della

conoscenza ad un lavoro sui concetti che, al contrario, possono funzionare come veicolo proprio della ricerca;

4) La memoria, necessaria per depositare le esperienze del passato e crearne di nuove;

5) La generalizzazione. Come la memoria, essa permette la capitalizzazione delle informazioni e al contempo la possibilità di trasporre concetti in contesti differenti.

I principi in cui questi strumenti prendono forma, trasformandosi in strategie d'insegnamento, e che risuonano trasposti nel nostro paradigma capacitativo nella retroazione tra *functionings* e *capabilities*, sono invece:

1) L'inibizione ed il rifiuto, ovvero la capacità di inibire funzionamenti precedenti e/o rifiutarne di nuovi;

2) La specializzazione e la selezione. Selezione come identità, che lo stesso *Umwelt* definisce come base e presupposto della dialettica interpersonale, la quale si caratterizza attraverso l'apprendimento;

3) L'anticipazione probabilistica. È la doppia strategia prospettiva e retrospettiva con cui ci si adatta all'imprevedibilità della complessità;

4) La deviazione. Il principio per cui si trovano soluzioni semplici per risolvere situazioni complesse;

5) La cooperazione e la ridondanza, modalità che, nella cornice semplice, viene definita come il principio di adattamento rispetto ad una combinazione di diversi punti di vista e la conseguente prospettiva che nasce dal voler cambiare anche il proprio.

6) Il senso, l'inestricabile fusione tra intenzione, fine e funzione dell'agire, ossia la prospettiva *embodied*.

In tale contesto, Sibilio sosteneva:

“Il sistema didattico, in una visione semplice, non esplose in questa complessità, anzi manifesta una resistenza alla dispersione e dissoluzione. La situazione locale è il luogo di nascita di una singolarità che si stabilizza definitivamente attraverso la variazione, in cui qualcosa o qualche evento acquistano un senso definito per gli attori del processo”(2013, p. 13).

Altro non è, quindi, che un modello non-lineare in grado di avviare un processo autopoietico, *embodied* e situato.

2.3.1 L'idea di facilitatore, Chirone diventa Giano.

“Mi ricordo di Chirone e delle lezioni che si narrava facesse di lira e mi ricordo anche che Cerbero fosse soltanto la mia immagine riflessa su quello specchio poggiato sulle mura dell'ingresso dell'Ade. Cosa pretendi che io diventi Giano? Tra il passato ed il futuro dei tuoi volti è una porta quella che mi mostri? Mi stai invitando ad oltrepassarla o la risposta invece è rimanere sull'uscio?” disse Orfeo, mentre tentava di ritrovare un nuovo orientamento in quell'inferno che ormai sembrava familiare.

Arrivati a questo punto, la relazione tra insegnante e studente è decisamente “critica” (Bessant, 2014, p. 150), nella misura in cui il primo deve assistere il secondo nell'esercizio delle sue libertà e, al contempo, permettergli di diventare abile ad esercitare le sue stesse libertà. L'insegnante dev'essere autentico e critico, accogliendo le differenze e accettando la destabilizzazione delle sue credenze, evitando allo stesso tempo di negare l'identità altrui e stimolando la riflessività nello studente, al fine di creare quella possibilità di un approdo sicuro delle instabilità che incorrono in tale processo.

Riprendendo Rossi (2011), in questa relazione i docenti e gli studenti sono attori dello stesso gioco e, sebbene l'insegnante possenga una doppia valenza di regista ed attore, egli partecipa nello stesso modo alle dinamiche, alla costruzione e alla continua riconfigurazione del progetto didattico.

Un' idea di insegnante inteso come facilitatore che, nell'apprendimento trasformativo, si pone come una pratica disorientante (Alcàntara, Hayes, & Yorks, 2009), attraversando sei differenti dimensioni e tre possibili modalità di facilitazione:

<i>Dimensions</i>	<i>Modes</i>		
	<i>Hierarchical</i>	<i>Cooperative</i>	<i>Autonomous</i>
Planning	Decide on process and content of group members' learning	Negotiate and seek agreement on what participants will learn and the process by which they will learn	Affirm group as it plans its own learning process
Meaning	Illuminate and make sense of participants' actions and experiences for them	Partner with the group in the generation of understanding emanating from the process	Allow and support participants in the generation of their own meaning making
Confronting	Raise group's level of self-awareness by pointing out behaviors and other issues affecting their experience	Consult with group members, and invite them to raise each other's awareness of the dynamics affecting their process	Create a climate for group members to practice confronting and consciousness raising
Feeling	Choose the methods of managing feelings and emotions to suit the purposes of the group	Work with the group to elicit views on and handling of feelings and emotions	Give group space to manage its own affective dynamic
Structuring	Design and supervise group learning methods and activities	Construct learning methods and exercises with group members	Delegate group control over the design and supervision of their learning
Valuing	Initiate care for group members, and commit to creating a climate that values each person	Build a community of value and mutual respect with participants	Entrust to the group the affirmation of self- and others' worth

Figura 4 Alcàntara, Hayes, Yorks, 2009, Trasformative Learning Through Co-Inquiry, p.251

Gli autori sottolineano come queste sei dimensioni siano intrecciate in modo fluido e come tale modello rappresenti solamente una semplificazione parziale, un presupposto per un apprendimento trasformativo che differenzi la pratica partecipata da quella presentata attraverso, nell'educazione musicale, un artefatto prestabilito. La facilitazione si pone quindi nell'agone della complessità dell'interazione tra sociale ed individuale, soggetto e contesto, coniugando

comunicazione, inclusione, negoziazione e coinvolgimento (De Sario & Fedi, 2011). In questo profilo, nella stessa pratica di musica d'insieme, gli studenti assumerebbero anche i due differenti ruoli di performer e pubblico, mentre al contesto si attribuirebbe l'aspetto di un "cloaking function that helps inspire musical participations" (Spruce & Matthews, 2012, p. 127).

Si tratta quindi di una pratica capace di porsi come una re-interpretazione che si inserisce nel dialogo tra appropriazione ed interpretazione (Lewis, 2016), in quella mediazione che presuppone l'idea che la significazione non sia fissata, bensì negoziata tra le diverse intenzioni, percezioni e significazioni degli studenti (Burwell, 2012b), in una reale "comunità di pratiche" (Wenger, 1998).

Si assiste dunque ad un vero e proprio superamento del concetto stesso di *scaffolding* inteso come sostegno (J. R. Barrett & Webster, 2014), per andare verso una pratica metacognitiva che tenga conto della trama enattiva (Margiotta, 2016) ed in cui l'insegnante-artista (M. S. Barrett, 2006) trova, nella semplicità, una possibile bussola di orientamento del proprio agire trasformativo.

Un' insegnante-artista che, come diceva Freire:

"The teacher is of course an artist, but being an artist does not mean that he or she can make the pro le, can shape the students. What the educator does in teaching is to make it possible for the students to be come themselves. And in doing that, he or she lives the experience of relating democratically as authority with the freedom of the students" (Horton & Freire, 1990, p. 181).

E sottolineava De Cesare:

"I call the former of these learning processes SDEP (Senian Democratic Education Political) and the latter SDES (Senian Democratic Education Social). SDEP is democratic life itself, and its effectiveness both depends on and contributes to "the evolution of a culture of political participation" within is best understood as the process of facilitating children's achievement of democratic functioning, that is, children's achievement of certain "beings and doings" associated with the emergence and exercise of their individual and collective democratic existence" (De Cesare, 2014, p. 150).

Deneulin, citando Freire a proposito del rapporto educativo in chiave di *Capability Approach*, affermava inoltre:

“Problem posing education can fulfill its function as the practice of freedom only if it can overcome the teacher-student contradiction. The teacher is no longer merely the-one-who-teaches, but one who is himself taught in dialogue with the students, who in turn while being taught also teach. They become jointly responsible for a process in which all grow. In this process, arguments based on “authority” are no longer valid; in order to function, authority must be on the side of freedom, not against it”(Deneulin & Shahani, 2009, p. 224)

2.4 Il linguaggio impossibile e l'*imagery* di Ade

Che lingua parlerà Ade? Su questo Orfeo rifletteva stringendo la sua lira.

Questo lavoro parte dall'idea che la musica sia un mezzo di comunicazione e, allo stesso tempo, una componente culturale che corrisponde, categorizzazioni emiche a parte, ad un'attività universalmente umana. Definire però la musica come linguaggio pone una serie di problematiche. Parecchi lo ritengono un enigma (Tolbert, 2001) in quanto, non presentando un diretto significato denotativo, ovvero un appoggio diretto a concetti ed oggetti, probabilmente non dovrebbe neanche essere considerato un linguaggio vero e proprio; d'altra parte, riprendendo Della Casa (1985), si potrebbe definire come un linguaggio estetico, autotelico, umano, che abita e poggia la sua significazione sulla cultura, la storia e l'affettività individuale. Un linguaggio quindi dalla significazione connotativa più che denotativa (Whale, 2015).

Riprendendo Della Casa (1985) si partirà dall'assunto secondo cui il linguaggio musicale altro non è che un mezzo di comunicazione, senza aspetti denotativi.

In questo progetto si sosterrà la tesi secondo la quale è proprio questo tipo di significazione ad essere generativa, se stimolata con l'adeguata prassi, di una tipologia di *imagery thinking*, collegabile sia alla creatività che al *critical thinking*. Non si ha, in questo contesto, la presunzione di coniare una nuova definizione o un nuovo concetto di musica; si cerca solamente di delineare il quadro che s'intende prendere come riferimento euristico in questo lavoro.

Dall'alba dei tempi il linguaggio musicale, proprio per la sua significazione enigmatica, è stato oggetto d'interrogazioni riguardanti la sua natura intrinseca. Basti pensare alla "teoria numerica" pitagorica o alla dottrina dell'*ethos*, due binari che, pur modulandosi attraverso i secoli, non hanno mai perso il loro angolo di osservazione giungendo, senza troppi scossoni, al "non voce sed corde canere" agostiniano o a Boezio e le "armonie" zarliniane.

Sarà nel romanticismo che il linguaggio musicale verrà visto, proprio a causa della sua assenza di semantica, in due modi radicalmente differenti. La musica verrà considerata da una parte come la via privilegiata per accedere all'intima essenza degli affetti umani e del pensiero, dall'altra come quasi la realizzazione dello Spirito hegeliano.

Si potrebbe anche sostenere che sarà proprio la fuga da questa indeterminatezza del linguaggio a fungere da motore, come accaduto per alcuni compositori come Wagner, verso una concentrazione stilistica fondata sul binomio musica/linguaggio verbale, oppure divenendo fonte di ispirazione per interi filoni stilistici, come la "musica a programma". Una sovrapposizione con il linguaggio verbale che, senza voler entrare in merito alla rilevanza culturale ottenuta e alla complessità raggiunta, ebbe il merito di sciogliere e dissolvere le nebbie della vaghezza comunicativa, se pur nell'accentuazione di una complessità derivata da una sovrapposizione ancor maggiore di significazioni possibili.

Sarà con i formalisti come Hanslick che la musica tornerà a sé come oggetto privo di significato al di fuori di sé e della cultura che lo ha generato. Una posizione radicalmente opposta, ma che sostanzialmente rivela il completo abbandono della "natura" per abbracciare solo il punto di vista culturale, che sarà dunque il punto di riferimento della concezione degli studi etnomusicologici, fin dai loro esordi scientifici. Come sottolinea Tolbert:

"Ethnomusicologists and anthropologists, working with music outside of the Western art music tradition, generally emphasize an extramusical, or referentialist approach, linking meaning to specific sociocultural contexts and scenes of social interaction. This approach considers musical form as inherently neutral, and implies a musical semantics" (2001, p. 455).

Il punto di vista sul quale verterà questo lavoro riguarderà l'evidenza che ogni cultura, europea, extraeuropea finanche al soggetto individuale, presenta una significazione multidimensionale del linguaggio musicale, poiché ogni cultura, mediata dalla personalizzazione percettiva, sviluppa una tipica rappresentazione e concettualizzazione di questo particolare linguaggio.

La Mantia (2012), riferendosi alla contestualizzazione del linguaggio, parla di contesto ibrido in quanto la conoscenza del linguaggio e quella del mondo sono legate al concetto di "magmatico". In altre parole, una traccia di significazioni potenziali che interagiscono indissolubilmente tra connotazione culturale, contesto locale ed individuale. Un senso locale, situazionale ed intersoggettivo che vive tra l'enunciato comunicato ed il co-enunciato prodotto (scritto o suonato), sempre mobile e fluttuante.

Considerare solamente la connotazione risulta però non sufficiente, poiché possibile causa di un ristagno in un relativismo significativo e circoscritto, non permettendo di spingersi oltre l'ipotesi linguistica.

Ripercorrendo il pensiero di Saussure, si potrebbe quindi riproporre l'assunto secondo il quale la musica sia un "pensiero organizzato della materia fonica" (1983, p. 136). Sotto questo punto di vista, la suddivisione *langue* e *parole* parrebbe darci i risultati attesi di comparazione, in quanto coniugherebbe la dialettica tra la connotazione personale e quella fatta dalle convenzioni culturali locali.

Il significante, individuato da Saussure nell'immagine acustica, ed il significato, che rimanderebbe invece, al concetto, rappresentati nella loro totalità nel segno, cominciano a far vacillare questo paragone linguistico, nella misura in cui l'equilibrio viene sbilanciato dalla polisemia intrinseca del concetto espresso. Un mistero che si paleserebbe nella definizione di un linguaggio caratterizzato da un'immagine acustica senza concetto, che però risulta evidente nella traccia che lascia nella memoria, trascinandoci nel supportare quello che "popolarmente" definisce la musica come il "Linguaggio delle emozioni" (Lidov, 2005). Si affaccia però in questo modo un'ennesima problematica: quale semiotica è possibile pensare in assenza di quella totalità definita da Saussure?

Rimandando ai paragrafi seguenti la prospettiva dell'immagine acustica, per ora risulta più utile concentrarsi nell'analisi del confronto con il linguaggio verbale dal punto di vista esclusivamente legato al suono. Patel, nell'opera enciclopedica *La musica, il linguaggio e il cervello* (2008) delinea, attraverso alcune indagini sperimentali, le seguenti posizioni:

- 1) La musica utilizza le altezze ed il timbro dei suoni in maniera differente, mantenendo comunque per entrambi la medesima risposta cognitiva e neurale;
- 2) Musica e linguaggio verbale possiedono una caratteristica comune legata al ritmo, se pur con le dovute differenze. Per esempio, la musica denota spesso una periodicità che nel discorso parlato è assente;
- 3) Entrambe presentano una schematizzazione accentuativa e di fraseggio.
- 4) La melodia musicale ed il contorno melodico del parlato presentano una correlazione evidente (Heffner & Slevc, 2015).
- 5) La sintassi della musica, intesa come l'insieme dei principi che disciplinano la combinazione degli elementi strutturali in sequenze, se pur violabile, corrisponde a norme culturali (struttura delle scale musicali, accordi, etc). Le differenze sostanziali sono rintracciabili nel fatto che la musica, a differenza del linguaggio verbale, non presenta sostantivi, verbi o aggettivi, possedendo invece la possibilità di dipendenza a lunga distanza ed un'ambiguità strutturale. Le similitudini riguardano invece l'organizzazione gerarchica (come i morfemi formano parole, frasi e periodi, i suoni musicali presentano principi per formare accordi, aree tonali, etc), la struttura logica degli elementi elaborativi (si pensi nel linguaggio agli aggettivi e agli avverbi, mentre in musica alla gerarchia tonale e all'informazione ritmica e melodica) e grammaticali (nel linguaggio si pensi al soggetto e al complemento oggetto, mentre in musica alle funzioni armoniche, come il ruolo di un accordo nella tonalità)
- 6) Significato. Rappresenta un paradosso poiché, sebbene la musica si configuri come linguaggio, di fatto essa è intraducibile, nonostante veicoli un significato; se consideriamo la definizione allargata di Nattiez, esso non è altro che un processo relazionale poiché, come visto in precedenza, essendo assente la parte concettuale relativa all'oggetto, non si potrebbe propriamente parlare di significato. A tal proposito, Patel definisce alcuni aspetti: il significato della

musica è in sè stesso (interconnessione strutturale degli elementi musicali), espressione delle emozioni (culturale e personale), esperienza delle emozioni, evocazione di un senso di movimento, didascalìa, associazione con l'esperienza di vita, creazione e trasformazione del sé, struttura musicale e concetti culturali. Tutti aspetti riconducibili all'ambiguità (Imberty, 1986, p. 136) della sfera connotativa, vista nell'ottica di un'impossibilità denotativa. La semantica assume dunque una prospettiva particolare in quanto la musica, se pur priva di contenuto semantico, ne suggerisce comunque qualcuno all'ascoltatore, sotto forma di concetti, il tutto in un'ottica referenziale (ad esempio i *leitmotiv* wagneriani).

La distinzione proposta da Della Casa (1985) tra l'aspetto fenomenologico e semiotico ci permette di fare ordine nelle differenziazioni proposte da Patel considerando, tuttavia, i limiti della seconda parte del testo, la quale afferiva esclusivamente alle regole del sistema tonale classico, posizionandosi quindi in un preciso punto nello spazio e nel tempo, non permettendo una generalizzazione e risultando etno-centrica, quindi arbitraria.

Riprendendo Saussure, si potrebbe definire la musica come una tipologia di linguaggio nella quale un'immagine acustica produce un senso, ma non un significato.

"La musica significa solo a cose fatte, cioè dopo il tentativo di esplicitazione e concettualizzazione. Prima di tale tentativo essa non significa, ma piuttosto suggerisce, cioè crea delle forze immaginative che provocano e orientano le associazioni verbali; o, se si vuole, delle direzioni semantiche, sotto forma di impressioni vaghe e fluttuanti, si manifestano alla coscienza del soggetto che cristallizza con delle parole in significati precisi" (Imberty, 1986, p. 56).

Parafrasando Vygotsky (1978), si potrebbe affermare che quei cerchi concentrici che rappresentano i confini e le sovrapposizioni tra linguaggio esterno ed interno nel linguaggio musicale diventano evanescenti, ma al contempo non spariscono mai davvero, nella misura in cui anche nel linguaggio verbale essi non vengono comunque sovrapposti. Per parlare di linguaggio musicale bisognerebbe dunque ripercorrere quei passi che riportano l'idea ed il linguaggio a quell'unità dialettica pre-Platonica del *logos* (Imada, 2000/2001).

Quanto detto finora ci porta a definire tre assunti:

1) L'agire musicale è un universale umano. Quindi è possibile definirlo come una facoltà umana che permette di rappresentarsi attraverso un tipo di organizzazione sonora afferente al musicale, a prescindere dalle categorie emiche;

2) Il concetto di lingua musicale si espande e travalica lo specifico territorio nella misura in cui l'assenza di significazione si fa senso individuale, collettivo e polisemico nella sua ambiguità (Meyer, 1965);

3) Il linguaggio musicale veicola un pensiero tramite un'immagine acustica svincolata dal concetto (anche nella sua manifestazione segnica), che è al contempo cognitivo (realizzazione semiotica), emozionale (anticipazione inaspettata e non, giustificazione e rappresentazione metaforica (Bhattacharya & Lindsen, 2016; Goodman, 2013; Pannese, Rappaz, & Grandjean, 2016; Zangwill, 2014)) e fisico (onda sonora);

Riprendendo Wittgstein, cerchiamo di non tacere laddove le parole sarebbero insensate. In altri termini, partiamo dal presupposto che un qualsiasi sistema musicale, culturalmente inteso come paradigma, taglia, accentua e seleziona le possibilità di un gioco linguistico, collegandosi direttamente ad un'attività di *imagery* e quindi di rappresentazione. Un gioco linguistico su un particolare tipo di linguaggio, quello musicale, che potrebbe rappresentare uno stimolo alla creatività, anche per l'eventuale recupero di una traccia mnesica, di quella *reverie* (Fregoso, 2002) e di quel pensiero che, nelle sue origini, non era legato ad alcun linguaggio verbale.

Nelle ultime pagine del *Tractatus*, Wittgstein sostenne come tutti gli enunciati che non erano dirette raffigurazioni di concatenazioni di oggetti, ovvero *Bild*, fossero praticamente privi di senso. Nel caso specifico utilizzò, per tutto quello che non poteva essere detto con proposizioni, il termine *gezeigt*, legando di fatto il linguaggio all'immagine come rappresentazione del pensiero. Nel caso del linguaggio musicale, si ipotizza che non rappresenti una forzatura il legarlo e il posizionarlo su un'idea di sintesi tra pensiero ed immagini mentali (*vorstellung*), più che raffigurazioni (*darstellung*) rappresentabili tramite scrittura. In altre parole, un'attività di *imagery* che trova la sua rappresentazione attraverso un gioco di regole culturalmente e soggettivamente connotato. Un concetto di

Vorstellung che andrebbe a porsi in posizione centrale alle origini della “facoltà di linguaggio” (Ruthrof, 2011a) e che rimane punto di fuga sia nella significazione del linguaggio verbale sia in quello musicale, divenendo infine esercizio-gioco di una “semantics of imaginability” (Ruthrof, 2011b, p. 165).

Come esaustivamente spiegato da Marucci(1995), gran parte degli studi psicologici ha preso in esame l’immagine mentale come risultato di un’attività genericamente creativa del cervello umano, che coinvolge un insieme di processi di elaborazione di significati e di conoscenze, le quali si acquisiscono dall’esperienza. Generalmente, nella letteratura scientifica, i vari termini *image*, *imagery* e *imagination* sono spesso confusi e sovrapposti, presumibilmente a causa della derivazione dal latino “*imago*”, parola polisemica che può significare contemporaneamente immagine, effigie, fantasma, ombra, sogno, visione, ricordo, allucinazione.

In ogni caso, questo termine può essere inteso, da una parte, come relativo alla riproduzione mentale di oggetti percepiti nella realtà, dall’altra come prodotto diretto della mente, senza che esista necessariamente un riferimento ad un oggetto reale. L’immagine mentale come raffigurazione interna visivo-figurale e recupero di eventi o cose nella memoria è una connotazione che ci arriva da Aristotele(1973), giungendo fino a Descartes(1954), il quale mise in discussione anche il fatto stesso che fosse possibile legarla ad una qualsivoglia attività del pensiero. Sarà con gli empiristi come Locke, Berkley e Hume che si tenterà di riallacciare questa rottura. Si pensi ad esempio al *Saggio sull’intelletto umano* di Locke(1964), in cui sarà proprio il concetto di idea (se pur semplice) a collegarsi al concetto di immagine come punto di origine della conoscenza, nonostante Locke non si discosti dalla concezione figurale e ponga l’accento sul fatto che, qualora l’immagine sia riferita a parole che non si poggiano su oggetti concreti, questo tipo di attività non rappresenti un aiuto nella stessa comunicazione tramite il linguaggio verbale.

Il concetto di *Enbildungskraft* kantiano(Kant, 2011) potrebbe essere considerato come una possibile soluzione al problema della connessione immagine/pensiero nella misura in cui, trascendendo l’esperienza, esso va ad assumere un ruolo di

primaria importanza nella relazione fra *bild* e *vorstellung*, sia nella facoltà di *imagery* che in quella del linguaggio (Garroni, 2005).

Se si riprende a questo punto la riflessione della psicologia cognitivista, se pur con i dovuti distinguo, è possibile evidenziare come il nesso pensiero/immagine mentale sia dato invece quasi per scontato e come molti convergano su un'immaginazione visiva distaccata, addirittura in assenza di uno stimolo percettivo. Si pensi a tal proposito a Piaget, il quale pone l'immagine mentale a ruolo facilitatorio dell'intelligenza, senza di fatto connotarla come conoscenza, bensì come innesco del pensiero logico (Piaget and Inhelder, 1974); Bruner, invece, colloca l'attività immaginativa al funzionamento intellettuale nella risoluzione dei problemi cognitivi in una certa fase della crescita del bambino, sostenendo come questa attività continui a svolgere una funzione di verifica anche quando l'individuo diviene adulto (Bruner, 1968).

Come spiega Antonietti, sarà Kaufmann, riprendendo proprio Wittgenstein, a collegare in maniera diretta il pensiero alle immagini:

“Pertanto il pensiero non è qualcosa di ulteriore (*something else*) rispetto alle immagini (o alle parole) ne è nient'altro che (*nothing but*) immagini; esso non è separato dalle proprie espressioni o formulazioni simboliche, ma è immanente alla propria espressione simbolica. L'elaborazione di un'immagine, quindi, non è un'operazione mentale in aggiunta ad altre operazioni mentali” (Antonietti, 1995).

In questo lavoro la riflessione sull'*imagery* non è liminale, ma da intendere collegata direttamente alla riflessione sul linguaggio musicale. Un passaggio fondamentale, in altre parole, per comprendere ed utilizzare quella vaghezza connotativa intrinseca al linguaggio musicale, cercando di esplorare le sue connessioni con l'idea di creatività che verrà presa come riferimento.

Un *imagery* musicale che è: “an integral element of composition and related activities, such as improvisation and arranging, and of most kinds of performance, be that instrumental, vocal or in conducting” (Godøy and Jørgensen, 2001), e che soprattutto condivide gli stessi elementi generativi del linguaggio (Weber and Brown, 1986).

Questa breve riflessione sull'idea di linguaggio musicale ci riporta a quella che Van der Schyff (2015) definiva come processo empatico di "inter(en)action" (p. 12) con l'oggetto musicale, le idee e quindi l'immaginazione e la transazione con gli altri, nel senso di uno scambio dialogico con interpretazioni e significazioni diverse. Per questo motivo, lo sforzo di tracciare dei contorni al linguaggio musicale non era atto unicamente a dare definizioni, ma a tracciare la mappa dell'intervento pedagogico, che sarà al contempo ispiratore e strumento nella ricerca. Ma che tipo di strumento?

Tornando all'argomento lasciato in sospeso nella prima parte di questo paragrafo, parlare di semiotica rispetto a questo linguaggio "particolare" implica non solo il voler prendere atto del rapporto che esiste tra oralità (suonare, ascoltare) e scrittura (analisi, composizione), ma anche l'agire su quelle che definiamo le proprietà intrinseche (sintattiche) ed estrinseche (riferimento semantico) (Della Casa, 1985; Falthin, 2014).

Luria (1982) sosteneva l'esistenza di numerose relazioni tra scrittura e oralità. Se l'oralità si accompagna con gesti, intonazione, silenzi e permette di usare ellissi, abbreviazioni ed errori grammaticali, la scrittura avviene in assenza dell'interlocutore (anche se lo prevede per direzione comunicativa), divenendo consapevolezza della stessa oralità.

Come però aggiunge Moon:

"The content of reflective writing is not a direct mirror of what happens in the head, but it is a representation of the process within a chosen medium - in this case writing. The representation of reflection in the form of writing is likely to differ from that represented in other ways such as speech or in a drawing. In making a representation of personal reflection, we shape and model the content of our reflection in different ways and learn also from the process itself. In other words, there is secondary learning" (2004, p. 80).

Nel paragrafo successivo si definirà dunque il quadro di base che sosterrà l'intervento di *transformative learning*, alla ricerca di un'integrazione tra le attività musicali tradizionali (ascolto, *performance*, composizione, analisi e lettura), valutate in un'ottica capacitativa.

2.4.1 Shift gestaltico tra oralità/scrittura, suono/immagine e grammatica/sintassi

Che gioco mi stai proponendo Giano? Chiese Orfeo mentre cercava di trovare la strada per Ade. "Sono certo di aver intravisto Wittgstein che sbirciava tra la nebbia", pensò per un attimo.

"Il vecchio tipo d'insegnamento si basava sull'illusoria credenza che un linguaggio possa essere appreso attraverso un preliminare ed astratto studio grammaticale... La scrittura, così come la notazione non sono dei meri espedienti grafici di cui si possa fare a meno a cuor leggero, anche se si può riconoscere che vi sono civiltà che non ne sono in possesso, ed hanno tuttavia una loro coerenza. Difatti una volta che sorge la scrittura non si ha una semplice trasposizione, sulla carta, di quanto prima veniva detto a voce o direttamente eseguito, ma ridetermina invece un nuovo habitus, una nuova mentalità costruttiva ed organizzativa. Senza la scrittura non è concepibile Dante o il Petrarca, Balzac o Proust così come non sono concepibili Bach Beethoven o Schoenberg. La notazione a questo punto si precisa non come uno strumento pratico e in fondo neutro, diretto a meglio conservare un messaggio ma come una struttura generativa del messaggio stesso, come una dimensione capace di determinarne la conformazione" (Della Casa, 1974).

Pur trovandosi d'accordo con questo assunto, le considerazioni da fare sono molteplici. L'insegnamento della musica nella sua tradizionale prassi d'insegnamento ha quasi esclusivamente collegato la scrittura alla lettura, ponendola al massimo al centro di un'analisi sintattica, sintagmatica e/o estrinseca, allo scopo di sottoporla ad un'interpretazione maggiormente consapevole e/o filologica. Raramente la scrittura si è legata alla produzione (improvvisazione/ composizione), essendo considerata come un qualcosa di distaccato e "magicamente" connesso ad un mondo creativo misterioso e di difficile accesso (Campbell, 1991; Pond, 1981).

Biasutti osservava:

"(...) la dimensione inerente allo sviluppo della creatività con azioni di improvvisazione e di creazione di nuovi brani musicali non è valorizzata adeguatamente(...) dovrebbe essere invece posta come

fondamentale e come base per lo sviluppo socio-affettivo e cognitivo degli alunni” (2007, p. 111).

Questo passaggio ricorda un'affermazione di Dewey:

“Il processo dell'arte nella produzione sta in relazione organica con l'estetico nella percezione (...). Quando maneggiamo, noi tocchiamo e sentiamo; quando guardiamo, noi vediamo; quando ascoltiamo, noi udiamo. La mano si muove con il bulino o con il pennello. L'occhio accompagna e riporta le conseguenze di ciò che è fatto. A causa di questa intima connessione, il fare successivo è una progressione e non si deve al capriccio o alla routine. In un'esperienza artistico-estetica di rilievo la relazione è così stretta da tenere sotto controllo simultaneamente sia il fare che il percepire. Una connessione talmente intima e vitale non si può avere se ci si limita a impegnare mano e occhio. Se ciascuno di essi non agisce come organo dell'intero essere non c'è che una sequenza meccanica di senso e movimento, come quando si cammina automaticamente” (Dewey, 2007, p. 73).

L'interpretazione dell'opera d'arte intesa come “formatività” (Pareyson, 2002), in quanto rivela la sua forma soltanto alla fine: “mostra chiaramente la propria legge, mentre prima, quando ancora il processo è in corso, non c'è norma evidente, e si deve scoprirla nello stesso atto in cui opera” (p. 60).

La composizione è quindi vista come un'attività complessa che consente all'autore, attraverso la scrittura e l'ascolto, la revisione del proprio elaborato e la cui prospettiva metacognitiva risulta estremamente differente poiché, all'autoregolazione, essa aggiunge la motivazione nel raggiungimento di specifici obiettivi espressivi (Albanese, Doudin, & Martin, 2003). Gli studi condotti a tal proposito risultano numerosi. Alcuni ricercatori, come Sloboda, hanno preferito focalizzarsi sulla dimensione processuale, individuando i principali processi implicati nelle attività di composizione di un brano musicale e analizzandone i vari momenti (Sloboda, 2005). Altri, come Wiggins, hanno invece evidenziato come nel processo compositivo vengano richieste delle modalità di pensiero avanzate, quali abilità di analisi, sintesi, *problem solving*, categorizzazione, classificazione e valutazione (Wiggins, 2005). L'elenco sarebbe lunghissimo, ma quello che si può osservare è come la maggior parte degli studi si focalizzi alternativamente su implicazioni psicologiche, scritture spontanee, valutazioni dell' oggetto composto, vaghi riferimenti alla *Gestalt*, sulla controversa

trasferibilità di abilità oppure sulla creatività, senza tuttavia specificare chiaramente in quale accezione considerare quest'ultima (Elkoshi, 2015; Hogenes, Oers, Diekstra, & Sklad, 2016; Kaschub & Smith, 2013; Lee, 2013; Menard, 2013; Partti & Westerlund, 2013; Richmond, McLachlan, Ainley, & Osborne, 2016; Roels & Van Petegem, 2016; Tobias, 2013).

A mio parere, gli studi più interessanti sono quelli, se pur meno recenti, che non separano la composizione, e quindi l'oggetto, dal processo, cercando comunque di evidenziarne le correlazioni. Mi riferisco a studi come quello di Stauffer (2002), Miell (2002), Major (2007), e in particolare a quello di Seddon e O'Neil, che hanno analizzato le relazioni esistenti tra lo studio formale di uno strumento musicale e il processo/prodotto della composizione musicale, supportata dall'uso del computer (Seddon and O'Neil, 2001). Studio che, in ogni caso, non si è focalizzato completamente sulla possibile generatività della composizione musicale, indirizzandosi piuttosto sull'influenza che l'utilizzo di uno strumento può esercitare sul modo con il quale i soggetti si approcciano alla composizione, dimostrando infine come gli individui che avevano studiato precedentemente uno strumento musicale tendessero ad adottare principi simili a quelli dell'insegnante. Lo studio più interessante a questo proposito è *Mapping pathways: fostering creativity in composition* di Burnard e Younker (2002). In esso, finalizzato all'introduzione della composizione nei curricula di Inghilterra, Stati Uniti e Canada, si discute di come l'influenza dell'insegnante rappresenti un punto nodale nella difficoltà d'inserimento del ruolo della creatività nella scuola. Tale studio, oltre a giungere a conclusioni simili a quelle di Seddon e O'Neil, sostiene che il pensiero creativo nella composizione sia rappresentato dagli studenti e, nello specifico, dalla loro capacità di rendere consapevoli e di dare forma alle loro scelte operative. Si definisce, in altre parole, lo spazio delle possibilità creative in un processo dinamico, che si alterna tra l'aver un'idea (divergente) e il dare forma alla stessa (convergente), esplorando, facendo scelte e riflettendo su quelle fatte, nella varietà del loro background culturale. Il *focus* interessante è anche sulle competenze che devono essere necessariamente in possesso dell'insegnante:

- 1) Capire pienamente il processo creativo;

- 2) Agire affettivamente nel processo, soprattutto con i giovani alle prime esperienze musicali;
- 3) Stimolare gli studenti all'atto riflessivo sul loro specifico percorso creativo;
- 4) Considerare l'impatto che la consegna compositiva ha sullo studente e modulare le consegne successive, in base alle esigenze dello studente stesso.

È inoltre indispensabile, come sottolineano la Burnard(2002) e Pappalardo(2003), che i processi vengano esplicitati dallo studente al fine di fargli prendere coscienza di ciò che fa. Solo in questo modo le capacità produttive si potranno effettivamente espandere, attuando quella stretta connessione fra il momento creativo, il momento della riflessione e quello dell'analisi, il quale appare indispensabile per una corretta formazione organica e critica.

Date tali premesse fino ad ora elaborate sul linguaggio, la relazione d'insegnamento, la criticità del modello tradizionale, l'approccio enattivo e il cambiamento di paradigma in seno al *Capability Approach*, è auspicabile proporre un'attività integrata per cui, se da una parte il linguaggio musicale diviene strumento didattico, dall'altra le attività musicali (lettura, performance, composizione, improvvisazione, analisi) si integreranno, allo scopo di determinare nuovi funzionamenti degli studenti, conducendoli verso un'agentività artistica intesa come realizzazione della propria individualità nella ri-costruzione, ri-creazione e negoziazione con il contesto rappresentato dall'insegnante stesso, dagli altri studenti e dalla stessa istituzione scolastica.

In altre parole, un paradigma *agency-oriented* nel quale non sono presenti *standard* da raggiungere ed al contempo ci sia una sospensione della valutazione estetica. La musica come arte diventa l'arena di un "gioco sull'orlo del caos" (La Licata, 2012, p. 136), in cui condividere opinioni ed emozioni, muovendosi nella direzione più prossima alla propria identità espressiva attraverso l'arte.

Un gioco creativo senza vincoli sull'orlo dell'entropia, in cui le regole possono diventare parte del gioco stesso attraverso lo *shift* gestaltico tra la mediazione dei significati, l'aspetto macro-strutturale e quello extra-musicale del linguaggio musicale stesso.

Questa è l'idea, che poi sarà la base della sperimentazione pianificata in due differenti contesti formali e che vedremo più avanti, in base alla quale sono stati pianificati due moduli distinti, che si focalizzavano su tre piani diversi del linguaggio musicale, inserendosi come stimolo ed alimentazione di un potenziale motore ricorsivo.

Specificando i piani suddetti:

- 1) INTRINSECO: Focalizzazione sul punto di vista sintagmatico orizzontale della medio-struttura sintattica e macro-strutturale;
- 2) ESTRINSECO: Non focalizzato sugli aspetti connotativi, bensì sull'aspetto spaziale, temporale e visuale e in tal senso in un'ottica "extra musicale" interna allo stesso linguaggio.;
- 3) TRANSAZIONALE, ovvero di negoziazione costante di significazioni, nella transazione in una "comunità di pratiche".

Come ci ricordano Partti e Westerlund:

"As a starting point, we agree with Etienne Wenger (1998) that whenever we come together to do things and collaborate, we engage in various activities utilising all sorts of techniques and instruments, yet, it is not these activities, techniques, or tools in themselves that give meaning to our experiences. Rather, we are actively producing meanings 'that extend, redirect, dismiss, reinterpret, modify or confirm – in a word, negotiate anew – the histories of meanings of which they are part' (pp. 52–53). This production of meanings surrounds and penetrates learning, and constitutes a process that Wenger refers to as negotiation of meaning. Negotiation of meaning is shaped by our present and previous experiences, interactions and negotiations of meaning in a variety of social communities, but it also shapes the situation in which the negotiation takes place, and hence has an impact on every participant involved. In short, through negotiation of meaning, one is able to experience the activities and one's engagement in them as meaningful – or meaningless" (Partti and Westerlund 2013).



Figura 5 Triangolo di Penrose come focus shift del linguaggio musicale

Il punto centrale non è stato quello di creare un nuovo modo eccentrico di induzione allo studio grammaticale, bensì quello di creare l'innescò di una riflessione fondata su tre diversi punti di vista del linguaggio, al fine di permettere all'allievo di avere non tanto una percezione illusoria di un "tutto", ma una rapidità di passaggio il più possibile immediata tra tre differenti punti di focalizzazione di un'immagine gestaltica, simile al triangolo di Penrose. Un ribaltamento quindi del modello secondo cui il "tutto" si conoscerebbe tramite una sua divisione in piccole parti. Uno *shift* metaforico non solo su diversi punti di vista intrecciati con l'indeterminatezza concettuale, ma anche attraverso l'integrazione delle diverse attività con cui si declina un'educazione musicale (ascolto, performance, composizione, improvvisazione analisi) e mediante uno *shift* continuo tra immagine acustica (ascoltata e suonata) e visiva (scritta e analizzata).

A tal proposito trovo rilevante l'enunciazione di questa metodologia, che definii come "Process Music" durante il mio intervento alla *3rd International Conference on Higher Education Advances, HEAd'17* all'Università Politecnica di Valencia: "A methodology that includes issues like composition, improvisation, aural and performance skills in an active learning process. The purpose is connecting,

during the learning process, knowledge, reflective thinking and metacognition with experience and action” (Marrucci & Piazzoli, 2017).

Un processo dunque che integra l’aspetto compositivo con le altre attività, che Kaschub definisce “co-compositional activities” (Kaschub & Smith, 2009, p. 76) attraverso un apprendimento trasformativo che vede l’insegnante come facilitatore critico e riflessivo.

2.5 Le 4C da abilità ad indicatori

L’interesse per le 4C in educazione musicale (*communication, collaboration, critical thinking, creativity*) si è fatto centrale in gran parte della ricerca sul campo, da quando il *framework* delle *21st Century Skills* (2015) è stato adottato dal *NAfME* (National Association for Music Education).

In questo paragrafo non mi dilungherò su comunicazione e collaborazione, poiché si tratta di due elementi ampiamente trattati in precedenza, bensì delimiterò il campo per quanto concerne la creatività e il pensiero critico.

Questo lavoro prenderà a riferimento, con i dovuti distinguo, l’evidenza che il linguaggio musicale presenti al suo interno un’indeterminatezza denotativa, una forte significazione culturale ed al contempo una connessione con l’*imagery thinking*, possedendo quindi una carica potenziale all’ innesco di un processo creativo. La connessione con il *critical thinking* è una conseguenza diretta nella misura in cui un “gioco linguistico” su un linguaggio indeterminato, e la conseguente attività di *imagery* collegata ad un pensiero riflessivo, potrebbe svelare l’inconsapevole significazione culturale indotta.

In questo senso, le cosiddette 4C si considerano non più come *transfer skills* (usuale attribuzione nell’educazione alle arti), ma come indicatori di capacitazione, configurandosi come parte di un “authentic assessment” (Deutsch, 2016, p. 54), in quanto, sotto questa luce, non è più possibile fare una valutazione nell’ottica di giusto e sbagliato rispetto ad uno *standard*, come invece avviene nella metodologia tradizionale.

2.5.1 Creatività

Torrance scriveva (1988) che quando iniziò i suoi studi in Minnesota, nel 1958, si rese presto conto che, sul tema della creatività, la prima cosa da fare era quella di darsi una definizione per delimitare il campo di analisi. L'autore sottolineava come il carattere e la polisemia del campo di studio avrebbero messo in difficoltà non soltanto la ricerca, ma la comunicabilità della stessa, rendendo quindi necessaria una "survival definition" Torrance (1988, p. 57). La stessa posizione era sostenuta da Sternberg (1988), il quale sottolineava come spesso, nelle ricerche riguardanti la creatività, si tendesse a fare una valutazione utilizzando teorie implicite non condivise.

Sternberg, nel libro *Handbook of creativity*, scrisse che studiare la creatività è un processo complesso, soprattutto per il retaggio culturale che lega questo concetto a qualcosa di misterioso, religioso e mistico (Sternberg, 1999). In una certa misura, la stessa etimologia del termine sembrerebbe derivare dal sanscrito *KAR*, comune anche al termine crescere, e a *KAR-TR*, ovvero colui che fa (dal niente), il creatore.

A parte le varie teorie succedutesi nel tempo, in questo contesto verrà utilizzata un'idea di creatività intesa come processo in cui, come sostiene la Cinque: "Un ruolo importante viene giocato dalla meta-cognizione: l'attività di riflessione e riconoscimento dei propri processi cognitivi. La creatività si sviluppa e si accresce attraverso diversi momenti osservativi e auto-osservativi" (Cinque, 2010).

Un'attività, quella creativa, che non può prescindere dal considerare l'uomo come immerso in una cultura, e quindi calato in un linguaggio, comprendente quindi tutte quelle manifestazioni del pensiero che contemplano anche il linguaggio artistico e musicale. Non è quindi tanto la musica ad essere ontologicamente, secondo quest'ottica, stimolo alla creatività, quanto il processo costruito attraverso essa stessa.

È questo il nodo in cui si gioca l'idea per cui è la tipologia del processo innescato a stimolare o meno lo sviluppo di un pensiero creativo, e che dunque il linguaggio

musicale non sia di per sé produttore di creatività, ma possedente sicuramente del potenziale, data anche la sua conformazione particolare e regressiva. Se si assume inoltre che l'immagine musicale nella sua indeterminatezza diventi *tutor* del pensiero, rappresentandosi solamente come significazione culturale, un lavoro di apprendimento basato sulla meta-cognizione potrebbe essere generativo di capacità creative, nella misura in cui esso riesce a svelare l'assunto, il "naturalmente dato", lavorando in quella zona prossimale che, dal momento che destabilizza, è a sua volta generativa di nuovi equilibri tra creatività e *critical thinking* e, in questo senso, inserita nella cornice di un *problem solving* (Freedman, 2010), (Westerlund, 2003).

Teorie note come quella di Guilford, che ha aperto la strada ad una serie di possibili test psicometrici (TTCT), collegando la creatività al *divergent thinking* con la famosa distinzione tra pensiero convergente e divergente, ripreso poi da De Bono come pensiero verticale e laterale, non si collocano propriamente al centro di questo lavoro. Se, infatti, da una parte potrebbe essere calzante in quanto, parlando di linguaggio, una qualsivoglia attività si collocherebbe immediatamente sulla produzione e quindi sul triangolo pensiero-scrittura-metacognizione, dall'altra, se preso integralmente, produrrebbe uno sbilanciamento sul prodotto, portando quindi ad una valutazione della creatività come originalità, valore associabile ed inserito in un'ottica di mercato. Un prodotto che, se pur potrebbe rivelarsi un facile indicatore, lascerebbe fuori dal livello teorico il lavoro sull'immagine che si trova alla base del linguaggio stesso. Lo stesso Torrance, in effetti (vedremo più avanti il TTCT), non utilizzerà del tutto Guilford in quanto egli lo integrerà con una visione processuale legata al *problem solving*. Torrance, in effetti, darà nel 1988 la definizione propria secondo cui l'essenza di una persona creativa è: "being in love with what one is doing. (e che tale processo sia visibile attraverso queste caratteristiche) courage, independence of thought and judgment, honesty, perseverance, curiosity, willingness to take risks, and the like" (Torrance, 1988, p. 68).

Caratteristiche, come si nota, molto affini ed in parte descrittive dello stesso concetto di *agency* delineato in precedenza e che, negli anni successivi, lo stesso Torrance criticherà, poiché presentavano il limite di essere comunque isolate

dalla relazione, fino ad allora sottointesa come una variabile non controllabile, che limitava l'oggettivazione di qualsivoglia ricerca.

In educazione musicale, secondo Csikszentmihalyi, la creatività nei contesti educativi è spesso confusa con l'idea di performance esperta "where the goal is to replicate than generate" (Csikszentmihalyi & Custodero, 2002, p. 14).

Gli autori sottolineavano come nel processo creativo musicale vi fossero da dialettizzare due parti caratterizzate da libertà e controllo, ossia la libertà artistica da bilanciare con le convenzioni strutturali del dominio specifico. Per fare questo, però, era necessario ripensare tutto l'impianto curricolare e soprattutto il processo d'insegnamento, dove il docente non era più il depositario delle conoscenze e delle abilità, bensì un "facilitatore" (come si è visto in precedenza rispetto all'idea di insegnante come facilitatore) capace di accogliere l'inatteso.

Webster sottolineava come in effetti normalmente, in educazione musicale, la creatività venga interpretata secondo alcuni aspetti: capacità di riprodurre perfettamente una composizione o la sola abilità di scrivere musica attraverso una bella grafia. L'autore scriveva lapidario:

"(...)none of them inherently has anything to do with what creativity in music really is. The engagement of the mind in the active, structured process of thinking in sound for the purpose of producing some product that is new for the creator"(2002, p. 26).

Egli, a tal proposito, proponeva questo modello:

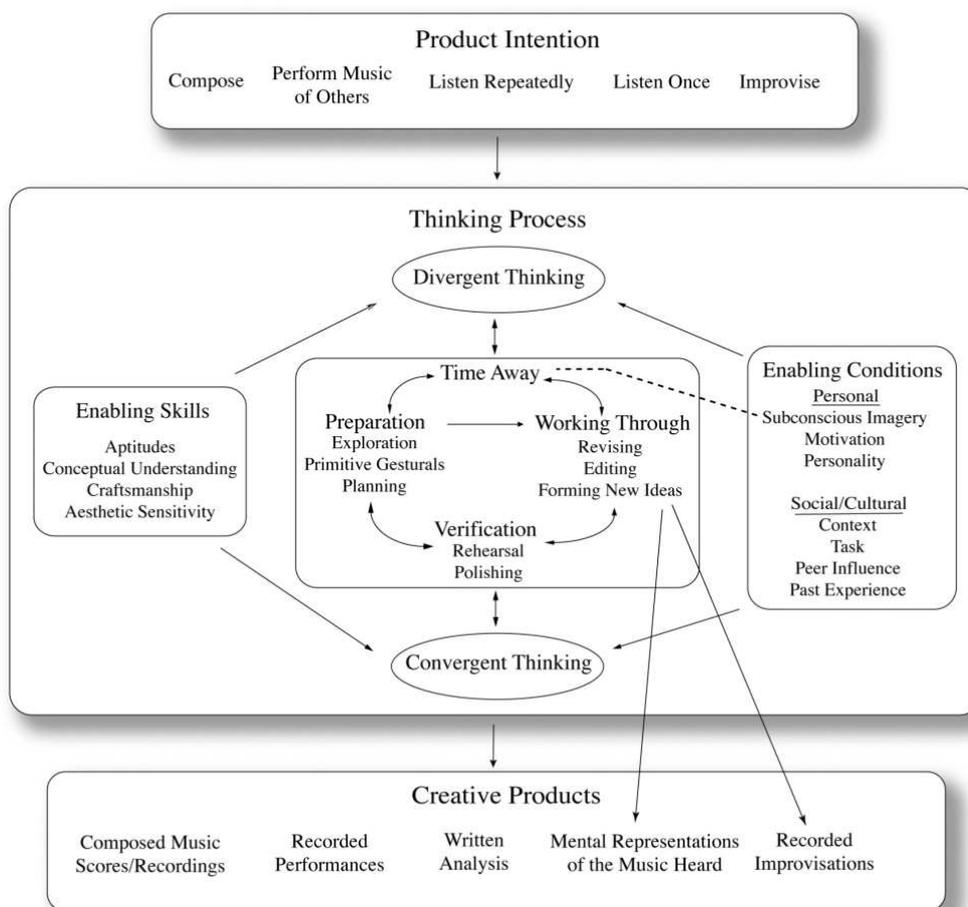


Figura 6 Peter R. Webster (2002) Model of Creative Thinking in Music p.27

Tale schema, che richiama il pensiero convergente-divergente di Guilford, rappresenta quella che per Webster, nel processo creativo musicale, costituiva una costante interazione tra queste due modalità di pensiero, quello divergente che includeva l'immaginazione e quello convergente, ovvero la sua traduzione e rappresentazione in entità.

Questo lavoro troverà nella dialettica tra Guilford, Lurja e Khatena il completamento del suo quadro teorico principale in quanto, se da una parte Lurja colloca la stessa attività di creatività nell'*habitus* della significazione culturale e la umanizza:

“Our task was to study those forms of imagination accesible no only to higly skilled people such a storytellers and akyns(folk poets or singers), who have made a specialty of a specific type of imagination,

but rather those characterizing any ordinary person whose practical experience was typical in a given historical setting” (Luriiia 1976)

dall'altra Khatena col triangolo *Individual, enviroment, cosmic*, si riferisce all'ispirazione problematizzando la credenza per la quale questa provenga da qualcosa di sovranaturale, che definisce "Multidimensional Interactive Creative Imagination Imagery model"(Khatena, 1984), collegando l'attività di *imagery* alla creatività.

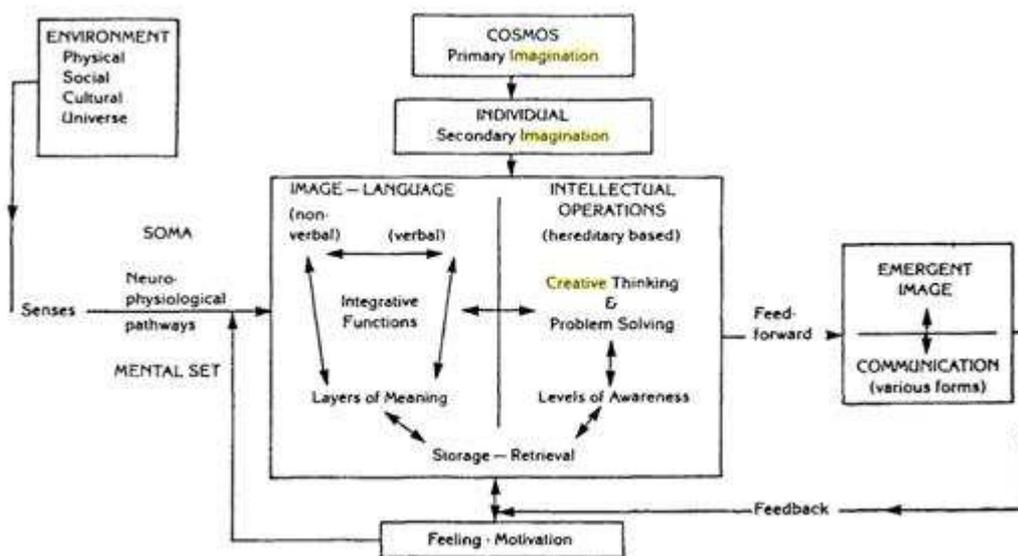


Figura 7 Joe Khatena (1984) Multidimensional Interactive Imagination Imagery Model

Trovandosi a coniugare i tre aspetti, l'ipotesi è quella di potersi dirigere verso una *vorstellungsvermögen*(Fagioli, 2006), ovvero una capacità d'immaginare e quindi riuscire a focalizzarsi sul processo e sulla sua rappresentazione più che sull'esclusiva oggettivazione e quindi il prodotto. Ed è una "capacità e non una facoltà perché ciascun essere umano, se può scegliere di morire, non può scegliere di nascere. La capacità si riferisce e si lega soltanto alla parola attività" (Fagioli, 2009).

In tal senso, alla domanda se la creatività possa essere incrementata, interrogativo che ha informato di sé decine e decine di articoli e libri nel corso degli anni, è importante tracciare una linea di separazione netta. Non è infatti questo lo scopo della ricerca in quanto, se da una parte si considererà la creatività

sistemica e capacità solamente umana, nella ricorsività immaginazione/creatività non ci si distaccherà dalla relazione stretta con il pensiero critico, la comunicazione e quindi con il contesto. Quindi, riprendendo il problema posto all'inizio sia da Torrance che da Sternberg, si considererà la creatività come un indicatore per valutare la capacitazione dello studente, nella misura in cui il *risk taking*, l'originalità e la *fluency* (per esempio nella composizione) verranno considerati come indicatori dell'*agency* artistica stessa.

2.5.2 Critical Thinking

Su questa delimitazione del concetto di creatività, che verrà utilizzata come guida in questa ricerca tra *imagery* e linguaggio musicale, la connessione al *critical thinking* è diretta ed inevitabile. Il *critical thinking* è un campo di ricerca importante che collega indissolubilmente la capacità del pensiero di poter identificare quelli che sono pregiudizi, propaganda, distorsioni e misinformazione. Un punto fondamentale in quanto, dato il quadro delineato, la posizione assunta è che la significazione culturale di quelle immagini vaghe caratterizzanti il linguaggio musicale, che ha inizio alla nascita, faccia da guida inconsapevole della comprensione. Come sostengono, infatti, McPherson e Hallam:

“The process of musical enculturation therefore begins from the point at which brain development starts to become influenced by auditory stimulation. These processes gain momentum in the minutes after birth when a mother and infant will imitate each other’s vocalizations in ways that show a shared emotional experience that some believe is the very basis of musicality” (2009).

Lo stesso Geahigan : “Reflection, in turn, begins when students confront what John Dewey called a problematic situation. Works of art are potentially problematic because they can be understood and evaluated in different ways” (Geahigan, 1997).

Nella cornice di riferimento fino a qui descritta, si è delineato un linguaggio musicale definito multidimensionale, dotato di una significazione culturale fino al livello di immagine mentale, data la sua indeterminatezza linguistica

ontologica; lavorare sulla sua misconoscenza è al contempo un lavoro espansivo sul significato di creatività stesso ed una consapevolezza della sua ideologia costruttiva.

Come sostiene Schimdt:

“Cage’s notion that, “Art is criminal action. It conforms to no rules.” One could say that the absence of mis-listening as a practice is evidenced in the difficulty so many music educators and performers show when improvising or arranging. We conform to too many rules. Consider arranging, for example, and how it is unfortunately mostly used in functional ways, often connected to solving inadequacies of ensembles rather than a productive element in altering their nature, format, purpose, and pedagogic capacities. The larger orthodoxy of listening as recognition empties these musical enterprises, which could have the potential for breaking musical/normative expectations, altering musical language, or otherwise challenging accepted readings of existing musical texts. Mis-listening then is not to be understood as lack, or as inability to recognize commonly agreed-upon ideals. It is neither corruption nor is it ineffectiveness. Rather, I suggest it as the deterritorializing element par excellence in music: the musical de-centering of ideologically constructed sound. In other words, mis- listening is the capability to intentionally hear ‘wrong’” (2012).

Si tratta di una significazione multidimensionale, poiché si sostiene come non basti tracciare una linea retta da un punto nel presente ad uno nel passato per stabilire un atto significativo. Se facessimo questo tipo di operazione, raggiungeremmo solo la constatazione di come Rameau nel XVII sec. fosse differentemente percepito dal suo pubblico (Lévi-Strauss, 2001) e si perderebbe di vista come, nel tragitto da allora ad oggi, la linea non sia evolucionisticamente retta, bensì curvata dall’attrazione gravitazionale di tutti quei punti che hanno inciso sul cambiamento culturale. Lo stesso punto, inoltre, che collochiamo nel presente è tutt’altro che fisso, ma piuttosto mobile, in quanto poggiato su una significazione anche personale che modula, pur avendo un *background* culturale condiviso, l’attività di *imagery*.

È proprio quest’ultima pratica individuale ad essere centrale nello schema di creatività proposto da Webster (1990), la cui unica pecca è proprio quella di non considerare la riflessività, e quindi un lavoro sulla metacognizione, etichettando

l'“*environment*” solamente come variabile e non come componente attiva. Una posizione invece portata all'estremo opposto da Woodford:

“Music education involves helping children explore and imaginatively identify with other people and their music. In that sense, the new multiculturalism is dedicated to developing a wider sense of community. This is potentially empowering, but in the absence of criticism it is difficult to imagine how students are to make qualitative distinctions and thereby gain some modicum of intelligent control over their sonic environments, let alone understand other people's music and the political or practical implications thereof (...) Many music educators continue to believe that the western musical canon represents the high-water mark of human musical achievement and should be used as a yardstick or set of preestablished, objective, and permanent standards for judging all music. Others hold the equally extreme view that no objective judgments are possible, that all music and performances thereof are valid and “equally worthy of consideration” in music education and music education research” (2005).

Di fatto, pur non prendendo direttamente in riferimento questa posizione, poniamo l'evidenza di come la significazione culturale, messa in rilievo in questo lavoro nella sua problematizzazione dello sviluppo democratico, sia in realtà perfettamente usata come strumento commerciale (*Muzak*, cinema, popular music). Come sosteneva Adorno:

“Il concetto di gusto è superato in quanto non c'è più una scelta: l'esistenza del soggetto stesso, che potrebbe conservare questo gusto, è diventata problematica quanto, al polo opposto, il diritto alla libertà di una scelta che non gli è più empiricamente possibile. [...] Il piacere dell'attimo e quello della facciata variopinta diventano un pretesto per sgravare l'ascoltatore dal pensiero del tutto, sempre presente e necessario in un ascolto esatto, e l'ascoltatore viene mutato in compratore convinto sulla linea della minima opposizione. I momenti parziali non hanno più una funzione critica di fronte a un tutto preordinato, ma sospendono la critica che la vera totalità estetica esercita nei confronti della totalità incrinata della società. Viene insomma sacrificata loro l'unità sintetica, ed essi non ne producono più una che sostituisca quella reificata, ma si mostrano condiscendenti proprio verso questa. I momenti isolati di fascino sensoriale si dimostrano inconciliabili con la costituzione immanente dell'opera d'arte e sacrificano ciò che innalza l'opera d'arte a conoscenza vincolante: essi non sono cattivi di per sé stessi ma per la loro funzione smorzatrice. Servi del successo, si spogliano di quel tratto di

insubordinazione loro inerente, e si vincolano alla connivenza con tutto ciò che l'attimo isolato è in grado di offrire a un individuo che è a sua volta isolato e da tempo non è nemmeno più un individuo. Nell'isolamento gli stimoli si ottendono e producono clichés tratti dal patrimonio corrente (1959).

Proprio per questo motivo, tale progetto non può prescindere da un lavoro metacognitivo:

“Il ricorso ad un pensiero metacognitivo porta normalmente a un giudizio critico sul proprio modo di pensar e di agire, mentre l'esercizio di un pensiero critico, conduce a produrre un giudizio su uno degli oggetti menzionati (enunciato, opinione, idea, concetto, credenza o conoscenza). Mentre un pensatore critico ha il dovere di assumere la responsabilità del proprio pensiero essendo capace e disposto a spiegarne il significato e le conseguenze che comporta questo percorso è intrinsecamente quello realizzato dal pensatore metacognitivo. Quando l'oggetto del pensiero critico è il proprio pensiero o uno dei suoi prodotti (per esempio una dimostrazione matematica od una composizione musicale), questa pratica coincide essenzialmente con l'esercizio metacognitivo sul proprio pensiero. Esaminando i presupposti ed anche la validità delle comunicazioni, il pensatore critico è impegnato in una riflessione sui presupposti che guidano la nostra rappresentazione e interpretazione della realtà. Facendo questo il nostro pensatore critico non può che comportarsi da pensatore metacognitivo. La costruzione della realtà deriva dalla costruzione di significato, al quale le tradizioni, gli strumenti e i modi di pensare propri di una cultura hanno dato forma. In questo senso l'educazione deve essere una specie Un pensatore critico comprende che a ciascuna disciplina corrispondono modi di pensiero particolari, e questa comprensione non può trascurare lo sviluppo di un pensiero metacognitivo. Il pensiero critico in un'ottica generale di educazione al vivere civile, che mira ad una testa ben fatta e non solo ad una testa ben piena, risulta una finalità di primo piano dell'educazione, mentre un pensiero metacognitivo è uno strumento molto potente ed ora essenziale da controllare, uno strumento che permette, per esempio, di ottenere l'esercizio e lo sviluppo del pensiero critico. Gli allievi non si limitano ad imparare elementi della cultura, ma creando una cultura o la cultura” (Albanese, Doudin et al. 1995).

CAP 3 IL PROGETTO DI RICERCA

3.1 L'obbiettivo

L'obbiettivo della ricerca è sperimentare la metodologia basata sul *framework* del *Capability Approach* in due differenti contesti formali (Italia e Irlanda) e valutarne i risultati alla luce anche di un confronto con gruppo di controllo ed un'osservazione esterna della pratica in azione.

La domanda a cui si cerca di dare una risposta in questa ricerca è:

Una metodologia *agency-oriented* basata sul *framework* del *Capability Approach* quale contributo può dare per superare le criticità del modello trasmissivo in educazione musicale?

Da cui seguono altre due domande:

- 1) Quale metodologia di ricerca si può adottare per osservare sul campo tale metodologia in opera?
- 2) Con quali strumenti si può valutare l'*agency* artistica degli studenti coinvolti?

3.2 Metodologia

Per rispondere alla prima domanda complementare si è deciso di optare per un modello di ricerca-azione da effettuare nel contesto formale. Tale motivazione è duplice.

Da una parte perché tale metodologia permette di effettuare una sperimentazione nel contesto stesso in cui si sono individuate precedentemente delle criticità, da un'altra parte, con i dovuti strumenti, permette al ricercatore di essere al contempo attore e osservatore della ricerca stessa.

Inoltre, l'optare per una ricerca-azione pone questo lavoro in linea con la richiesta attuale di "ricerca sulle pratiche" proveniente dalla comunità internazionale afferente al campo dell'*Arts Education* (OECD, 2013).

Per rispondere invece alla seconda domanda complementare si è provveduto ad un'analisi di tipo *mixed* ovvero sia qualitativa che quantitativa.

Per l'analisi qualitativa si sono organizzati due diverse metodologie.

In Italia, previa video-registrazione di tutti gli incontri effettuati con gli studenti, dopo una trascrizione che tenesse conto della multi-modalità, si è provveduto ad

elaborare un *coding-map* di tipo *in-vivo* attraverso il software *MAXQDA Analytics Pro 12*. Successivamente si sono elaborati i studi di caso e correlati i risultati sia con le osservazioni fatte sul campo e sia con l'intervista semi-strutturata fatta all'insegnante del gruppo di controllo.

In Irlanda invece si è optato per un'analisi di tipo fenomenografica che potesse incrociare l'autovalutazione e le osservazioni degli studenti coinvolti, le osservazioni dell'insegnante presente sul campo durante la sperimentazione e le riflessioni scritte nel mio diario di bordo.

Per l'analisi quantitativa invece si è proceduto tramite il software *R versione 3.4.1* all'analisi ANOVA dei test (AMMA, TTCT, CCTT) somministrati pre e post in Italia al gruppo sperimentale, al contesto di classe del suddetto e al gruppo di controllo. Inoltre, tramite una variazione degli indicatori del TTCT si è potuto provvedere anche all'analisi ANOVA delle composizioni musicali prodotte sia dagli studenti in Italia sia dagli studenti di Dublino e successivamente all'analisi incrociata per osservare differenze e *trend*:

- 1) Incrocio TTCT e i risultati delle analisi delle composizioni musicali del gruppo sperimentale in Italia;
- 2) Incrocio tra i dati risultanti dalle analisi delle composizioni musicali degli studenti Italia e Dublino.

3.3 I partecipanti ed il contesto

Come detto in precedenza si è proceduto ad una doppia sperimentazione: la prima in Italia con gruppo di controllo e la seconda a Dublino (Irlanda) tramite la collaborazione con il Dipartimento di *School of Education* del *Trinity College*.

ITALIA

Il contesto di apprendimento formale che si è ritenuto più idoneo a questo tipo di sperimentazione, è la Scuola Secondaria Inferiore ad Indirizzo musicale (SMIM). Il motivo di questa scelta è duplice: il primo perché ad oggi è una realtà in espansione su tutto il territorio nazionale ed il secondo perché questo particolare ordinamento permette di osservare ed interagire con un campione di studenti sia in modalità individuale "*one to one*" che in gruppo-classe.

Nello specifico è stato assunto un campione a scelta casuale di 7 studenti (Gruppo Sperimentale- GS) frequentanti il primo anno di una SMIM collocata in un piccolo paese di circa 5000 abitanti in provincia di Salerno, con cui il docente-ricercatore ha lavorato esclusivamente attraverso dei moduli “flessibili” (individuali e collettivi) e personalizzanti in linea con il quadro di *shift gestaltico* proposto nel capitolo precedente.

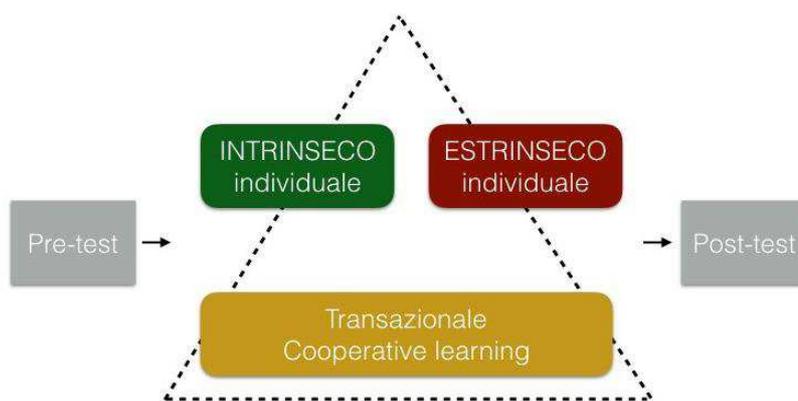


Figura 8 Piano di sperimentazione didattica Italia

La ricerca si è avvalsa di un gruppo di controllo (GC) scelto in maniera casuale e formato da un campione di 20 studenti di una SMIM di Roma sempre di primo anno, con il quale un altro docente ha lavorato, ipotizzando dalla letteratura, seguendo il modello lineare-tradizionale. La scelta del docente e della scuola che ha funzionato da gruppo di controllo ha seguito questi criteri:

- 1) Docente di ruolo abilitato secondo il *teacher-training* biennale di secondo livello specifico (ex A077);
- 2) Disponibilità dei soggetti coinvolti alla video-ripresa ed alla somministrazione dei test.

In entrambe le scuole il periodo di svolgimento della ricerca è stato di circa 4 mesi (10 incontri individuali per ogni studente e 10 collettivi), con incontri settimanali sia in lezione individuale e sia in laboratorio di gruppo. Si è molto riflettuto sulla lunghezza temporale della sperimentazione e se, per esempio, non fosse opportuno allargare il campione del gruppo di controllo a più scuole. Come si è

detto in precedenza questa ricerca mira ad osservare ed analizzare un processo. Per questo motivo si è ritenuto più opportuno una lunga distanza sugli stessi soggetti piuttosto che mirare ad osservazioni che allargando il campione, non avrebbero permesso la stessa osservazione approfondita. Ciononostante, data la scelta casuale dei due campioni formanti il GS ed il GC, si è voluto considerare, almeno nella somministrazione dei *pre-test* e dei *post-test*, i soggetti comprendenti la stessa classe prima dell'Istituto del GS così da avere dati anche sul campione GS rispetto al suo stesso contesto scolastico.

Il *Data Collection* ha previsto:

- 1) Pre e Post Test;
- 2) Video ripresa integrale degli incontri individuali e collettivi;
- 3) Intervista semi-strutturata all' insegnante titolare del GC;
- 4) Composizioni prodotte dagli studenti durante la sperimentazione.

IRLANDA

Due classi di *general music* (25 studenti in totale) di 5° anno (17-18 anni di età) presso *The Institute of Education* di Dublino per circa tre mesi e mezzo di lavoro totali (6 incontri collettivi per ogni classe). In questo caso, pur rimanendo invariato il modello di ricerca-azione e sperimentazione, è stato necessario adeguare al differente contesto la modalità di *Data Collection*.

La sperimentazione è stata eseguita insieme al Dipartimento di *School of Education* del *Trinity College* di Dublino che ha funzionato da *supervisor* e l'insegnante titolare che faceva da osservatore, prendendo appunti, durante la sperimentazione. Non essendo stato possibile effettuare video e audio riprese il *data collection* si è limitato a:

- 1) Questionario somministrato all' insegnante titolare a sperimentazione conclusa;
- 2) Questionario anonimo a domande aperte agli studenti a fine sperimentazione;
- 3) Diario di bordo del ricercatore;
- 4) Composizioni prodotte dagli studenti durante la sperimentazione.

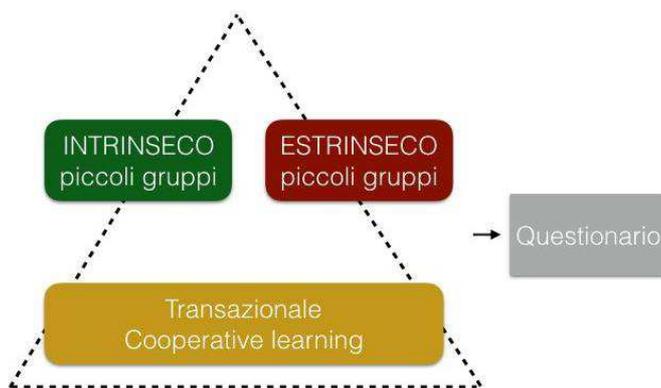


Figura 9 Piano di sperimentazione didattica Irlanda

3.4 Strumenti utilizzati

In questa sezione si andranno a descrivere gli strumenti utilizzati atti a rispondere alla seconda domanda accessoria.

Tali strumenti hanno lo scopo di produrre evidenze delle 4C descritte nei capitoli precedenti nel tentativo di poter ottenere indicazioni eventuali sullo sviluppo dell'*agency* artistica degli studenti. A questo proposito sono stati utilizzati con differenti propositi: test (AMMA, CCTT, TTCT), videoricerca, questionario anonimo, intervista-semi-strutturata.

3.4.1 Advanced Measures of Music Audition (AMMA)

Questo test, sviluppato da Edwin Gordon nel 1965, nasce allo scopo di valutare l'attitudine musicale. Il test completo è composto da tre differenti batterie di test: *Tonal Imagery*, *Rhythm Imagery* e *Musical Sensitivity*. A loro volta composti rispettivamente da:

- 1) *Melody e Harmony*;
- 2) *Tempo e Meter*;
- 3) *Phrasing, Balance e Style*.

Se somministrato nella sua interezza richiede un tempo di circa 6 ore.

Sostanzialmente la batteria si basa sull'ascolto di una registrazione composta da brevi coppie di melodie suonate con il violino oppure il violoncello e la risposta

da parte dello studente, a seconda della sezione, nel notare uguaglianze o differenze annerendo su un foglio prestampato la risposta.

Lo scopo di questa modalità di rilevazione si riferisce da una parte alla capacità di memorizzazione dopo un ascolto musicale (per Gordon stava alla base di qualsiasi apprendimento musicale) e da un'altra alla possibilità di poter testare lo studente a prescindere che avesse o meno conoscenze di lettura o di pratica musicale pregresse.

Lo scopo invece per cui in questa ricerca è stato selezionato questo test è accessorio alla metodologia adottata.

Data, infatti, la metodologia di ricerca-azione con gruppo di controllo questo strumento si è rivelato utile per comprovare la casualità di scelta dei gruppi e vedere l'uniformità o meno del campione di studenti coinvolti.

Si è optato, in ogni caso, all'applicazione parziale del test e quindi non alla somministrazione dell'intera batteria. Ci si è limitati alla sezione *Tonal Imagery* (nella sua sezione *Melody*) e *Rhythm Imagery* (nella sezione *Rhythm*).

Il primo consiste nel riconoscimento del profilo melodico. Quindi, dopo la proposta di due brevi melodie, allo studente veniva chiesto di scrivere se le riconoscesse come simili o differenti. In questo caso lo studente, dovendosi concentrare sul profilo e quindi la distribuzione delle altezze, non era costretto né a contare suoni e né ad avere familiarità con concetti quali modulazione, centro tonale, etc...

Il secondo test invece applicato si basa sul riconoscimento dell'aspetto metrico. Ovvero riconoscere, dopo l'ascolto di due brevi melodie, se fosse presente o meno la stessa distribuzioni di accenti metrici.

Queste due parti, stando allo stesso Gordon, sono sufficienti per una valutazione iniziale nella misura in cui non si avesse la possibilità di applicare la batteria completa. Nel caso di questa ricerca, data la motivazione di applicazione, non s'intendeva sovraccaricare gli studenti con un test troppo lungo.

3.4.2 Cornell Critical Thinking Test (CCTT) level X

Il test di Cornell valuta: induzione, deduzione, osservazione e l'identificazione di pregiudizi.

Consiste essenzialmente in un test con 76 domande a scelta multipla e richiede circa 50 minuti per la somministrazione. L'idea del test è sub-categorizzare il *critical thinking* in tre tipi di inferenza di *beliefs* (induzione, deduzione e la valutazione delle scelte) e quattro tipi di basi per queste inferenze (risultati di altre inferenze, osservazione, dichiarazioni di altri e assunti) il tutto attraverso uno *storytelling* (eseguito dal somministratore) e l'immedesimazione (da parte degli studenti) in diversi personaggi di una storia che devono effettuare delle interpretazioni o delle scelte rispetto ad un evento o alle argomentazioni degli altri personaggi.

In questo caso, date il *framework* di questa ricerca e la riflessione fatta sulla significazione del linguaggio musicale e la modalità stessa di sperimentazione come pratica dialogica attiva, lo scopo era vedere se tale test avrebbe prodotto qualche evidenza di rilievo dopo la sperimentazione.

3.4.3 Torrance Test of Creative Thinking (TTCT)

Il *Torrance Test* fu sviluppato da Torrance nel 1966 e revisionato nel 1984 ed usato in maniera intensiva (tradotto in 35 lingue ad oggi) per la valutazione del pensiero divergente. La connessione col *framework* adottato in questa ricerca permette di identificarlo come uno strumento fondamentale per valutare la creatività.

Ci sono due versioni: il TTCT *verbal* e *figural* rispettivamente in due diversi *form* A e B da somministrare Pre e Post per una durata di 30 minuti ciascuno.

In questa ricerca data la definizione adottata di creatività e a cui si rimanda nel capitolo precedente si è utilizzato il test *figural*.

Il test è costituito da tre parti. Nella prima viene richiesto allo studente di fare un disegno usando una pera o un fagiolo come stimolo iniziale che deve essere parte del disegno realizzato. La seconda prevede dieci disegni incompleti con cui costruire altri disegni e l'ultima consiste in tre pagine di linee o cerchi con cui bisogna creare diverse immagini nel tempo massimo stabilito.

Tali attività vengano valutate secondo cinque indicatori base: *fluency*, originalità, elaborazione, astrazione dei titoli, resistenza alla fine imminente del tempo e altri tredici indicatori che invece si riferiscono alla qualità creativa e definiti come

“intensità creativa”: *emotional expressiveness, storytelling, movement or action, expressiveness on title, synthesis of lines, unusual visualization, internal visualization, extending or breaking boundaries, richness, colorfulness, fantasy, synthesis of incomplete figures e humor.*

Utilizzo degli indicatori del Torrance per la valutazione della composizione musicale

Il *framework* costruito in questa ricerca riguardo il linguaggio musicale, il rapporto oralità e scrittura e lo stesso concetto di creatività mi ha permesso di giustificare l'impiego di alcuni indicatori del test di Torrance come modello di valutazione delle composizioni musicali prodotte dagli studenti ed al contempo mettere da parte, in questo modo, qualsiasi giudizio estetico.

La traduzione e la correzione è stata fatta secondo questi indicatori di base:

- 1) *Fluency*: numero di suoni utilizzati;
- 2) *Originalità*: 0 (carattere imitativo rispetto al *feedback* dato), 1 (imitativo per più della metà ma non totalmente) 2 (imitativo per meno della metà) 3 (totalmente originale)
- 3) *Elaboration*: 0 (la scrittura presenta una quantità di dettagli minimi utili solo come promemoria al compositore), 1 (la scrittura ha dettagli sufficienti per essere suonata da un'altra persona ma non presenta dettagli sufficienti per indicarne l'interpretazione), 2 (la scrittura presenta dettagli per l'interpretazione ma non accuratamente spiegati) 3 (ricchezza di dettagli);
- 4) *Abstractness of title*: 0 (assenza di titolo), 1 (titolo generico), 2 (descrittivo in maniera articolata o qualcosa di fantastico), 3 (totalmente astratto come una sensazione)

Indicatori di intensità creativa (0-1):

- 1) *Emotional expressiveness* (se sono presenti nei titoli o nel brano riferimenti ad emozioni o relazioni personali come, ad esempio, una dedica);
- 2) *Storytelling* (qualcosa fa riferimento nel brano o nel titolo ad uno *storytelling*)

- 3) *Movement or action* (Scritte aggiuntive che associano la composizione a movimenti corporei);
- 4) *Unusual visualization* (la composizione presenta una grafizzazione inusuale per rappresentare un'idea non scrivibile tradizionalmente);
- 5) *Humor* (riferimenti a qualcosa di divertente nel titolo o in riferimenti interni alla scrittura);
- 6) *Richness* (la composizione è ricca di particolari e fuori dagli schemi per tematica e suoni utilizzati);
- 7) *Colorfulness* (c'è un riferimento a scene fantastiche o che richiamano direttamente i sensi ed il gusto);
- 8) *Fantasy* (composizione completamente originale ed inventata senza nessun riferimento esistente).

3.4.4 Videoricerca

Lo strumento videoricerca si è posto come centrale per due differenti motivazioni:

1) L'analisi e trascrizione esclusivamente audio della ricerca sul campo restituirebbe solamente in parte il carattere multimodale dell'esperienza didattica (Jocuns, 2007). Avendo come direzione di analisi la comparazione di due processi non si farà una categorizzazione di *topics* (Hogenes, Oers et al., 2016) ma bensì, dopo aver fatto una trascrizione che rappresenti la multimodalità del processo (Wetherell, Taylor et al. 2001) si procederà ad un *coding in Vivo* dei video utilizzando il software "MAXQDA Analytics Pro 12". Una tipologia di *coding* che si concentrerà sul tipo di *feedback* o *feedforward* dell'insegnante e degli studenti tenendo presente le comunicazioni non-verbali (gestualità, postura, espressioni facciali, etc) e di contesto (disposizione nell'aula, interazioni tra studenti, etc). Questo pone la ricerca-azione e l'analisi del processo didattico su una linea quasi etnografica e come potenziale "Re-Visioning" dell'educazione musicale:

"Because music, like language, is a social good and social practice that carries meaning and value in social context, I find Blommaert's work

extremely useful in analyzing discourse surrounding music teaching and learning, because ultimately using ethnography within our studies helps us reveal who we are in situ” (Talbot, 2013).

2) Se uno degli scopi è vedere i *beliefs* indotti nella relazione didattica (Biasutti, 2012; Lopez-Iniguez & Pozo, 2014) la video-analisi permette una ri-osservazione a distanza del ricercatore stesso ed induce a valutare in che misura la sua epistemologia ha influenzato la sperimentazione (De Rossi, 2014; Allsup, 2015). In quest’ottica osservare per esempio l’utilizzo delle metafore (Marks, Hammeal et al. 1987, Louth 2013) potrebbe essere un indicatore importante dei *beliefs* dei docenti osservati e diventare “pratica riflessiva” del ricercatore stesso (Mortari, 2003).

3.5 Fasi della ricerca

ITALIA

- 1) Scelta casuale delle due SMIM formanti i due gruppi, separatamente, GS e GC. La casualità è stata direttamente collegata alla disponibilità del Dirigente e nel caso del GC, del Docente che ha accettato la ripresa video integrale delle lezioni;
- 2) Incontro con i genitori degli studenti coinvolti allo scopo di illustrare la ricerca e far firmare le autorizzazioni e le liberatorie per le riprese audio-video e la somministrazione dei test;
- 3) Pre-test;
- 4) Ricerca azione nel GS e video registrazione del GC;
- 5) Post test;
- 6) Intervista semi strutturata all’insegnante del GC;
- 7) Condivisione delle prime impressioni di ricerca con i genitori ed i Dirigenti Scolastici coinvolti.

IRLANDA

- 1) *Ethical Clearance* e *Garda Vetting*;

- 2) Meeting con la Preside della *Institute of Education* e l'insegnante titolare delle due classi coinvolte nella sperimentazione;
- 3) Consegna del *Consent Form* ai genitori degli studenti coinvolti;
- 4) Inizio della sperimentazione di 6 settimane;
- 5) Questionario anonimo somministrato agli studenti e all'insegnante.

CAP 4 ANALISI QUALITATIVA

In questa sezione si procederà alla costruzione di sette studi di caso, l'elaborazione delle osservazioni fatte nella visione dei video del gruppo di controllo correlandole con l'intervista semi-strutturata fatta all'insegnante e si procederà ad un'analisi fenomenografica della sperimentazione effettuata a Dublino correlando le osservazioni dell'insegnante, il diario di bordo e le risposte date dagli studenti stessi attraverso un questionario anonimo.

I nomi di tutti i partecipanti alla ricerca sono stati modificati per garantirne la *privacy*.

4.1 Studi di caso di tipologia multipla

Questi studi di caso multipli sono stati elaborati dopo l'osservazione e la trascrizione di tutti i video prodotti, il *coding map* derivante dal *coding nVivo* (si veda appendice A) e l'elaborazione delle stesse tramite il software *MAXQDA Analytics Pro 12*. La video registrazione ha permesso di rivedere l'azione intercorsa durante la sperimentazione e poter integrare le osservazioni che scaturivano nel mappare la relazione didattica con le riflessioni fatte da me, tramite diario di bordo, durante la sperimentazione stessa. La motivazione dell'aver scelto uno strumento quale lo "studio di caso multiplo" risiede da una parte, nel suo potere di rappresentare in maniera quasi etnografica la realtà di un contesto formale, e da un'altra nella possibilità di evidenziare e non nascondere il mio agire durante l'indagine stessa (Cohen, Manion, & Morrison, 2011). La tipologia "multipla", inoltre, è stata selezionata per due motivazioni.

La prima riguarda l'interattività contestuale della sperimentazione che vedeva lo studente sia in relazione singola con me, sia con il resto del gruppo. La seconda motivazione riguarda la stesura dei casi di studio poiché, in accordo con la tipologia di strumento, si provvederà alla fine dell'esposizione individuale a stendere una riflessione organica dell'insieme (Yin, 2014). In coda ad ogni singolo caso, inoltre, ci sarà l'inserimento di due grafici radar che rappresentano i risultati dei test (AMMA, CCTT e TTCT) e delle composizioni prodotte

individualmente all'inizio ed alla fine della sperimentazione, allo scopo di aggiungere un completamento *mixed* agli studi di caso stessi.

4.2.1.1 Giorgio, il burbero romantico

La prima volta che incontrai Giorgio avevo la certezza che non sarebbe stata una relazione didattica facile. Giorgio mi aveva dato l'impressione di non avere molto interesse per lo studio della musica e che tentasse di trovare tutti gli espedienti possibili per evitare qualsiasi tipo di lavoro aggiuntivo ai pressanti compiti scolastici. Riguardo ai suoi studi musicali progressi, osservai quanto l'esperienza pratica strumentale e teorico musicale fossero minime, cosa che accomunava tutto il gruppo, avendo in più la sensazione profonda che il fermarsi, seduto a suonare, non fosse l'attività più piacevole per lui. Durante il nostro primo incontro era come se manifestasse di sapere preventivamente quello che avremmo fatto insieme e quello che gli sarebbe costato in termini di tempo e fatica. Iniziammo il nostro lavoro partendo da una composizione da fare in classe di cui definii le regole di base: solo quattro suoni e lunghezza a piacere, senza specificare (nomi, durate, metrica, ecc.). La scrittura sarebbe servita solo da ausilio mnemonico e conseguentemente ci avrebbe dato la possibilità di ragionare insieme sulla struttura composta, proponendo alternative e definendo le regole del gioco dei nostri incontri. Giorgio, se pur avessi spiegato con metafore (composizione/disegno, suoni come colori) e avessi cercato di predisporre un contesto che alleggerisse la sua percezione di un altro obbligo scolastico a cui sottomettersi, scrisse una composizione di difficile lettura (note ravvicinate) e con l'inserimento di chiave di violino, durate, ecc, come a volermi manifestare la sua conoscenza pregressa della scrittura musicale. Dopo avergli fatto notare l'errore, gli feci suonare il brano che aveva scritto e notai come facesse sempre una pausa ogni quattro suoni, corrispondente effettivamente ad una distanza presente.

“Sai cosa si chiama quella pausa che hai fatto?” gli chiesi.

“No”.

“Si chiama legatura di frase e c’è un modo per scriverla”, ripresi, mostrandogli come realizzare nella scrittura quello che lui intendeva realizzare come idea.

Cominciai così a fare un’analisi della composizione prodotta con Giorgio, realizzando che la sua creazione altro non era che un tema con variazioni, ovvero, ogni gruppo di note era stato scritto variando il precedente. Glielo suonai e lui spontaneamente allora, uscendo finalmente dal mutismo che aveva caratterizzato la maggior parte dell’incontro, prese una matita e mi disse:

“Voglio aggiungere un RE”.

“Il Re non fa parte del campo dei suoni che hai scelto all’inizio. Puoi provare con un DO”.

“No, il DO non va bene. Mi puoi suonare da qui?”, per poi, dopo l’ascolto aggiungere “Credo... un LA!”

Questo fu il nostro inizio.

Al nostro secondo incontro, mi presentò una composizione realizzata a casa, con suoni non codificati, secondo le indicazioni che gli avevo dato (Si veda Appendice B). Lo lodai per l’utilizzo della legenda come aveva fatto poiché fondamentale per far capire a chi poi deve suonare il pezzo le modalità operative ma che al contempo sarebbe stata inutile nel caso il segno fosse già presente nel sistema di scrittura che condividiamo. Giorgio allora fece due osservazioni importanti:

“Tra me e te cambia il suono!”, riferendosi alla diversità del brano che appariva nell’ascolto qualora fossimo io o lui a suonarlo, a parità di note e:

“Qui hai trasformato queste due ed hai spostato questa qui”, riferendosi al brano che avevo portato e che era una commutazione in parte del brano composto da lui nella lezione precedente.

Giorgio alla fine del nostro incontro cominciò a ridere. Trovò strano che io avessi lavorato sul suo brano.

“Hai fatto i compiti anche tu!”, esclamò di gusto.

La mia sensazione all'epoca fu di un inizio di coinvolgimento da parte sua. Infatti alla domanda se avesse trovato difficile fare una composizione a casa con suoni da scoprire sullo strumento disse invece che gli era venuto naturale.

Al nostro terzo incontro esordì dicendo: "Prof! C'è una cosa che vorrei fare. Vorrei scrivere un brano nuovo. A lezione di Italiano abbiamo letto delle poesie e vorrei scrivervi un pezzo". Io risposi che poteva farlo, che poteva scrivere qualunque cosa volesse. Giorgio, che aveva già cominciato a pensare alla composizione che voleva creare, mi rispose suonando tre note e dicendo:

"Il fatto è che vorrei scrivere queste note che suonano insieme ma non so come si fa".

"Facile. Una sopra l'altra", spiegai.

"Ma voglio pure questo effetto", annunciò, mostrandomi una tecnica per cui i suoni non sono suonati contemporaneamente ma uno per volta in rapida successione.

"Basta metterci una freccia e scrivere il dito con cui vuoi che si suonino".

"Ma è facile!", disse ridendo.

Tre giorni dopo Giorgio mi fermerà nei corridoi della scuola dandomi un foglietto con un brano nuovo che ha scritto senza dirmi niente di più (si veda Appendice C). Al nostro quarto incontro gli chiesi spiegazioni ulteriori. Giorgio mi spiegò che aveva avuto dei problemi perché non sapeva come scrivere qualcosa. Mi fece sentire il brano e gli spiegai come scrivere ed il significato di *diesis* e *bemolli* ed alla fine mi disse:

"Potremmo fare che io suono da solo e lei mi tiene il tempo?"

"Certo, te lo trascriverò con il computer per facilitarti la lettura".

"Ma se lo faccio tutto attaccato senza la pausa in mezzo?"

"È il tuo brano. Puoi fare come vuoi. Sentiremo come sono le alternative e prenderai una decisione".

Ci fermammo solamente in un punto in cui Giorgio non riuscì a suonare una parte che coinvolgeva una tecnica particolare chiamata *barrè* e che lui faceva spontaneamente mettendo le dita in modo di ottenere quell'effetto ed innervosendosi per il fatto che nonostante ripettesse più volte la stessa parte l'effetto fosse sempre diverso. Così io intervenni dicendogli, come era avvenuto

per le legature di frase, i *diesis* o la scrittura di due note contemporaneamente, che si trattava di una tecnica chitarristica con un nome e varie modalità di esecuzione. Alla fine dell'incontro suonò tutto il brano scuotendo leggermente la testa come per tenere il tempo, per poi dire alla fine:

“Qui deve proprio finire solo”.

“In che senso?”.

“La nota da sola che piano piano finisce”.

“Ah, ok. Basta scrivere un punto coronato”, frase a cui seguì una sua esclamazione di sorpresa.

Tra il nostro quarto e quinto incontro successe qualcosa di inatteso. Piombò nella classe dove tenevo un incontro con un altro studente per chiedermi sottovoce se potessi seguirlo un momento fuori per qualcosa di davvero importante. Sembrava scosso: non il solito Giorgio spavaldo che quando mi incontrava per strada mi urlava “Professò!”. Lo seguii, in un misto di preoccupazione e curiosità, e lui continuò esitante:

“Quel pezzo lo avevo scritto per l'insegnante di italiano e ora glielo vado a suonare. Lei è da sola in sala professori e mi serve un aiuto a girare le pagine”.

Scrissi nel mio diario all'epoca di essere più preoccupato che l'insegnante d'italiano non avrebbe capito tutta l'emozione e l'affettività presente in quell'azione, lanciandosi in giudizi di gusto personale che se negativi avrebbero colpito Giorgio come e più di una coltellata. Mi ricordo infatti che lo anticipai, per spiegare all'insegnante quello che stava per succedere, ma lei mi aveva sorpreso positivamente, ben consapevole dell'emotività di Giorgio (aveva anche trovato dei biglietti d'amore di Giorgio rivolti a lei), e assicurandomi che mai avrebbe accolto questa manifestazione d'amore con freddezza e rigidità e così fu in effetti. Mai mi scorderò il sorriso di Giorgio alla fine della sua serenata per cui ancora faccio fatica a credere quanto mi avesse dimostrato come, indipendentemente dalle note, o lo stile, lui avesse avuto il coraggio di scrivere e condividere con altre persone le emozioni nuove che lo pervadevano e a cui speravo di aver contribuito facendogli scoprire un'altra via possibile di espressione. In quel momento un

bambino di 11 anni aveva agito in libertà, interpretando e creando in quel momento cultura e condividendo il suo sentire, a prescindere da tutto il resto.

La prima parte dei nostri incontri giunse al termine superando le mie aspettative. Aveva reso funzionale alla sua libertà espressiva la scelta di tecniche e scrittura ed era diventato abile nel parlare dell'analisi intrinseca che avevo proposto dimostrando di scegliere cosa prendere da me e cosa no, mettendomi anche in crisi per quello che non mi aspettavo avrebbe chiesto.

Qualcosa cambiò al nostro quinto incontro in cui usammo l'analisi estrinseca basando la composizione da fare a due voci con la direzione semantica di "accumulazione e rarefazione". In questo caso le composizioni ed i nostri incontri avevano travalicato i confini individuali e ci fu una condivisione con tutto il gruppo dei studenti, poiché la composizione stessa sarebbe stata diretta da lui e suonata dagli altri e si sarebbe discusso insieme se ed in che misura avesse rispettato la consegna che prevedeva una direzione semantica dalle molteplici interpretazioni. Il titolo era indicativo: "Io e il mio Prof" (si veda appendice D). Quindi sembrerebbe indicare un interesse più per i nostri incontri individuali, nella misura in cui, era consapevole che lo avremmo suonato con il resto dei suoi compagni ma al contempo il titolo si riferiva inequivocabilmente a me. Questa idea, in realtà, totalmente ribaltata da Giorgio poco tempo dopo, quando mi chiese se fossi disponibile ad accompagnare la classe a fare un concorso, denotando una forte volontà di condivisione. La sua unica preoccupazione successivamente, risiederà nel fatto che non avendo il controllo totale dell'esecuzione (lo dovevano suonare anche gli altri), il suo brano non fosse eseguito realmente secondo le sue intenzioni: "Qui avevo scritto fortissimo ma non lo hanno suonato così", oppure "Sono preoccupato che mi rovinino il pezzo", quando poi manifestava spesso un disinteresse al contempo nel suonare il brano degli altri.

Anche questo atteggiamento alla fine cambiò. Modificò il titolo che diventò "Io ed i miei amici" e smise di preoccuparsi per l'esecuzione, forse realizzando che l'interpretazione musicale fosse un qualcosa di mobile in cui si potevano scoprire anche lati diversi ed inaspettati dello stesso brano attraverso differenti interpretazioni. Giorgio era diventato in ogni caso estremamente critico rispetto alle sue produzioni. Gli proposi così nel nostro ultimo incontro due attività. Nella

prima, avendo notato come il suo brano finale avesse delle strategie simili ad al Quarto Movimento “Allegro Pizzicato” di Bartok per quartetto d’archi (avevo notato sia le ovvie somiglianze timbriche - Giorgio aveva cominciato ad usare spesso il pizzicato cosiddetto “alla Bartok” -, sia la similitudine di un piano subito dopo un periodo di intensità caratterizzata dal fortissimo) e gliene proposi l’ascolto. Dopo l’ascolto Giorgio mi disse:

“Secondo me l’hanno suonato male”.

“Ma come...”, dissi perplesso.

“Dovevano fare così...”, suonando sulla chitarra, simulando un pianissimo.

“Forse hai ragione, un pochino si perde l’effetto”.

“Però bella la tripla p (pianissimo), nel prossimo brano la metterò anch’io”, aggiunse spiazzandomi completamente.

La seconda attività che proposi fu l’ascolto del suo brano, eseguito da me con il pianoforte, senza dirgli che si trattasse del suo. Volevo vedere se lo avrebbe riconosciuto e cosa avrebbe pensato di questo cambio timbrico ed inaspettato su un altro strumento. Dopo due ascolti:

“Non so che battuta era, ma all’inizio era uguale alle battute che suonavo prima del mio. Solo che una parte è forte e ad un certo punto inizia pianissimo. Ed è tutta un’accumulazione”.

“Sì hai ragione. C’è una bella accumulazione ed una bella rarefazione dopo. Vuoi vedere lo spartito?”

Un momento di pausa.

“Noooo!”, riconoscendo il suo brano.

“Eh sì, ho fatto con la mano destra una chitarra e con la sinistra un’altra”.

“Allora possiamo fare quello prima di Bartok con la chitarra?”, facendo un’espressione incredula e spiazzandomi ancora.

“Ci possiamo provare”.

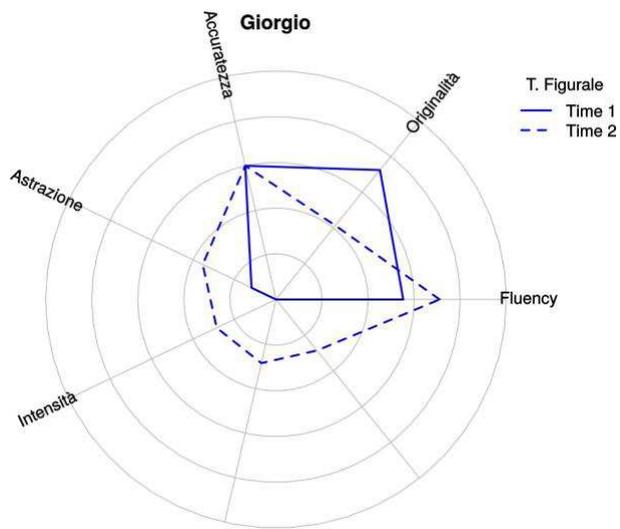


Figura 10 Giorgio TTCT Pre e Post

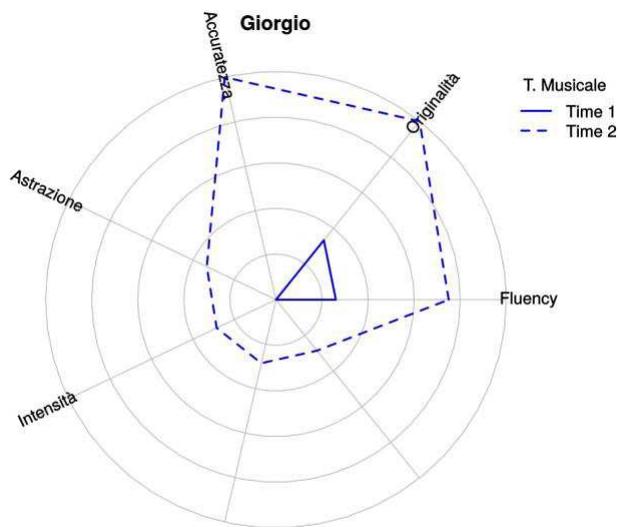


Figura 11 Giorgio Composizioni Inizio e fine

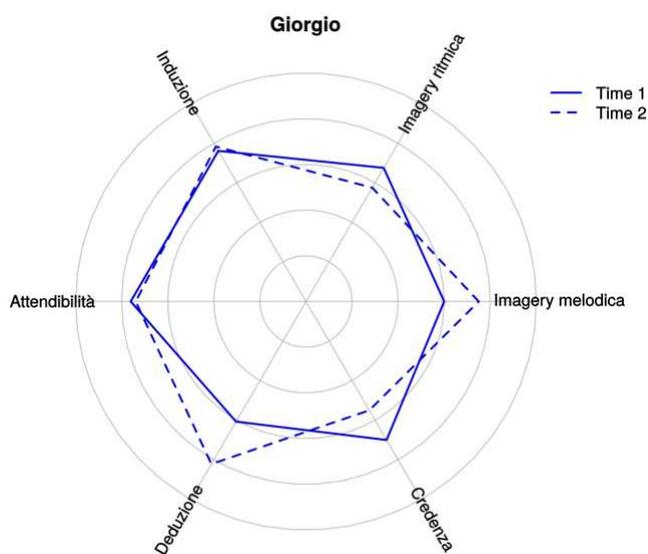


Figura 12 Giorgio AMMA e CCTT pre e post

4.2.1.2 Marianna, l'intellettuale

Quando incontrai Marianna per la prima volta avevo notato qualcosa già durante la somministrazione del test di Torrance. L'idea per Marianna di fare un qualcosa che prevedesse una dose di libertà ed un non chiaro scopo finale l'aveva messa a disagio. In effetti, al nostro primo incontro si presentò con tutta l'attrezzatura pronta per iniziare e con addirittura un metodo per chitarra che le aveva regalato lo zio. Le spiegai che per la nostra lezione sarebbe servito solo un foglio di carta, parole alle quali reagì con uno sguardo a metà tra il disappunto e la preoccupazione. Pur tuttavia, si adattò velocemente e procedette col comporre ed analizzare con me un brano, capendo subito che c'erano delle regole nel nostro gioco musicale ed il fatto che, non fossero istruzioni su come fare bensì una cornice, la fece rimanere comunque in parte a suo agio. I problemi subentrarono al secondo incontro. Le avevo chiesto di realizzare una composizione con suoni non-codificati (suoni che prevedevano l'esplorazione dello strumento e la relativa grafizzazione e spiegazione degli stessi segni tramite una legenda). Quello che mi riportò fu un misto di suoni convenzionali ed inventati. L'idea di

fare qualcosa che non fosse codificato come segno standard dello spartito musicale ma potesse essere inventato e descritto perché suono non direttamente rappresentabile con le convenzioni della scrittura l'aveva messa a disagio.

“Hai fatto un mix. Ardita e avventurosa. Molto bene. Anche se potrebbe essere considerato come errore della consegna, non fa niente. Perché i suoni che dovevi trovare dovevano diventare la base per creare un brano quindi l'aggiunta di note se pur geniale ed inaspettata, implica che non hai rispettato il campo”, le dissi.

“Io pensavo di aggiungerli in un brano, non di usarli da soli. Quindi ho scelto tre note ed ho fatto un brano con gli altri suoni. Sarebbe stato più facile senza mettere le note pure in più”.

A parte questa incomprendione, analizzò immediatamente il brano, scovando tutte i cambiamenti che avevo fatto nel brano creato da lei durante la prima lezione e che avevo riportato con l'aggiunta di ulteriori possibilità di commutazione.

“La prima era da tre”, suonò, “ma adesso è così”, suonò di nuovo. Oppure, “C'è sempre un MI, ma con un timbro diverso e le hai invertite un'altra volta”.

Quando giungemmo al quarto incontro, Marianna era diventata abile a ragionare sulla struttura dei brani osservandone la scrittura, così intervenni con un cambiamento, proponendole diversi punti di vista, per aggiungere uno stimolo alle analisi testuali che per lei erano ormai un esercizio di routine.

“Secondo me questa frase è da considerare B e quella dopo B1 perché cambia solo il piano.

“Vedi, tra di voi avete detto alcune cose uguali ed alcune molto diverse. Giorgio per esempio era super convinto che quella fosse più una variazione A2. La sua analisi l'ha portato a quella decisione. Magari aspetta a prendere una decisione così netta. Quando lo suonerai o lo ascolterai dopo magari cambiando punto di vista oppure no”.

Questo è stato un punto che con Marianna si è presentato spesso nelle sue analisi, ovvero la differenza tra ciò che vedeva (scritto o in forma di grafizzazione sonora) e l'effetto acustico. Anche nel laboratorio in cui ero solito registrare le esecuzioni dei brani e riproporle attraverso un software che mostrava anche il grafico

dell'onda. Marianna era solita fare delle osservazioni sull'eventuale realizzazione dell'accumulazione e rarefazione in base all'osservazione della forma dell'onda e non del suono che aveva ascoltato. Qualcosa che a volte aveva delle discrepanze. Al quinto incontro quando oramai i nostri incontri individuali si erano integrati con la musica d'insieme e lei era stata sempre presente ed immersa nel commentare o discutere le realizzazioni degli altri, portò un brano inaspettato (si veda Appendice E).

“Marianna stai avanti. Hai alterato il campo (inserendo i *diesis* che non conosceva.). Questo brano è una perfetta sintesi e rielaborazione di tutto quello che abbiamo fatto fino ad ora. Il campo che hai usato, pur non spingendoti verso suoni non codificati è stato allargato col DO#. Praticamente hai fatto una cosa che in musica si chiama modulazione. Sai cos'è?”

“No.”

“Devi sapere che ogni compositore della storia ha avuto i suoi campi. Per esempio, Debussy utilizzava la scala esatonale formata da sei suoni, Verdi quella enigmatica, ecc. Le scale non sono altro che campi che si utilizzano per fare una composizione. Alcune sono precostituite come la scala maggiore e quella minore che sono campi standard di sette suoni. Tu nella prima parte hai usato tre suoni e nella seconda altri tre con DO# aggiunto. Quando nello stesso pezzo si passa da un campo ad un altro si chiama modulazione. Guarda dove hai messo il basso: quando passi in 4/4 come per dire ed avvertire che sta per cambiare il metro.

In realtà Marianna mi farà rivedere le posizioni più tardi.

“Ti devo chiedere scusa non me n'ero accorto, le dissi.

“Di cosa?”

“Avevo detto all'inizio che non avevi usato suoni non-codificati e in parte è vero, in parte no. Vedi? Lì, adesso che mi hai detto il titolo ed immagino una battaglia, quelle doppie note sono codificate sì (mi riferisco ad un punto in cui Marianna inserisce come un botta e risposta tra i due gruppi di chitarre dei gruppi di suoni che hanno l'effetto quasi di *cluster*), ma arrivano come un qualcosa d'improvviso che fa cambiare interamente carattere al brano ed in realtà hai recuperato lì quel senso di differenza timbrica e di possibilità diversa che avevamo tentato di esplorare all'inizio dei nostri incontri”.

Marianna aveva intitolato questo brano “Dopo la guerra ad Ilio”(si veda Appendice F ed Appendice G). Aveva associato la direzione semantica che avevo proposto come accumulazione e rarefazione come uno *storytelling*. Uno *storytelling* di una battaglia che sta finendo, si sta concludendo fino ad arrivare alla desolazione ed al silenzio. Aveva utilizzato il titolo come veicolo di significazione e come linea guida nel fare la composizione stessa inventandosi strategie (modulazione, cambiamenti metrici) proprio per descrivere questo mondo in cambiamento e dissolvenza.

Nell’ultimo incontro, viste le difficoltà che aveva avuto durante la direzione del suo brano durante il laboratorio, le feci vedere la registrazione video della sua direzione:

“Li hai capito che qualcosa sta andando storto. Stavi combattendo tra la volontà che il brano fosse eseguito velocemente e il dubbio che il gruppo fosse in grado di suonare il brano alla velocità che volevi tu e questo ti fa arrabbiare. La tua direzione era perfetta. Tu hai sentito ad un certo punto che non ti stavano più seguendo e ti metti tu a seguirli a tua volta, ma avresti dovuto esattamente fare il contrario. Ti vorrei ricordare però che sono passati soltanto otto incontri e quindi delle difficoltà sono normali. TI vorrei anche ricordare che fino a due mesi fa non avevi neanche mai composto un brano e adesso ne stavi dirigendo uno che hai scritto per un insieme di chitarre. Ti ho fatto vedere il video non per colpevolizzarti per gli errori, ma per farti vedere quanto il tuo gesto fosse perfetto. Però ad un certo punti ti metti a seguirli e sbagli perché loro sbagliano. Devi trovare un equilibrio tra quello che vuoi e quello che loro possono fare. Alla fine del nostro incontro mi disse:

“Ma lo suoniamo il mio pezzo di fronte ai miei genitori?”

“Certo”.

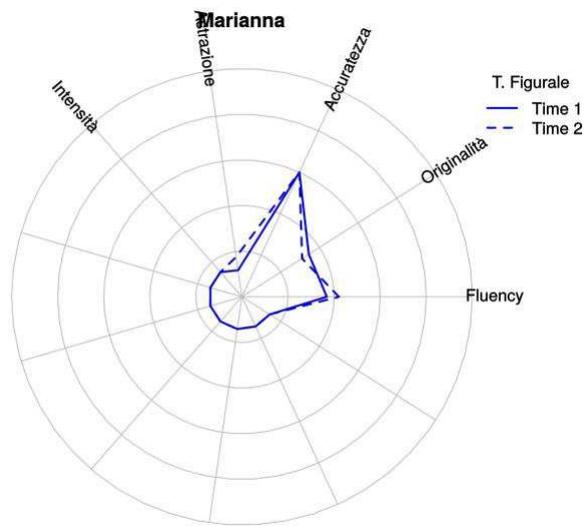


Figura 13 Marianna TTCT Pre e Post

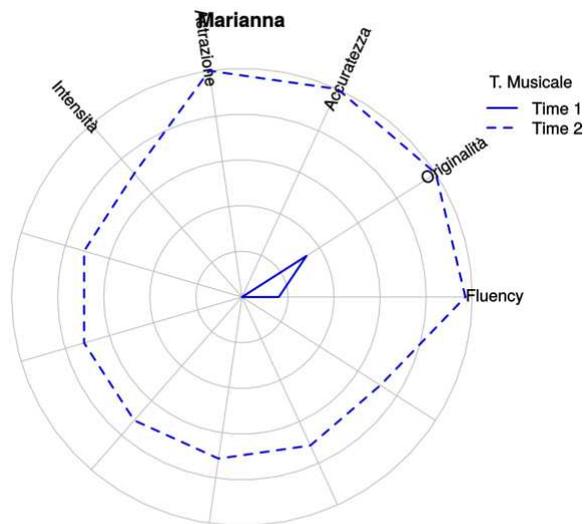


Figura 14 Marianna composizioni Inizio e fine

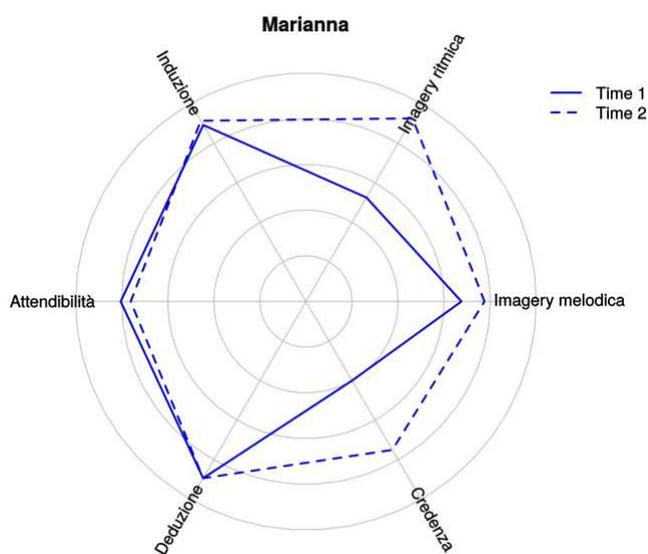


Figura 15 Marianna AMMA e CCTC Pre e Post

4.2.1.3 Alessandro, l'artista

Alessandro, straniero e da poco in Italia, fece meno incontri degli altri (14 in totale, tra individuali e laboratorio). Mi disse la prima volta che lo vidi che, non avendo uno strumento musicale, aveva preferito non venire. Alla mia proposta di prestargliene uno fu inizialmente restio ad accettare, voleva sentire probabilmente i genitori, ma alla fine seppur con un paio di settimane di ritardo, venne all'orario che avevamo pattuito.

Già dal nostro primo incontro rimasi sorpreso. Accettò subito le regole del gioco e già nel fare la prima composizione in classe rimasi colpito dal suo continuo suonare e correggere lo spartito in completa autonomia. Notai però che nel suonarla aveva invertito un SOL con un LA e non sapendo se fosse un problema di scrittura oppure di lettura chiesi:

“Lì hai scritto un SOL, ma se preferisci un LA puoi cambiarlo”.

“Io non voglio cambiarlo. Ho solo sbagliato”.

Dopo però riaverne ascoltato la registrazione audio che avevo fatto della sua esecuzione:

“Tipo questa parte fino a qui (indicando una parte della composizione) va bene, ma poi non mi piace”.

“Che vorresti?”

“Posso togliere delle note?”

“Certo che puoi”

“Mi sembrava bello fino ad un certo punto ma poi...”.

“La consegna che ti avevo dato era prendere quel campo lì (4 suoni) e fare una composizione giusta? La consegna che hai fatto in questo senso era giusta o sbagliata?”

“Giusta”

“Esatto. Sarebbe stata sbagliata se tu avessi usato note in più, ecc. Il resto bello o brutto non conta. Non che non conti in generale ma adesso tu hai un dilemma. Qui c'è qualcosa che non ti piace. Va bene. Le altre composizioni le farai da solo ed avrai tutto il tempo che vuoi per correggerle. Oggi è solo l'inizio quindi non preoccuparti. Bello e brutto però è soggettivo. Una cosa bella per te può essere anche super bella per me e brutta per qualcun altro. Fa parte delle cose. È normale che sia così. Quello che ci interessa qui è se sia giusto o sbagliato rispetto a queste piccole regole del gioco che ci siamo dati e se a te soddisfi quello che hai scritto”. Nel diario scrissi delle mie difficoltà iniziali con Alessandro già dal secondo incontro. Portò un brano in cui, data l'assenza nella consegna del metro e delle durate, inventò un sistema di scrittura volto non solamente a cercare il segno per eventuali suoni non-codificati ma, per colmare quell'assenza di metro, durate e battute che gli aveva generato non poche difficoltà di applicazione. Scrissi che non notai quella difficoltà durante la lezione poiché ero troppo concentrato alla raccolta dei dati per la sperimentazione rispetto all'attività dello studente. Questo perché stavo vivendo un periodo personale piuttosto solitario, dovuto alla vita, seppur transitoria, in un paesino isolato della provincia campana in cui a volte non capivo neanche il linguaggio usato dai suoi abitanti. In ogni caso però notai durante la settimana, rivedendo i video, le difficoltà di Alessandro e le usai come spunto per l'incontro successivo. Adesso credo che quella fosse anche una delle difficoltà tipica che si riscontra in un processo didattico fatto in questa modalità. Riuscire a gestire l'inatteso diventa un qualcosa di tangibile che può

sfuggire nell'immediatezza della lezione, ma che non ci impedisce eventualmente di riprendere quell'elemento perso e se lo riteniamo importante riprenderlo successivamente per non disilludere le comunicazioni che passerebbero altrimenti nell'oblio.

L'occasione con Alessandro arrivò durante il nostro quarto incontro, ovvero alla fine del modulo che avevo focalizzato sulla parte intrinseca del linguaggio. Lo studente entrò in classe e con sguardo di sfida mi disse:

“Voglio vedere se trova sei cose in questo brano che ho scritto. In ogni caso le ho scritte dietro il foglio quindi se ci riesce gliele faccio vedere”

“Ok”.

E da lì iniziammo una disputa tra me, che non trovo solamente le strategie che lui ha usato ma ne vedo anche di nuove, e lui che confessa di non averci pensato e suonandole si mette a ridere.

Lo studente voleva dimostrare che le analisi che facevamo dei brani che lui aveva composto e che erano solamente orientate a riflettere sulla composizione e trovare possibili alternative non fossero oggettive. Aveva ragione. Certo che non lo erano. Ogni analisi non aveva il compito di dimostrare l'essenza, ma verbalizzare diversi punti di vista che potevano eventualmente, nel caso lo studente ne avesse trovato ispirazione, essere d'aiuto e di sprone ad aumentare il ventaglio di possibilità nelle composizioni dei brani successivi.

Quando arrivò il momento della lezione successiva, entrai in classe e lo trovai tutto corrucciato a correggere il brano che aveva portato. Vedendomi, mi disse:

“È triste”.

“Che ne sai, magari per me no. Così m'influenzi”.

“No. È proprio triste. L'ho fatto pure in $\frac{3}{4}$ perché pensavo di ritmarlo un po', ma...”.

Dopo averlo suonato mi resi conto che la scala da lui usata inconsapevolmente era una scala maggiore parziale, magari ambigua, poiché il brano polarizzandosi solo nella parte finale sulla sensibile risultava andare verso il Do maggiore (si veda Appendice H). Alessandro sembrava voler dire che era lui ad essere triste per qualche ragione e che l'equazione che di solito traduce l'utilizzo della scala

minore con la tristezza e la scala maggiore con la felicità, possa essere piuttosto sopravvalutata.

Da qui in poi sarà un fiume in piena. Nel Diario annotai l'interrogativo che mi posi sul trattenere un pochino la sua esuberanza musicale in relazione al mio progetto, chiedendomi se fosse la cosa giusta da fare o meno.

Dalla sesta lezione in poi cominciai a sviluppare composizioni in tre parti oppure presentarsi agli incontri dicendo:

“Ho fatto pure un pezzo da suonare insieme”.

“Per il laboratorio?”

“No. Io e lei”, arrivando a sperimentare possibilità compositive al limite della fattibilità, ad esempio quando una volta si presentò con un pezzo poliritmico a due voci, 4/4 vs 3/4. In quel caso fui costretto ad arginare (si veda Appendice I). L'avrebbe voluto suonare e dirigere nel laboratorio con gli altri ed io sapevo che sarebbe stato da una parte complicatissimo da dirigere e dall'altra sapevo che le capacità tecniche degli altri studenti non avrebbero permesso un'esecuzione rispettosa dello scritto e che quindi in quel caso ci sarebbe rimasto male. Quindi decisi di accogliere il brano ma di fargli alcune domande:

“È interessantissimo, ma come fai a dirigere 3/4 con una mano e 4/4 con l'altra?”. Alessandro dopo aver tentato con le mani a mimare una direzione d'orchestra disse:

“Però è proprio per questo che l'ho fatto così. Uno finisce e l'altro continua”.

Alessandro non abbandonerà l'idea della poliritmia proponendomi nell'incontro successivo un brano in 4/4 ma con diverse disposizioni di accenti tra le due parti. Notai il fatto che, senza volerlo, aveva scritto una sincope.

“Questa è una sincope. Quando una nota più lunga sta tra due più corte quella più grande in mezzo si ruba l'accento”.

“Ma io l'accento lo voglio qui”.

“E va bene basta saperlo. Era solo per dirti che se non diversamente specificato, se uno leggesse automaticamente riconoscerebbe la sincope e metterebbe l'accento sulla seconda”.

Un cambiamento nello stile arriverà quando passeremo alla direzione semantica suggerita dal concetto di accumulazione e rarefazione. Alessandro comincerà ad

inserire titoli nelle sue composizioni. Troverà un suo modo di realizzare senza saperlo una musica a programma, descrittiva che quindi in se stessa diventerà metaforica di una storia, di una situazione. In quest'ottica l'ultimo brano che scriverà nel tentativo di descrivere un temporale si chiamerà "Rain and Storm" (si veda appendice J). Quando lessi il titolo gli chiesi:

"Ma come mai in inglese?"

"Mi piace in inglese. Detto in inglese mi ricorda i suoni di una tempesta".

Quindi il titolo andava ad incorporare esso stesso con i suoi suoni della lingua quello che avrebbe realizzato in maniera descrittiva nel brano tra poliritmia e percussioni.

Sarà molto critico poi nell'ascolto della versione del suo pezzo che ascolterà suonato da me sul pianoforte "Quelle cose che dovrebbero descrivere un momento di pioggia quando uno torna a casa adesso sembrano qualcuno che t'insegue. Un film dell'orrore perché le botte (si riferisce alla parte percussiva) sono anche un suono.

"Eh sì. Ho realizzato le percussioni dando degli schiaffi sulla tastiera. Si chiamano cluster".

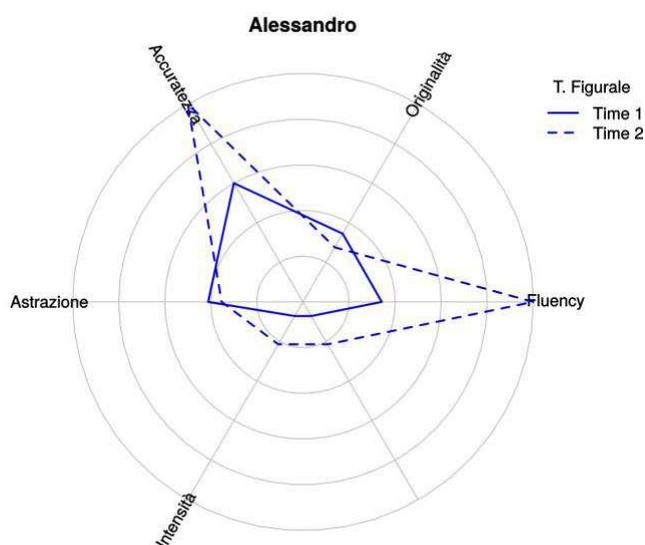


Figura 16 Alessandro TTCT Pre e Post

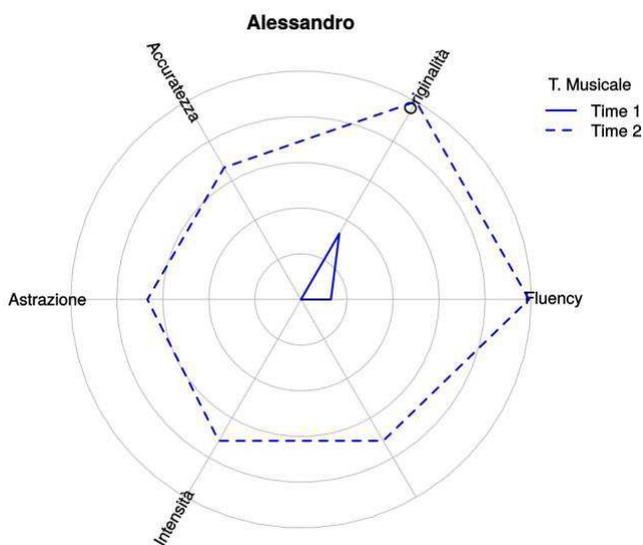


Figura 17 Alessandro Composizioni inizio e fine

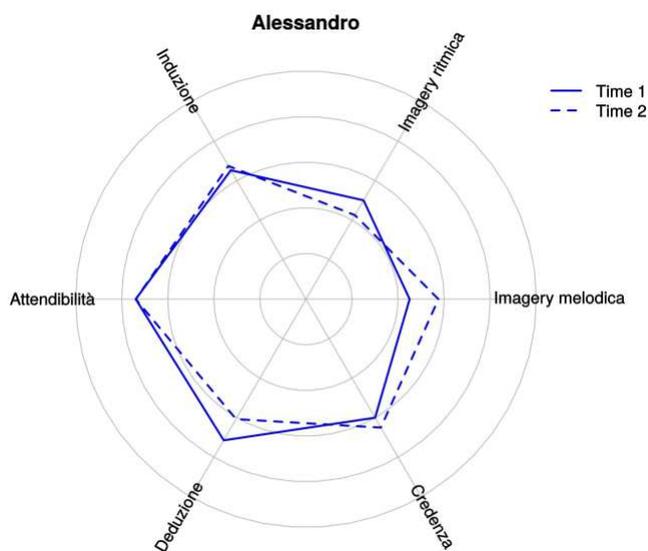


Figura 18 Alessandro AMMA e CCTC Pre e Post

4.2.1.4 Michela, la metacognitiva

Michela manifestò fin dal primo incontro, una decisione inconsueta nel costruire composizioni e suonarle. Fin dall'inizio, quando le chiesi di comporre un brano con solamente 4 suoni e senza battute o durate, lei dopo averlo composto e suonato cominciò a propormi revisioni continue cercando di colmare la

differenza tra quello che credeva di aver scritto e quello che suonando risultava. Infatti, dopo aver suonato il brano che aveva composto mi disse:

“L’ho fatto bene qui perché lo volevo al contrario (si riferisce ad un moto inverso che aveva realizzato). Non lo so. Pensavo che questo qui...”

“Lo hai scritto tu. Lo cambi se non ti piace. Risuonalo, vedi se ti piace. Lentamente.”

Dopo averlo risuonato con risolutezza disse:

“Questi qui. Questi qui non ce li voglio mettere”.

“Ok. Cambia il finale. Che cosa ci vuoi mettere?”

“Altre note. Non mi piace come fa alla fine. Dopo averlo cambiato, risuonato ed ascoltato tramite una registrazione audio che avevo fatto prontamente, continuò:

“Devo spostare questi. Passo cioè da così a così”, indicando i suoni da spostare sullo strumento.

Michela spiegherà in seguito quanto si fosse concentrata sul profilo melodico. L’andamento e molte delle scelte che aveva fatto all’inizio seguivano quest’idea di movimento melodico, ma poi suonandole non le piacevano e quindi cambiava le note fino a quando l’idea del profilo melodico si accompagnava ad una sua soddisfazione sonora. Mi disse che quelle note che aveva messo sul finale erano qualcosa in più, ma gli davano la sensazione che così fosse meglio, pur non corrispondendo all’idea che aveva avuto all’inizio.

“Quella, in musica, si chiama coda”.

“Perché coda?”

“Quando il cane corre è l’ultima cosa che arriva no?”, la feci ridere.

“La coda indica una parte di un brano che ha solo quella funzione. Chiudere”.

Questo stile analitico sarà una caratteristica che non abbandonerà mai e si divertì nel vedere le differenze dei suoi brani quando nelle lezioni successive le portai il suo brano trascritto col computer e sviluppato secondo diverse strategie, una totale novità per lei. Cercò ogni volta di osservare e vedere con interesse quello che ero riuscito ad inventarmi nella lezione successiva, prendendo alcune delle mie strategie, sviluppandole in modi ancora diversi. Anche quando passammo alla seconda parte degli incontri, concentrandoci sull’aspetto estrinseco e quindi abbandonando quella parte che si focalizzava sulla struttura, lei mantenne

sempre quella prospettiva ritirandola fuori ogni qualvolta avesse intenzione di spiegarmi qualcosa più nel dettaglio. Un giorno arrivò a spiegarmi tutta la strategia che compiva nel comporre i brani.

“Prima decido i suoni e li provo sulla chitarra. Poi li mescolo e quando arrivo all’ordine giusto comincio”.

Questa risposta arrivò perché avevo notato, a differenza degli altri studenti che Michela invece di scrivere all’inizio dello spartito i suoni che avrebbe usato in senso ascendente come una scala li metteva in ordine irregolare. La cosa m’incuriosì e le chiesi perché quell’ordine così inconsueto così lei partì con la spiegazione.

“Per questo il pezzo si chiama “Tutto all’improvviso” (si veda appendice K), perché io sto lì che li suono e poi tutto all’improvviso mi viene l’idea di come farlo e parto scrivendo l’ordine che avevo trovato”. Due eventi mi sento di riportare ulteriormente perché li ho trovati densi di riflessione.

Il primo riguarda la volta in cui le portai un brano senza titolo (“Jingle Bells”) e le chiesi di analizzarlo senza suonarlo (altrimenti lo avrebbe riconosciuto). Dopo un’analisi attenta di quello che lei pensava fossero variazioni di frasi o ripetizioni glielo feci suonare e ridendo disse:

“Ma questo è Jingle Bells! È così che è fatto?”

“Certo che è così. Pensavi fosse più complicato?”

“Ma davvero è proprio così? chiese di nuovo, incredula.

“È proprio così”.

“Io pensavo che ci volessero più suoni, più corde”.

“Molti brani, soprattutto le canzoni, sono spesso fatti con molto meno”.

Il secondo evento è stato la direzione del suo brano durante il laboratorio. Notai in quell’occasione quanto si fosse innervosita in relazione all’esecuzione del suo pezzo da parte degli altri studenti. Questo fatto l’aveva convinta che fosse colpa della sua incapacità di dirigere, mentre io avevo notato altri problemi. Gli errori erano dovuti al suo chiedere agli esecutori qualcosa in più, rallentando e/o velocizzando la mano, per far seguire agli studenti, attraverso le sue mani, il fraseggio che riteneva in quel momento giusto: gli studenti non riuscivano a seguire quelle sfumature attenti com’erano con gli occhi sullo spartito. Così,

avendo notato questo, nel nostro incontro individuale successivo le feci vedere il video della sua direzione.

“Guarda il gesto e guarda anche il tuo sguardo. Praticamente li stai chiamando, ma devi capire che loro non sono abituati a seguire.

“Io seguivo lo spartito. Non mi guardavano subito”

“Hai visto lì?” riferendomi ad un punto in cui il suo gesto rallentava e accelerava gradualmente.

“Lo facevo apposta perché cioè loro andavano più veloce e volevo tirarli indietro”.

“L’hai diretti come un direttore professionista”.

“Loro acceleravano”.

“Cercavi di tirarli indietro e t’innervosivi perché loro non ti seguivano. Devi però pure capire che fare una cosa così non è semplice. Farli rallentare pensando che i musicisti seguano perfettamente le tue mani si può fare, ma è difficile. Guarda. vedi stai rallentando lì perché non ti seguivano”.

“Mi stavano facendo arrabbiare”.

“Infatti. Guarda come li guardi sembri dire “State attenti che qui state andando via”, guarda rallenti anche un po’...”

Mi soffermai poi nel farle notare che nella parte difficile della direzione al contrario non avesse avuto problemi. Mi riferisco ad una parte del brano di Michela in cui è presente un cambio di metro. Il brano passa da 4/4 a 5/4 con conseguente cambiamento di gesto di direzione (si veda appendice L).

“Però pensa, quando stavi nel passaggio tecnico difficile è andato tutto bene qui invece hai pensato non funziona, mentre il tuo gesto invece è stato perfetto. Hai solo sovrastimato le loro abilità nel seguirti. Solo che quando hai sentito l’errore hai pensato di esserti sbagliata tu. Invece no. Tu hai fatto giusto. Sono loro che si sono persi. Nei pezzi difficili sei riuscita perfettamente a farti seguire. È solo nella parte finale. L’hai cambiata leggermente per facilitarli”.

“Pensavo non funzionasse questa cosa di rallentare”.

“Ma sì che funziona, scherzi?”

“Adesso che lo so...”.

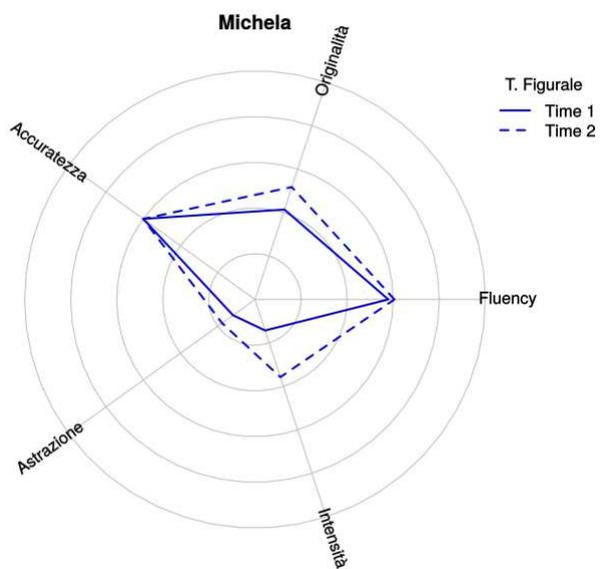


Figura 19 Michela TTCT Pre e Post

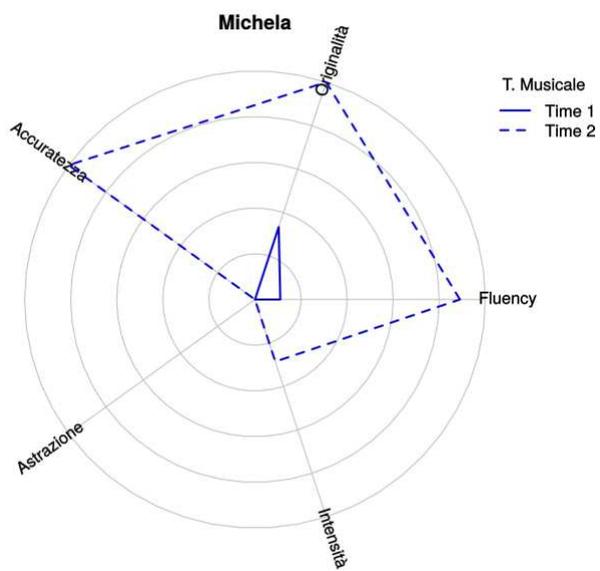


Figura 20 Michela Composizioni Inizio e Fine

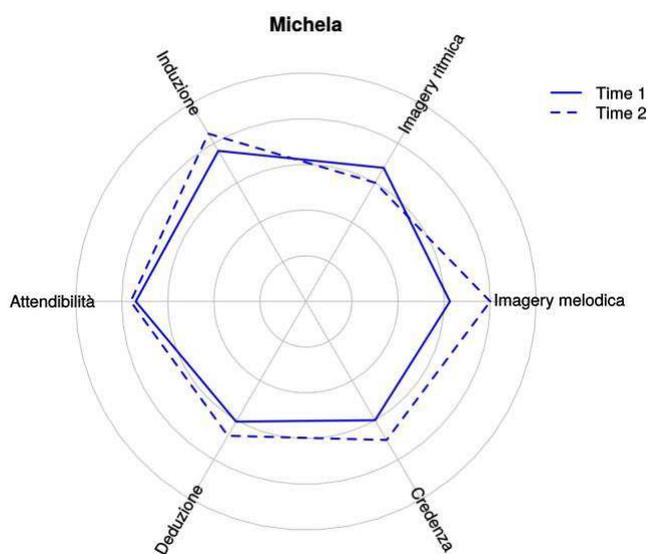


Figura 21 Michela AMMA e CCTT Pre e Post

4.2.1.5 Simone, Esco ma ritorno

Simone era il più metodico, preciso negli orari dei nostri incontri ed organizzato sempre nei minimi dettagli sulle cose da fare o da portare. Spesso lo vedevo arrivare in anticipo e preparare il leggio, il poggiapiède e dei fogli e delle matite per non perdere del tempo nell'allestimento quando fosse arrivata l'ora d'inizio. Dopo la prima lezione, visto che era capitato che fossimo disturbati da qualcuno (un altro studente che bussava, un collega, ecc), mi chiese se potevamo mettere un cartello fuori dalla porta per avvertire le persone fuori di non disturbare. Già dal nostro primo incontro Simone mi chiese costantemente spiegazioni di tutte le attività che gli proposi. Alla fine della scrittura della sua prima composizione gli spiegai che avrei registrato l'audio della sua esecuzione.

“Prof. perché la registra?”

“Perché così puoi riascoltarla e vedere il tuo brano da un altro punto di vista. Credo che quando uno suona sia concentrato sul fare le note giuste, leggere, ecc, mentre se ascoltiamo la registrazione e non siamo impegnati in altre attività possiamo rifletterci meglio”.

Questo lo pensavo davvero ovviamente, pur scrivendo sul mio diario che non sapevo come dare un *feedback* che fosse in qualche modo stimolo critico e/o

riflessivo in quella circostanza e la registrazione era servita anche a me per prendere tempo e permettermi di riflettere meglio e trovare un qualcosa che permettesse una riflessione condivisa. Infatti dopo l'ascolto gli dissi:

“Vedi, qui credo che tu abbia fatto una pausa per alcuni errori tecnici mentre suonavi, ma qui invece per tre volte che hai suonato è stata una tua decisione aspettare un pochino e fare in modo come se il brano fosse diviso in due”.

“Sì”, annuì sorridendo.

“Ovvero, qui c'è quello che in musica si chiama respiro”, e da lì cominciammo a vedere insieme alternative, cambiando la posizione del respiro e vedendo gli effetti che eventualmente aveva sull'ascolto.

In generale, Simone si adattò facilmente al *setting* e trovò la sua modalità per interagire con me, chiedendomi anche incontri individuali aggiuntivi rispetto a quelli previsti. La difficoltà che mi sento di riportare in questo studio di caso e che mi sembra più incisiva è la differenza sostanziale tra il comportamento durante il nostro rapporto individuale e quello nel gruppo, che invece viveva quasi come una crisi sempre in agguato. Infatti anche il titolo del brano a due voci che scrisse per il laboratorio era indicativo: “Io e il mio Prof” (si veda appendice M) come per sottolineare che quello che a lui importava era lavorare con me, mentre il condividere con gli altri i suoi lavori fosse per lui problematico. Emblematico di questa situazione fu l'ultimo incontro del laboratorio. Alcuni studenti mi avevano chiesto di partecipare ad un concorso musicale in un paese vicino suonando insieme tutti i brani che avevano composto per il laboratorio. A quella proposta, seppur generasse in me delle preoccupazioni dovute alla mia conoscenza delle realtà di quel tipo in cui si tende a suonare materiale di repertorio ed in cui si giudicava la qualità della performance nell'ordine di errori, risposi accettando.

“Va bene. Io sono a vostra disposizione, ma dovete essere tutti d'accordo. Parlatene tra di voi. Se decidete di sì io sarò ben felice di accompagnarvi e venire con voi dove desiderate e farvi da supporto ma se qualcuno fosse contrario, essendo stato un lavoro di gruppo credo che sia meglio non andare. Tra le altre cose tanti brani insieme che compongono un lavoro più grande si chiama Suite. Quindi se decidete da andare dovrete discutere anche un titolo insieme da dare al lavoro generale”.

Li lasciavi da soli in classe (la telecamera era comunque ancora accesa) a discutere. e speravo, come scritto sul diario, che alla fine scegliessero di non andare. Preferivo proteggerli da quello che potevano essere giudizi nell'ordine di bello o brutto che potevano essere in parte distruttivi di quello che eravamo riusciti a costruire insieme in quegli incontri. Riporto la discussione che hanno avuto.

Silvia: "Vediamo questa cosa. Se non suoniamo bene però non mi va di andare a fare brutte figure".

Simone: "Io non vengo" [e si alza dalla sedia, poggia la chitarra e si mette in disparte fuori portata della telecamera]

Giorgio: [molto arrabbiato] "Simone, sul serio?"

Silvia: "Vabbè [rassegnata rispetto al comportamento usuale di Simone] "ma chi vorrebbe andare?"

Marianna: "Niente. Se non vuole venire non andiamo nessuno. Hai sentito il Prof. Basta una persona"

Giorgio: [sempre arrabbiato] "E no. Se non vuole venire lo suoniamo noi il pezzo suo" [alzandosi dalla sedia nervosamente]

Carla: "Ho capito. Ma se manca Simone chi suona la parte sua?"

Giorgio: "La facciamo io e Michela"

Marianna: "E va bene. Ma a chi facciamo dirigere poi? Al Prof? E poi Simone perché non vuoi venire?"

Simone: [serio] "Non voglio venire."

Silvia: "Va bene ma il titolo?"

Alessandro: "Sonata salernitana."

Marianna: "No."

Giorgio: "Le chitarre pazze di [dice il nome del paese]"

Marianna: "E va bene va"

Carla: "Bello."

Alessandro: "A chi piace?"

Marianna: "Alzate la mano" [tutti, a parte Simone, alzano la mano]

Simone: "A me non piace."

Giorgio: "E vabbè. La maggioranza vince."

Marianna: "A me piace"

Simone: "Io non conto."

Giorgio: "Senza il nome del paese però."

Carla: "Simone a te piace?"

Simone: [Non risponde]

Michela: [A Simone] "Vieni a suonare però che proviamo il brano di Alessandro?"

Simone: [Non risponde e rimane esterno alla telecamera e comincia a fare versi durante la direzione di Alessandro del suo pezzo]

Giorgio: [arrabbiato a Simone] "Però se non vuoi suonare devi stare zitto." [Cosa che non ha alcun effetto poiché Simone continua a fare dei versi]

Marianna: "Simone puoi stare zitto? Se facevamo noi così durante il tuo pezzo cosa sarebbe successo?"

Al mio rientro in classe Simone mi chiese di andare in bagno ed uscì. La classe mi comunicò tutte le loro decisioni ed il fatto che Simone non volesse andare.

"Ma almeno gli avete chiesto perché?", chiesi.

"Lo conosco da tempo. È diretto. Se dice così è così", rispose Giorgio.

Ripetei che se avessero cambiato idea sarei stato disponibile a portarli (ed in verità sperai di non andare e tirai un sospiro di sollievo).

Simone nel frattempo rientrò dal bagno e disse qualcosa all'orecchio di Giorgio.

"Simone scherzava!" urlò Giorgio di felicità. E la mia preoccupazione crebbe di pari passo con la loro eccitazione.

Due riflessioni. La prima riguarda Simone. Credo fosse un bel peso per lui da risolvere. Passò dentro l'apice della sua crisi e forse nella paura di subire quell'esclusione che sarebbe stata irreparabile poi col gruppo, così con agonia decise alla fine di andare. Tutto poi si risolse. Fecero il concorso ed arrivarono secondi. La commissione fece un bel commento dicendo che non era mai successo che studenti di prima media portassero e suonassero dei brani scritti da loro e che il loro giudizio di metterli secondi e non primi fu dovuto alle imprecisioni comunque tecniche durante l'esecuzione. Questo provocò una leggera delusione negli studenti che però al contempo si resero conto che in effetti non avevano suonato come avrebbero dovuto ed il premio fosse dovuto al giudizio intercorso verso i loro brani cui avevano avuto il coraggio di condividere non solo tra di loro ma all'esterno, in un altro contesto, di fronte ad una commissione e ad altri

studenti di scuole diverse (le mie paure si erano dimostrate infondate dopotutto. Mi avevano insegnato cosa volesse dire prendersi il rischio di condividere con altri le proprie idee con la fragilità ed al contempo la noncuranza rispetto al gradimento degli altri). Era quello che avevo cercato di fare con loro durante i nostri pochi incontri e loro al contempo lo avevano insegnato a me.

La seconda cosa, tornando a Simone, riguarda un evento che fu inaspettato. Alla fine della sperimentazione e dell'anno scolastico mi telefonò la madre e mi disse dopo mille scuse per il disturbo che Simone la stava assillando per avere un incontro con me perché doveva con urgenza farmi vedere un brano che aveva composto. Io per non urtare la sensibilità di Simone, contento che nonostante la fine dei nostri incontri lui autonomamente suonasse e componesse accettai. Una mattina Simone arrivò a casa mia (ho registrato fortunatamente l'audio del nostro incontro).

“Allora. Ho preso vari pezzettini del pezzo nostro”,

“Io e il mio Prof?”, riferendomi al suo brano di musica d'insieme.

“No, di Alessandro, Michela. Tutti.”

“E come? Hai preso i pezzi e li hai mescolati?”

“Sì. Allora, questo è l'inizio e fino a qua è di Marianna, questa è Silvia, Giorgio, qui è quello di Carla, questo è il mio, qui pure sempre il mio, questo è di Giorgio, Michela e Alessandro e poi ho aggiunto qualcosa di mio” (si veda appendice N).

“Ma che bello! Me lo fai sentire?”

“Anche se questa parte di Michela l'ho dovuta un pochino modificare io”.

“E va bene l'hai adattata. E come ti è venuta quest'idea?”

“Ho pensato di scrivere un pezzo insieme con tutti gli altri. L'ho fatto anche con i pezzi che ho trovato sul libro di musica di scuola ma non era lo stesso son venuto qui così lo suonava Lei che è più bravo e lo registrava mandandolo agli altri per mail”.

“Che bel regalo. Vedrai che saranno contenti”.

Simone ha trovato il suo modo per raccontarmi in un altro modo, che ci tenesse a stare con gli altri e non era stato indifferente né alla condivisione durante il laboratorio di insieme né al suonare i brani scritti dagli altri. In altre parole mi

stava dicendo che aveva una difficoltà, ma che stava provando a superarla, confermando quello che già avevo intuito, ma cui sviluppi mi lasciarono quel giorno senza parole.

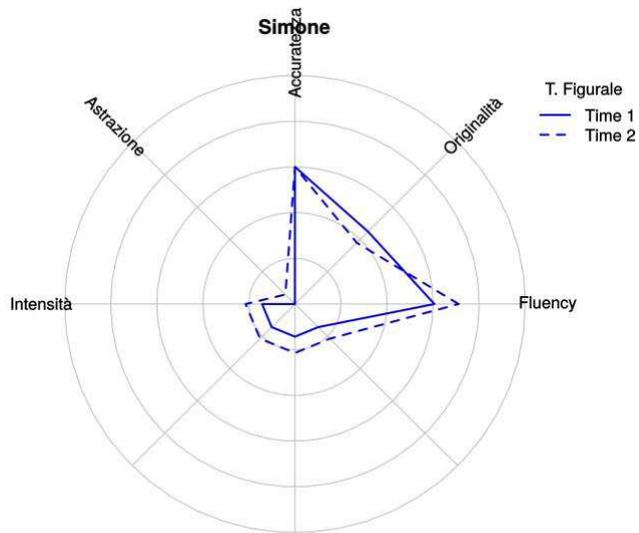


Figura 22 Simone TTCT Pre e Post

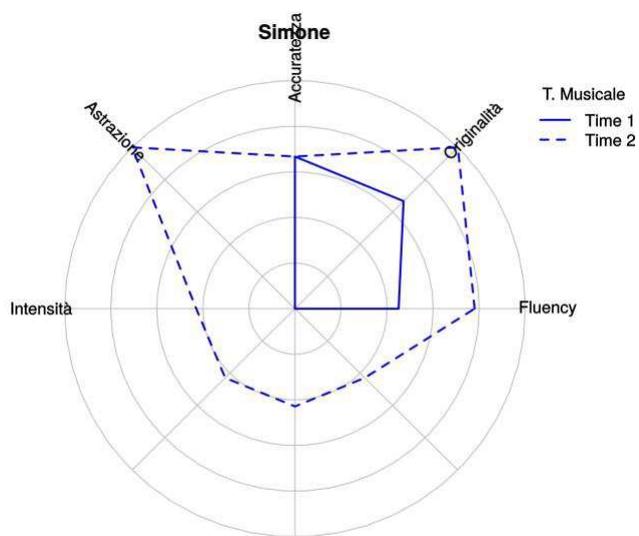


Figura 23 Simone Composizioni Inizio e Fine

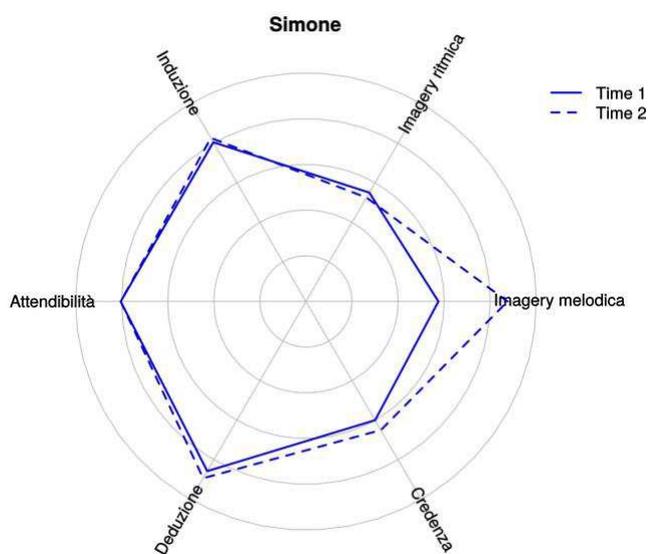


Figura 24 Simone AMMA e CCTT Pre e Post

4.2.1.6 Silvia, la mia insegnante

Silvia è probabilmente la studentessa che mi ha dato maggiori difficoltà inizialmente. Sempre puntuale ai nostri incontri, sempre ligia nel fare le cose che proponevo, ma al contempo sembrava assente come se in fondo non fosse molto interessata, almeno in apparenza, anche se in realtà quello che riportai anche nel diario, fu l'impressione che mancasse dell'intenzione di esprimere se stessa con la musica. Al limite avrebbe potuto accettare di suonare qualcosa, ma agire in senso musicale sarebbe stata un'altra cosa. Ci sono però due episodi che credo siano interessanti da riportare: uno, veicolato da questo mio pregiudizio, ed il secondo da una sua reazione alla fine dei nostri incontri che fu inaspettata e mi fece cambiare un'altra volta punto di vista.

Il primo avvenne durante il nostro quinto incontro. Sul mio diario scrissi che avrei voluto che lei mettesse dei titoli ai suoi brani. Sarebbe stato per me in futuro una chiave di lettura delle sue intenzioni. Avrei potuto ragionare su una direzione

espressiva in senso onomatopeico, oppure situazionale, affettiva personale, strutturale, ecc. Quindi dopo averle chiesto più volte di mettere titoli alle sue composizioni lei, durante il nostro quinto incontro individuale si esprime chiaramente.

“Io non voglio”.

“Perché?”, glielo chiesi pensando che fosse una qualche motivazione legata alla noia oppure al fatto di non voler fare più di quello che proponevo, cosa che avevo più volte notato nei brani che scriveva che rispetto a quelli dei suoi compagni non erano così complessi o sperimentali.

“Così gli altri vedono quello che vogliono”, mi rispose con imbarazzo. Mi ricordo che non presi queste parole per l'importanza che invece avevano, offuscato dal pregiudizio che avevo nei suoi confronti. Nel diario scrissi che ci pensai tutta la settimana. Il che va a braccetto con tutto quello che scrissi nelle settimane precedenti rispetto all'avere dei titoli e l'importanza che potevano avere per me nel capire maggiormente le intenzioni e motivazione dello studente dell'agire musicale. Realizzai che Silvia aveva ragione. Non avrei dovuto forzare. Mi aveva insegnato e parlato della libertà e che in effetti la direzione di significazione che si poteva realizzare mettendo un titolo rispetto ad un brano musicale è un qualcosa che si pone, se pur l'ascoltatore personalizzerà qualsiasi significazione, come direzione. Come atmosfera. Lo avevo spiegato a Marianna nel suo brano sulla guerra di Ilio, lo avevo spiegato ad Alessandro rispetto alla sua scelta di rappresentare un temporale, lo avevo spiegato facendo sentire degli ascolti nel laboratorio riconducibili a quello che poteva essere la direzione semantica nel lavorare su accumulazione e rarefazione. Così la settimana dopo tornai in classe e feci ammenda.

“Scusa Silvia. Ho esagerato nel chiederti ripetutamente un titolo”, le dissi per farle capire l'importanza di quello che mi aveva detto sommessamente la settimana precedente.

“In fondo è come le costellazioni. Sai uno guarda il cielo e qualcuno ti dice se vedi oppure no la costellazione del gemelli. E almeno io rimango sempre un pochino perplesso. Pensa all'Orsa maggiore. I greci ci vedevano un'orsa, da piccolo mio padre mi diceva se vedevo un grande carro ed i cinesi la chiamano mestolo. Chi

ha ragione? Tutti. La musica in effetti è più o meno lo stesso. Sono puntini ed uno ci fa un disegno ed il titolo può essere un qualcosa che è o una tua esigenza di comunicarci qualcosa in più ma al contempo non metterlo lascia liberi nel fare il disegno che più ci piace”.

Realizzai in seguito quanto le composizioni di Silvia, di facile realizzazione tecnica da parte degli altri, non erano fatte così perché non avesse voglia di fare qualcosa di più complicato. Semplicemente era consapevole del livello tecnico dei partecipanti e non voleva che suonassero un qualcosa di diverso rispetto a quello che aveva scritto. Nel nostro ultimo incontro feci un piccolo test di ascolto. Registrai il suo brano (si veda appendice O) con il pianoforte e glielo feci sentire senza dirle che fosse il suo. Volevo vedere se lo avrebbe riconosciuto o meno e che effetto le avrebbe fatto sentirlo in un'altra veste.

“Non ci credo. Posso risentirlo? chiese timidamente.

Lo riascoltammo. Rimane senza parole e vidi i suoi occhi diventare lucidi.

“Me lo spedirebbe per mail che lo vorrei far ascoltare alla mia mamma? Le altre registrazioni che ho fatto nel laboratorio non vanno bene”.

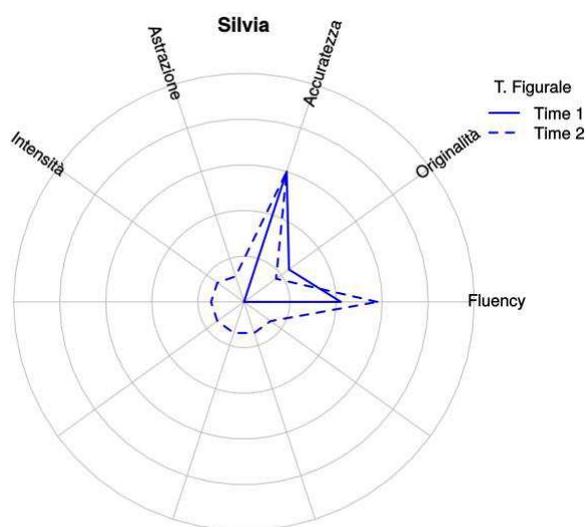


Figura 25 Silvia TTCT Pre e Post

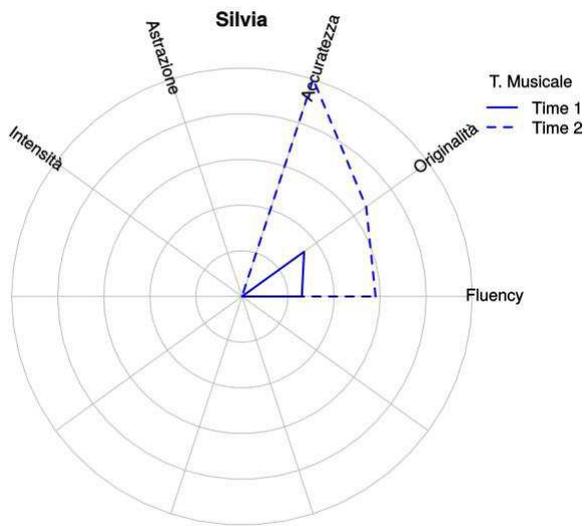


Figura 26 Silvia Composizioni Inizio e fine

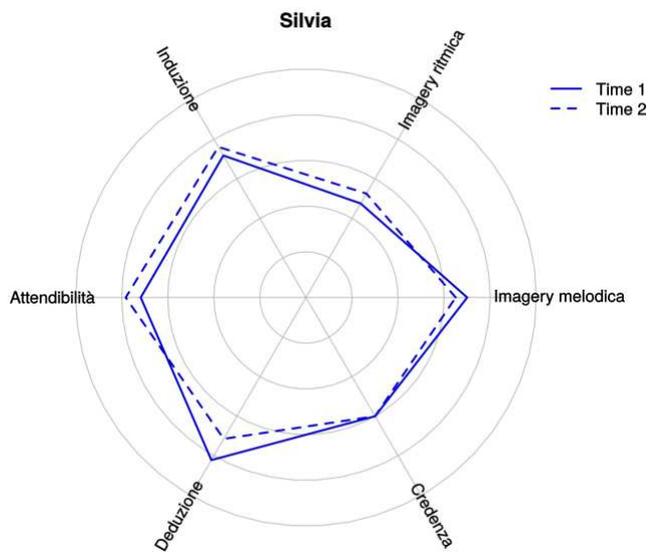


Figura 27 Silvia AMMA e CCTT Pre e Post

4.2.1.7 Carla, i silenzi della falsa rockettara

Nel mio primo incontro con Carla non sapevo se fosse timida e taciturna per via della telecamera o per qualche altro motivo. Nonostante il *setting* che avevo introdotto e che cercavo di costruire insieme a lei, mentre proponevo diverse alternative del suo brano ed esploravamo, suonando, le differenze che venivano fuori lei o annuiva oppure mi faceva domande tipo: “È giusto così?”, oppure “devo cambiarlo?”, “pensavo di aver sbagliato”. Anche durante le prime analisi che le chiesi di fare per svelare certi procedimenti che erano realizzati nei suoi brani a volte preferì gesticolare per spiegarmi quello che voleva dire. Per esempio una volta per spiegarmi che aveva scritto una frase facendo all’inverso quella di prima fece un gesto con la mano dal basso verso l’alto e poi al contrario per spiegarmi che fosse ribaltata. Pensai che fosse una buona idea provare a cambiare strategia e tentare di avvicinarmi ai suoi interessi. Notai che spesso prima di entrare in classe suonava il *riff* di “Smoke on the water” dei Deep Purple, così un giorno durante il laboratorio in cui lavoravamo sull’improvvisazione, facendo composizioni estemporanee sull’aspetto estrinseco e con la direzione semantica di accumulazione e rarefazione, feci ascoltare il brano di “Smoke on the water” e le chiesi come fosse realizzata, ammesso che ci fosse un’accumulazione.

“Conosco questo pezzo e sì, fanno come il quadro che ci hai fatto vedere l’altra volta. Si fa tutto un pochino per volta, però che noia è troppo lungo”, disse, riferendosi ad un video sull’*action painting* che avevo fatto vedere la volta precedente in cui veniva mostrata la realizzazione di un quadro di Pollock e fece un parallelo tra l’accumulazione di colore e, in questo caso, il *riff* dei Deep Purple (l’introduzione nell’intro della canzone vede l’avvicinarsi degli strumenti uno per volta). In altre parole io avevo cercato un ponte per ricondurre la sua familiarità musicale al lavoro da fare insieme ed ero stato disilluso. Carla fece dei nessi inaspettati usando la pittura come metafora figurativa di una direzione semantica e sostanzialmente mi disse che in fondo fallii nel cercare quel territorio musicale comune. Nel diario scrissi che questo mi aveva ricordato lo sforzo fatto in molti libri di educazione musicale in cui il canone da tramandare era associato a brani più popolari o tradizionali per avvicinare gli studenti alla musica e scrissi:

“Ma far suonare trascrizioni dei Beatles insieme a brani di Beethoven a quale cultura musicale si avvicina, a quella degli studenti, dei genitori o degli insegnanti?”

Carla, tuttavia, prese fiducia piano piano ed al nostro settimo incontro affermò:

“È bello, a te piace?”, rivolgendosi a me, facendo un enorme passo in avanti sul difficile percorso della conquista della fiducia, prendendosi quelle libertà nella creazione ed interpretazione musicale che stavo cercando di costruire con lei. In questo frangente mi presentò il suo ultimo brano in cui sperimentò anche lei un qualcosa di particolare. Mise una pausa nell’ultima battuta della composizione (si veda appendice P). Notai subito questa particolarità.

“Che significato ha questa pausa?”.

“L’ho messa lì perché altrimenti la gente comincia ad applaudire e mi copre il brano”.

Carla quindi prese una decisione compositiva che prevedeva non solo che il brano venisse suonato da qualcun altro e aggiungendo quindi una prospettiva comunicativa, ma in più denotai una cura ed un’appropriazione affettiva del suo lavoro. Nella lezione successiva, le feci vedere il video di John Cage, “4’33”’, ‘suonato’ con l’orchestra. Lei lo ascoltò con attenzione.

“Ma come gli è venuto in mente di fare brani solamente col silenzio?”

“E se gli elementi decisi nel campo fossero stati solo pause?”

Lei continuò a guardare il video.

“È difficilissimo suonare in ogni caso un brano così. E se ti viene da ridere? Di fatto faresti un suono che il compositore non ha scritto. Gli unici suoni che si sentono sono quelli che fa il pubblico che si schiarisce la voce o mormora qualcosa”, aggiunsi io.

“Infatti. È come se avesse scritto anche quelli”, annuì ridendo.

“Vedi, nel tuo caso tu hai detto che hai messo una pausa alla fine per non far coprire dagli applausi il finale del tuo brano. Io aggiungo che, come avevi detto, il tuo brano finisce con una rarefazione quindi la pausa ti funziona pure come punto di arrivo minimo”.

“Sì”, mi interruppe, “ma quello”, riferendosi al pezzo di Cage, “ha fatto un’accumulazione col silenzio”.

Scrissi sul diario che non mi risultava che nessun musicologo abbia mai fatto una riflessione tanto originale sul brano 4'33" di Cage.

Carla divenne molto sensibile su tutti gli aspetti del suo brano, un vero cambiamento dalle prime lezioni in cui gesticolava invece di parlare o mi chiedeva sempre se avesse fatto giusto oppure no. Nell'ultima lezione come era d'abitudine per me, le proposi l'ascolto del suo ultimo brano (si veda appendice Q) che avevo registrato col pianoforte senza dire che fosse il suo.

"Ma questo è il pezzo mio?"

"Eh sì. Lo vuoi risentire?"

"Sì".

Dopo il secondo ascolto:

"Vedi, io non ho fatto altro che suonare sul pianoforte sulla mano sinistra una voce e sulla destra l'altra".

"Il brano è uguale. È simile. Si sente l'accumulazione e la rarefazione, ma è diversa. Si sente qui e qui", indicando lo spartito "ma la parte finale è diversa. Il finale soprattutto. Il silenzio non è preciso".

"Hai ragione. Scusami. Forse era il riverbero della stanza non riuscivo a suonare un pianissimo col pianoforte, e anche se ho rispettato la pausa si sente ancora qualcosa sotto".

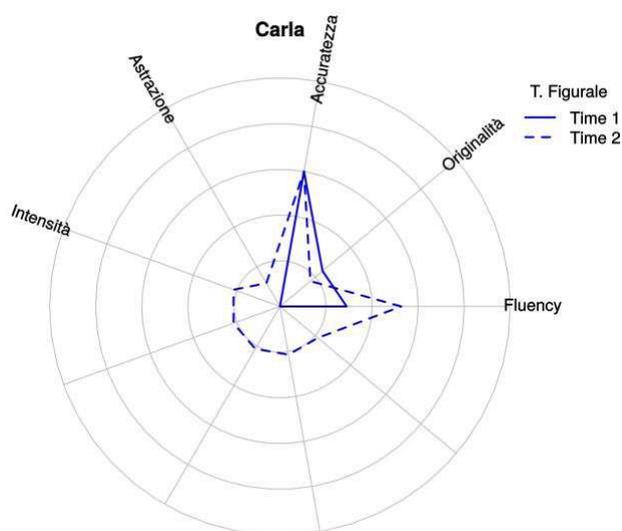


Figura 28 Carla TTCT Pre e Post

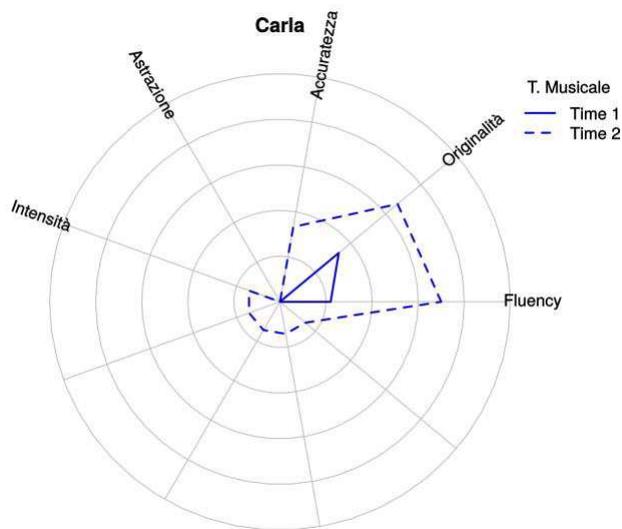


Figura 29 Carla Composizioni Inizio e fine

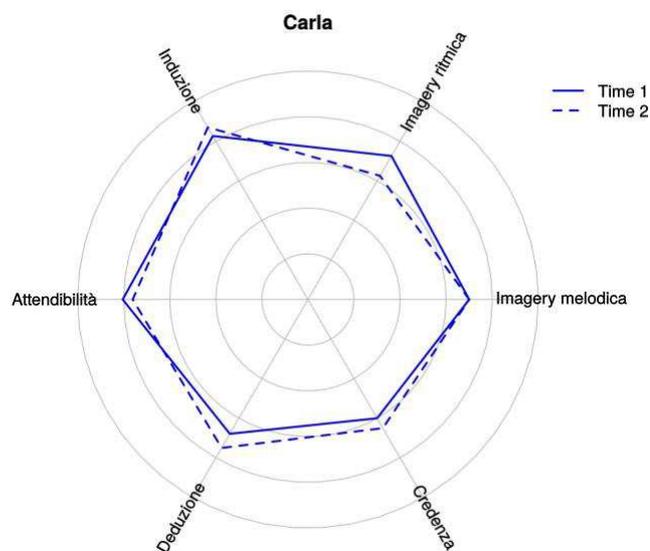


Figura 30 Carla AMMA e CCTT Pre e Post

4.2.1.8 Riflessioni complessive

Un qualcosa che è stato solamente accennato e che traspare solamente di sfuggita nella formulazione degli studi di caso è l'interazione che gli studenti hanno avuto nel laboratorio di musica d'insieme. Tale laboratorio aveva lo scopo di far

condividere le loro produzioni cercando, anche attraverso nuovi stimoli di riflessione (video, fotografie, pitture), di spostare sempre l'attenzione su possibilità diverse. Soprattutto nella seconda parte di questi laboratori, che erano dedicati alla condivisione dei brani composti individualmente, sono state diverse le dinamiche che ho osservato nell'esecuzione d'insieme. Innanzitutto, il fatto di averli fatti lavorare, durante quel periodo, su una "figura musicale" (Sciarrino, 1998) come "accumulazione e rarefazione", che ha funzionato da direzione semantica nelle composizioni prodotte, ha permesso, dopo ogni esecuzione, di innescare sempre un dibattito sul come il compositore di turno avesse realizzato quell'idea e lo scambio tra gli studenti di punti di vista che non si limitavano ad un superficiale giudizio di gusto, ma al considerare la propria opinione analitica come solamente un punto di vista ugualmente valido nel confronto con quello degli altri. In questo senso, ha permesso inoltre di poter portare alla loro esperienza, che a quel punto si manifestava sempre come interesse di ricerca rispetto alla loro attenzione, altri brani musicali di epoche ed autori diversi, che condividendo quel progetto di lettura, diventavano sempre spunto per un dibattito a volte da arginare perché troppo acceso e a volte da infiammare, quando lo stimolo era stato meno efficace del previsto.

In generale però quello che accomuna questi studi di caso può essere riassunto attraverso questi indicatori che ho presentato alla 3rd International Conference on Higher Education Advances, Head'17 presso l'università di Valencia ovvero: autonomia, *risk taking* e *playfulness* che si credono centrali in un progetto didattico *agency-oriented* in quanto si crede che permetta di "*highlight the students' uniqueness, subjectivity and talents*" (Marrucci & Piazzoli, 2017, p.1075). Nel paragrafo successivo si tratteranno le differenze intercorrenti tra la sperimentazione effettuata e l'osservazione delle lezioni intercorse nel gruppo di controllo integrandole con l'intervista semi-strutturata fatta all'insegnante osservato.

4.2 Differenze col gruppo di controllo

Si è suddiviso questa parte del report di analisi qualitativa secondo due blocchi: tipologia di attività e relazione didattica coinvolgendo il punto di osservazione

dell'insegnante del gruppo di controllo. Gli elementi sono in lingua inglese in quanto quest'analisi fu fatta durante il mio semestre da *Visiting scholar* al *Trinity College* di Dublino con la supervisione della Prof.ssa Marita Kerin con cui presentammo insieme i risultati durante la *6th Annual Conference of SMEI, Irish World Academy of Music and Dance, University of Limerick*. Li ho volutamente lasciati in lingua inglese poiché, come si vedrà, sarà proprio la peculiarità di questa lingua ad avermi suggerito spunti di osservazione.

4.2.1 Tipologie di attività

Il grafico rappresenta la comparazione, in percentuale, delle attività con cui erano coinvolti gli studenti rispettivamente nel gruppo sperimentale (GS) ed in quello di controllo (GC).

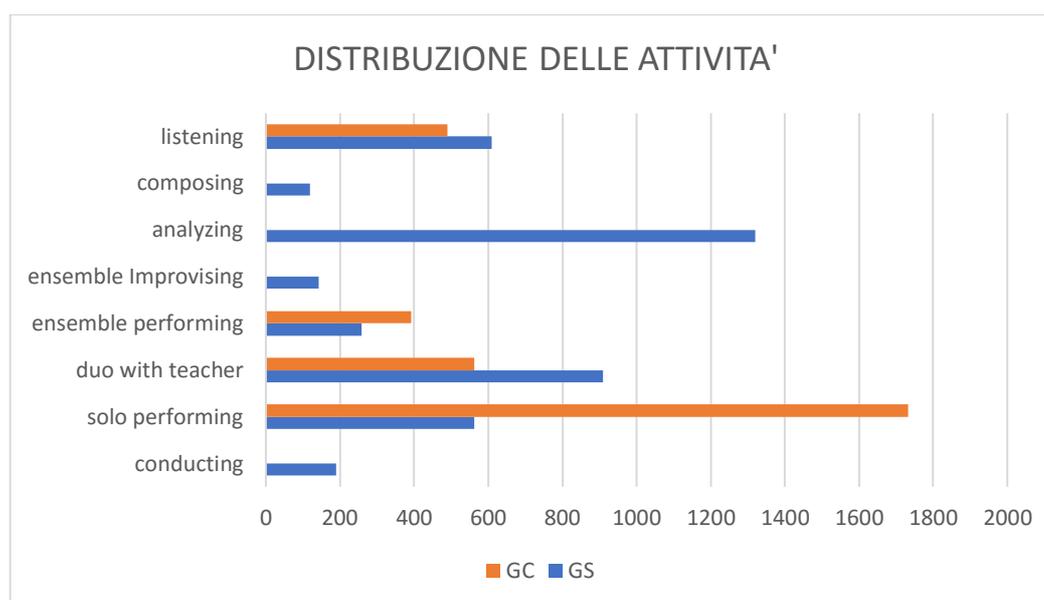


Figura 31 Distribuzione attività musicali GS e GC

Bisogna considerare due variabili prima di fare delle considerazioni. La prima è che la durata dei video tra GC e GS è diversa. La somma dei video inerenti al GS è di 65,36 ore mentre nel GC è di 52,93 ore e quindi ci presenta una differenza in tempo di osservazione di 12,44 ore tra GS e GC. La seconda è un'osservazione

qualitativa. Nel GS l'attività di *ensemble* è stata divisa con un inizio nei primi tre incontri sull'improvvisazione che poi nei 7 incontri successivi si è concentrata sulla conduzione e performance dei brani degli studenti. Nel caso del GC tale attività non era presente quindi se consideriamo la prima come anche attività performativa di *ensemble* i due dati si vanno ad eguagliare con uno scarto non così distante tenendo conto comunque delle differenze di durata di osservazione dette poc'anzi.

Si noti in ogni caso, senza avere la supponenza ad una generalizzazione nonostante l'aderenza con la letteratura sulla didattica trasmissiva tradizionale vista nei capitoli precedenti, che nel GC non si osservano mai attività inerenti all'analisi, la composizione, l'improvvisazione e la direzione dell'*ensemble*.

Si osserva, inoltre, che l'attività compositiva nel GS non è prevalente e risulta contemporaneamente centrale l'attività di analisi. Bisogna considerare che, ad eccezione dei primi incontri, gli studenti hanno svolto le attività riguardanti la loro produzione compositiva a casa e quindi questo dato non è visualizzabile.

4.2.2 La relazione didattica ed il punto di vista dell'insegnante del GC

Questa sezione si compone di tre parti. La prima metterà in evidenza alcune differenze nelle direzionalità presenti nella comunicazione degli insegnanti rispetto alla regolazione del *setting* e l'intenzionalità didattica. La seconda parte metterà in evidenza le differenze risultanti dalle azioni dello studente indirizzate verso l'esterno (contesto, insegnante e classe) ed interne (rispetto all'auto-gestione delle attività proposte ed il sistema di credenze). La terza infine a mo' di corollario riporterà alcune delle osservazioni fatte dall'insegnante del GC per integrare le interpretazioni fatte con il suo punto di vista.

4.2.2.1 Gli Insegnanti

1) Fondamentale una piccola premessa operativa. In questo contesto si farà una differenziazione nella categorizzazione tra *feed-up*, *feed-back* e *feed-forward*.

Nel primo caso si fa riferimento alla modalità con cui l'insegnante definisce il *setting* e le conseguenti regole di base con cui agirà nella relazione didattica. Si evidenziano questi due campi d'intervento indirizzati verso la spiegazione allo studente nelle fasi preliminari. Non si osservano nei video del GC delle spiegazioni dirette dell'insegnante. Il *setting* sembra implicito. Tutti i video osservati iniziano tutti con la richiesta del brano da suonare o provare o quello che ho catalogato come "*chatting out of topics*" si suppone per creare un ambiente rilassato per lo studente e per aiutare l'insegnante a concentrarsi per la lezione che farà. Si evidenzia invece nel GS una spiegazione diretta sia del *setting* che del lavoro che si andrà a fare. Si sottolinea che essendo stata una sperimentazione che aveva un inizio ed una fine fosse quanto mai ovvio osservare questo tipo di operazione rivolta a rendere consapevole lo studente degli obiettivi e delle finalità. Si riscontra però che, nel fare questa operazione, il GS faccia un uso costante di metafore. Un esempio dal GS:

IO: Facciamo caso che io sia l'insegnante di arte immagine e ti dicessi: "Michela fai un disegno con solo due colori giallo e blu. Lo può fare come ti pare usando solo giallo e blu". Tu lo fai, lo riporti e la prima cosa che guardo è: ha usato giallo e blu? Sì, bene. Il disegno è giusto. La consegna che ti ho dato è giusta. Se tu avessi usato blu e rosso la consegna sarebbe stata sbagliata. Dopo ragioniamo sul disegno fatto e quindi ti chiederei: cos' hai disegnato qui? E tu magari mi rispondi una casa, un albero, quello che ti pare e ci ragioniamo. Dico questo per farti capire che la consegna ha dei paletti, dei limiti. Quando uno scrive dei brani è esattamente la stessa cosa. Solamente che invece di darti i colori, ti dò dei suoni. Per esempio, se io ti avessi detto usa quattro suoni, fammelo lungo una riga e tu torni e usi 10 suoni ed è lungo 10 righe è sbagliato. Capito che voglio dire? Oggi, esattamente qui facciamo una cosa. Questa cosa di darti dei suoni specifici o colori ha un nome. Lo chiamiamo così: campo. Io ti do questo campo qui, questi quattro suoni. Li sai suonare?

Michela: (suona i quattro suoni scritti dall'insegnante sul foglio)

Insegnante: Magnifico

Michela: È come una scaletta!

Insegnante: si e questi sono i tuoi quattro colori. Questo vuol dire che posso usarne, più uno, più un altro e posso mescolarli come più mi piace ma non ne posso usare altri. Sono i tuoi confini.

Una precisazione va fatta invece per gli altri due termini *feed-back* e *feed-forward* che vanno insieme a due parole inglesi, *error* e *mistake* spesso sovrapposte dagli stessi anglofoni come sinonimi ma nel nostro contesto fondamentali per evidenziare delle differenze occorrenti nei due *setting*.

Partiamo da i termini *feed-back* e *feed-forward*. Il primo, come ci ricorda García-Sanpedro(2012) è direttamente collegato alla valutazione del risultato dello studente rispetto ad uno *standard* e sostanzialmente si base sulla comunicazione allo studente degli errori o meno riscontrati. Anche se, d'accordo con Fautley(Fautley, 2010), entrambi prevedono nella loro formulazione un intenzionalità di sviluppo futura consideriamo la posizione per cui Il *feedforward*, invece, agisce anticipando non gli errori ma bensì si pone come sviluppo di prospettiva o come dice Damasio di "retroazione ed azione in avanti"(1995, p. 184).

Gli altri due termini *error* e *mistake*, usati spesso come sinonimi, in questo contesto verranno usati attingendo al loro significato originario. *Error* deriva dal tardo francese *errour* che significa "deviazione dalla verità a causa di ignoranza o disattenzione" mentre *mistake* è riconducibile ad un qualcosa più legato all'incomprensione oppure ad un'interpretazione sbagliata,"un giudizio sbagliato".

Questa precisazione è stata fatta perché si è notato che nelle lezioni osservate del gruppo di controllo, essendo preminente una *performance* musicale orientata ad uno *standard*, le osservazioni dell'insegnante avessero una netta caratterizzazione di *feedback* rivolto sia ad *error*(sbagli tecnici dello studente in lettura o pratica strumentale) che a *mistake*(che nella pratica musicale possono essere ricondotti ad una diversa interpretazione che come metro ha dei canoni impliciti di verità da parte dell'insegnante).

Alcuni esempi di feedback riscontrati nel GC:

Pointing out Mistakes	<i>Sentiamone un altro. Allora la prima volta lo suoni forte e poi piano finché non arrivi al punto di maggior climax dove cresci con la melodia per riprendere il discorso impostato precedentemente.</i>	(Frozen Metaphor)
	<i>A me piace più così forte, forte, piano, piano. Questo non fa che rafforzarla per come la vedo io. E' un discorso di eco che va quasi a morire. Una risposta.</i>	(Metaphor)
	<i>Questo intendevo. Senti ((prende la chitarra e si mette a suonare lo stesso brano)) E' troppo.. Un po' più ritmico, un po' più marziale((continua a suonare e l'allieva si aggiunge suonando insieme a lui))</i>	(Imitation)
	<i>Non rotolare in discesa che poi inciampi! Troppo veloce!</i>	(Synesthesia)
	<i>Per te che c'hai la tendenza ad andare sulla tastiera. Sulla tastiera è un effetto. Questo era il punto dove si suona questo è un effetto e questo è un effetto ((le sposta la mano al ponticello ed alla tastiera)) poi c'è il mezzo.</i>	(Technical Solution)
	<i>Però io lo voglio più cattivo. Devo sentire questo! Più con l'unghia e al ponticello che il suono è più chiaro.</i>	(Aesthetic Judgement)
	<i>Fai così ti viene più fluido</i>	(vague methaphor)
Repetition	<i>Allora, rifacciamolo un'altra volta. Un po' più di ritmicità interna</i>	
Appraisal	<i>Lo suoni molto bene il pezzo. Girati un po' di più. Non fai cose strane. La controlli abbastanza bene soprattutto dopo gli esercizi che abbiamo fatto. Falli sempre perché abitui la mano destra a lavorare sempre sulle quattro corde. A volte magari puoi cambiare il basso ma il rapporto di distanza rimane sempre questo. Sempre così. La mano destra sugli arpeggi. O comunque anche qua.</i>	
Pointing out errors	<i>NO. il RE lo devi fare con l'indice. C'è scritto((indica)) Questi passaggi così complessi l'attenzione alla mano destra e sinistra deve essere maniacale. Così fai quella diteggiatura. Sempre la stessa e stai apposto da qualsiasi errore. Certo l'errore può succedere. Però stai sicuro che ti verrà più veloce perché invece di farla tutta con l'indice o con il medio o sbagliare le dita dell'inizio della scala perché magari facendo sempre l'esercizio dopo cento milioni di volte che lo fai alla fine ti viene invece così invece di cento milioni basterebbero cento volte e vuol dire tanto.</i>	Technical Solutions
	<i>Vedi sto sempre su quattro tasti e faccio sempre un, due, tre, quattro cercando di concentrarmi solo sulla mano sinistra tanto la mano destra fa tum, tum, tum, tum. Poi piano, piano salgo di uno. Inizio dal settimo, poi sesto, poi, quinto. Poi quando arrivi ai primi tasti le distanze sono più grandi. Che poi è facile. Proviamo. Lentamente.Indice, medio però alla mano destra</i>	Imitation
Assurances	<i>e vabbè ma non stare a preoccuparti. L'errore ci sta</i>	

Tabella 3 Esempi di feedback GC

Nelle sperimentazioni, essendoci una chiara sospensione del “giudizio estetico” e non un *feedback* relativo ad uno standard da raggiungere ma, come detto, in precedenza una relazione *agency-oriented* sono riscontrabili comunicazioni dell'insegnante più con una direzionalità di *feedforward*. In questa prospettiva

pure essendo presenti metafore, argomentazioni relative a regole da rispettare, routine, richiesta di ripetizioni e soluzioni tecnico-strumentali il cambiamento di *setting* modifica la stessa direzione comunicativa dell'insegnante. Alcuni esempi:

Questions	<i>Il brano è tuo non mio. Se lo riscrivo (scrive sul quaderno) ed invece di fare le frasi come le hai divise tu le faccio a tre. Senti. Ne faccio una piano ed una forte per far sentire le differenze. Cosa ti è sembrato?</i>	What if?
	<i>Cosa ho fatto per far capire meglio la mia idea agli ascoltatori?</i>	How?
	<i>Perché scrivere 2/4, 3/4 o 5/4? Cos'è che cambia veramente?</i>	Why?
	<i>Che differenza c'è tra queste due frasi? Studente: Che hai invertito (riferendosi all'individuazione di una commutazione fatta sul suo brano con moto inverso)</i>	What is the difference between?
Storytelling	<i>Che non c'era mai stato (l'insegnante si riferisce alla descrizione del brano dove lo studente specifica di aver messo un DO per la prima volta nel mezzo del brano). Una sorpresa. Come un personaggio nuovo che arriva. Che è questo? e infatti dopo hai messo un silenzio quasi per esaltare questo arrivo. Come se qualcuno ti avesse ti arrivasse dietro le spalle e facesse BUU al buio ed uno rimanesse un pochino così... Hai messo la novità e poi hai messo un momento per farci riprendere.</i>	
Identification of beliefs	<i>Che differenza c'è tra suono e rumore? Studente: Che il suono è prodotto tipo da uno strumento e il numero è tipo questo (da un colpo sulla cassa della chitarra). Insegnante: Ma rispetto all'improvvisazione che stavamo facendo su suono e silenzio. Se qualcuno avesse suonato in mezzo dove avevamo deciso di fare un silenzio avrebbe fatto un rumore oppure no? Non rientrava nel nostro progetto quindi potremmo dire anche che un rumore è qualcosa che sta fuori da quello che abbiamo concordato. Altro studente: E' rumore perché non consiste in quello che stavamo facendo noi</i>	
Summery	<i>Faccio un piccolo riassunto. L'altra volta abbiamo lavorato su suono e silenzio, su come si potrebbe dirigere ed abbiamo fatto una piccola improvvisazione di gruppo e l'abbiamo scritta. Poi vi farò vedere come l'abbiamo scritta (parla ai due studenti assenti la volta precedente). Fondamentalmente scrivevamo i suoni lunghi con una linea ed i suoni corti con una corta e l'assenza di linea voleva dire silenzio. Quindi se lo spazio tra le linee era lungo il silenzio era lungo e se era corto il silenzio era breve. Abbiamo registrato tutte le improvvisazioni ed abbiamo visto, dirigendole a turno, se ci fossero delle differenze oppure no all'ascolto. Abbiamo avuto anche dei problemi da risolvere. Ovvero. Ci sembrava funzionasse mentre la facevamo poi invece ascoltandola era diversa. Partiremo oggi da quel problema e come lo abbiamo affrontato e andremo avanti.</i>	
Focus shift	<i>Vuoi un senso di fine (si riferisce alla composizione dello studente) o qualcosa che rimane in sospeso? Perché col DO dai un senso di conclusione con il LA di sospensione. Vanno bene entrambi chiaramente dipende solo da quello che tu vuoi scegliere. Io posso scrivere un libro. Scrivere una storia e finire con una conclusione in cui non sia tutto risolto perché voglio scrivere magari il continuo con un altro libro. Allora uno legge, finisce e si aspetta un secondo episodio perché magari il cattivo è scappato. Con il LA uno pensa che arriverà quel continuo. Quando non si sa ma arriverà e va bene. Ma è una scelta però. Non c'è giusto o sbagliato. Dipende da te.</i>	
Connection	<i>(Dopo l'ascolto di Central Park in the Dark di Charles Yves, 1906 e Angel di Robin Williams) Studente: Ci sono tutt'e due le cose (si riferisce ad accumulazione e rarefazione). Alla fine però c'è una rarefazione in tutt'e due</i>	
Pointing out errors	<i>Dovevi scegliere un campo di cinque suoni iper fare il pezzo. A differenza della prima volta c'erano anche da mettere durate precise da 1/4, 2/4 o 4/4 ed in più se volevi potevi aggiungere i silenzi. Invece lo hai fatto di 4 suoni invece che cinque. Inoltre non si capisce bene come sono scritte le durate, come se mi avessi scritto una lettera in arabo o cinese. Ricordati sono due i motivi per cui uno scrive. La comunicazione. Se scrivo un pezzo di musica uso la scrittura che condividiamo e non ne inventiamo una nuova a meno che alcuni suoni non si possano scrivere ma in quel caso integriamo solo con dei segni aggiuntivi che siamo costretti spiegare. Secondo motivo è se uno scrive può rifletterci, risuonare, analizzare quello che ha scritto.</i>	Rules and routine
Pointing out the aim	<i>Il laboratorio serve per discutere insieme se il lavoro è giusto o sbagliato rispetto alla consegna nell'ipotesi che possiamo scambiarsi idee e punti vista su come risolvere problemi o realizzare lo stesso progetto.</i>	
Metaphor	<i>Un brano del genere (si riferisce a Central Park in the dark) ci costringe a collocarci in una situazione. I brani strumentali di per sé sono come vedere le nuvole. Ognuno ci vede le sue forme ed ognuno trova dei nomi. Nella canzone invece c'è anche un testo e quindi in qualche senso ci costringe a seguire delle parole. Se tolgo il testo rimane una libertà maggiore di immaginare</i>	
Repetition	<i>Rifacciamolo così lo registriamo meglio e possiamo riascoltarlo.</i>	

Tabella 4 Estratto di feedforward GS

La suddivisione ha solo una finalità esplicativa e non tiene conto nella sovrapposizione degli indicatori stessi. Si sottolinea, infatti, la difficoltà nel riportare, in alcuni casi, la comunicazione dell'insegnante(per l'elenco dei *feedforward*) sprovvista del contesto e dell'interazione con lo studente(Burwell, 2012) proprio per la caratteristica direzionale che la contraddistingue.

Quello che si può sottolineare però è la mancanza completa del carattere imitativo, sinestetico e relativo all'identificazione di *mistakes* nel gruppo sperimentale. L'osservazione del gruppo di controllo invece conferma, se pur senza poterla generalizzare per la non rilevanza statistica, una concentrazione sull'acquisizione di abilità indirizzate verso uno *standard*. Tale *standard, policies* a parte, comprende l'impersonificazione dell'insegnante come depositario dell'idea di cosa la musica sia e quali siano anche i parametri interpretativi sui quali istruire gli studenti la qual cosa si evince dalla concentrazione sulla ripetizione e le correzioni tecniche e soprattutto sull'identificazione e correzione dei *mistakes*(considerabili come solamente una diversa interpretazione dello studente) attraverso imitazione, giudizi e metafore.

Nel caso del gruppo sperimentali, essendo gli errori relegati solo al rispetto delle regole date all'inizio e riguardanti la relazione e, di volta in volta, le consegne, ed essendo il cambiamento del *setting* caratterizzato da una sospensione di giudizio di gusto ed alla condivisione di punti di vista su progetti da realizzare, gli indicatori riconducibili ad imitazione o correzione di *mistakes* sono assenti. Anche quelli comuni come ripetizione, correzione di errori, e soprattutto l'aspetto metaforico del linguaggio acquisiscono aspetti completamente differenti.

4.2.2.2 Gli studenti

Si è parlato dettagliatamente, attraverso gli studi di caso, delle risposte degli studenti alla relazione didattica intercorsa durante la sperimentazione. In questa sezione ci si concentrerà sulle osservazioni intercorse durante la visione dei video sul gruppo di controllo e le reazioni degli studenti ai *feedback* ricevuti da parte degli insegnanti in cui non si evidenziano gli atteggiamenti di *outwards* che invece avevano caratterizzato il gruppo sperimentale (si veda appendice A).

Come sosteneva a tal proposito Hattie(Hattie & Timperley, 2007) il *feedback* non è necessariamente un rinforzo per gli apprendimenti dello studente in quanto può essere accettato, modificato o rifiutato. Rispetto all'osservazione del GC, le differenze tra *feedback* relativi ad errori e *feedback* relativi a *mistakes* s'intrecciano e non sono divisibili andandosi a posizionare su quello che è un processo di *self-regulation* dello studente stesso. E' il *loop* studiato da Leon-Guerrero(2008): differenze, scelte, azione e *feedback*. Anche se non ho avuto, nell'osservazione degli studenti in questione, nessuna avvisaglia di una scelta interpretativa. Nella maggior parte dei casi i *feedback* dell'insegnante diventano subito operativi da parte dello studente e tramutati nell'azione del suonare e quindi messi in pratica con rari commenti verbali a tal proposito.

Nel GC si sono evidenziati queste tipologie di *self-regulation(inward)*:

1)Auto-Individuazione dell'errore commesso durante la performance

- *Studente: (fermando l'esecuzione) Mi sono sbagliato*

2)Ricerca di evidenze da cui desumere eventualmente la soluzione per superare una difficoltà

Studente: Niente. Sento duro (riferendosi ad un irrigidimento del braccio durante la performance)

3)Richiesta di conferme nella correzione di *feedback* relativa a *mistakes* (riguardanti l'interpretazione della velocità, del timbro, delle dinamiche o dell'agogica)

Studente: Ma io qui non ho capito come si fa (riferendosi alle modalità su come interpretare il rallentato di fine brano)

4)Richiesta di aiuto per superare il *feedback* dell'insegnante relativo a degli errori

- *Studente: (Suona un brano da solo mentre l'insegnante gli suggerisce le note, canticchia e batte il tempo con il piede) E perché non mi viene?*

Come scritto poc'anzi, questi sono solo pochi esempi tratti dai rari episodi manifestati verbalmente dagli studenti osservati. Le correzioni al *feedback*

dell'insegnante si inseriscono direttamente nell'attività di *self-regulation*. Lo spunto di riflessione che scaturisce dall'intreccio in questo senso tra *feedback* relativi a *mistakes* e *feedback* relativi ad errori fa pensare (Hofer & Sinatra, 2010) ad un tacito accordo tra la credenza epistemica dello studente che si va a identificare con quella dell'insegnante e l'attività metacognitiva della *self-regulation* che si modula tra una correzione di errori tecnici legati alla *performance* ed una ricerca di aderenza con lo stile interpretativo da sublimare. In questo senso può essere di aiuto vedere alcune risposte che ha dato l'insegnante del gruppo di controllo durante l'intervista semi-strutturata riguardo la metodologia utilizzata, i suoi criteri di valutazione e quello che vede come i benefici dell'apprendimento musicale:

1) Sulla pianificazione didattica

- *La programmazione si basa su una metodologia tradizionale per impostare la mano destra, per quello che si può, la mano sinistra e poi piano piano piccole melodie, anzi no tutte le note in prima posizione e poi i brani con bassi a vuoto e poi i bassi con le altre dita che sono più difficili. Per l'ensemble invece brani semplici.*

- *Fondamentalmente c'è molta libertà. Puoi cambiare quello che vuoi. Li puoi personalizzare a seconda di quello che possono suonare. Le riprese non le hai fatte dall'inizio dell'anno, ti manca la prima parte che è pesante. C'è tutta una parte tecnica e teorica a cui si sottopongono. A volte penso che un percorso diverso potrebbe stimolarli diversamente. Arrivano tutti contenti e curiosi e poi si ritrovano forse una cosa diversa da quello che pensavano. Bisognerebbe trovare un equilibrio tra quello che gli piace e quello che vuoi fare tu. Fare qualcosa per farli stare bene. È brutto farli stare male. Arrivano da un'idea che magari gli arriva dalla televisione poi hanno una doccia fredda praticamente. Per me è difficile perché dopo un percorso rigido di Conservatorio uno ha un background però ci provo a trovare un compromesso.*

2) Sugli obiettivi:

- Beh, la Scuola Media ad Indirizzo Musicale dovrebbe sostituire il Conservatorio perché in teoria dovrebbe essere così io invece credo che bisognerebbe creare un interesse amatoriale, un amatore

- Creatività? Non saprei. Forse è qualcosa che più in là però forse c'è pure un obiettivo di comunicazione e collaborazione con la musica d'insieme.

3) Sulla valutazione:

-Ovviamente non puoi valutare tutti con lo stesso metro. Qualcuno fa di più e qualcuno meno e poi spesso i punti di partenza sono diversi perché a volte studiavano già in precedenza uno strumento. In quel caso gli metti 10 perché in ogni caso hanno iniziato magari già superando quello che avevi previsto. Gli altri invece li valuto per le reali capacità, l'impegno ed il percorso. A volte però ci sono alcuni che sono magari tecnicamente perfetti, metodici però noto una freddezza che quando suonano non mi piace. Magari ti fanno dei pezzi incredibili, una lettura a prima vista eccellente ma non mi piace. Alcuni altri invece hanno un'espressività, qualcosa dentro che potrebbe fare tanto ma magari sono deboli nello studio a casa.

Si noti da questi passaggi l'aderenza delle comunicazioni dell'insegnante con alcune delle osservazioni fatte durante le analisi dei video. Da una parte si vede la conferma della metodologia tradizionale applicata e la prevalenza del carattere performativo, da un'altra, forse più interessante, il fatto che l'insegnante dichiara che anche se qualche studente arrivi a realizzare una tecnica e lettura notevoli se percepisce una "freddezza" la sua valutazione sarebbe parimenti negativa. L'insegnante si pone allo stesso tempo, attraverso la valutazione, sul binario della sua credenza epistemica riguardo l'espressività della e nella musica stessa. In questo senso se pur l'osservazione fatta conferma in tutti i punti il modello di Mizska (par. 1.3.3.) quello che lo stesso autore non ha considerato è che la direzione interpretativa dell'insegnante si pone essa stessa come credenza in azione a scopo valutativo.

4.2.3 La metafora come emblema e corollario

A conclusione di questa parte si approfondirà brevemente questo aspetto considerando la metafora come essenzialmente uno strumento utilizzato dall'insegnante durante la pratica didattica (Gholson, 1998). Si è già ampiamente parlato dell'idea di linguaggio musicale come metafora poi operativa (frasi, respiro, etc) in questo contesto, da un altro punto di vista, si raffronteranno le diverse tipologie di metafore intercorse, già catalogate nella sezione precedente, e la differente direzionalità che assumono nell'agire didattico dei due gruppi. Si è definito corollario poiché, come vedremo, tali differenze linguistiche non corrispondono solamente alle diverse personalità degli insegnanti, nella misura in cui, sono intrinsecabilmente legate ad una specifica e diversa direzionalità comunicativa "più o meno consapevolmente trasmessa" (Padoan, 2000, p. 125). Senza aver la presunzione di costruire una nuova dissertazione su un argomento ampiamente trattato nel corso dei secoli e visto da una miriade di prospettive in questo contesto si delimiterà l'analisi delle metafore a quelle che si sono evidenziate attraverso l'osservazione prendendo a presupposto l'idea di metafora come un aspetto creativo del linguaggio che ha la facoltà di deviare il livello semantico della comunicazione a diversi livelli più o meno vaghi.

1) Metafora sinestetica.

È una tipologia di metafora sostanzialmente basata sul trasferimento verso gli organi di senso.

Insegnante(GC): "Qui il suono lo vorrei più duro!", "Devi trovare un timbro più caldo per fare questa parte", "Questo brano è molto dolce".

In questo caso si potrebbe ipotizzare che la direzionalità della comunicazione che l'insegnante propone spinge alla ricerca creativa dello studente in quanto deve tradurre nella pratica un tipo d'istruzione che in sé è vaga e quindi di conseguenza cercare e trovare una sua interpretazione su come possa essere realizzato un suono "duro" oppure un timbro "caldo. Al contempo questa spinta alla creatività dello studente non trova però riscontro nel *setting* proposto dall'insegnante di controllo poiché, tutte le volte che propone questo tipo d'istruzione, l'interazione seguente si basa sulla continua ripetizione del brano

da parte dello studente oppure una proposizione d'imitazione, allo scopo di realizzare un'aderenza con la sua interpretazione della metafora stessa.

2) Metafora di tipo "frozen".

Per Louth(2013) è una tipologia di metafora legata a valori comuni e predeterminati.

In questo senso la scrittura musicale stessa è impregnata di questo tipo di metafore. Tutta la scrittura musicale se si pensa alle indicazioni di agogica (crescendo, accelerando, diminuendo), le indicazioni di tempo (allegro, moderato, andante) o la stessa dinamica (p, mF, FF, sFz) sono delle indicazioni riconducibili alla metafora ma allo stesso tempo predeterminati nella connotazione stessa della cultura.

A) Insegnante (GC) *"Fondamentalmente l'andantino lo suoni lento"* oppure *"Deve essere aspro e forte e la seconda volta "dolce e piano"*

B) Insegnante (GS) *"A che velocità lo vuoi? Lo vuoi largo, andante, moderato, allegro..."*

Studente (GS): *"Allegro in che senso?"*

Insegnante(GS): *"Veloce. Non è attenzione se una cosa s'intende felice o triste. È un'indicazione di metronomo. Nella musica non si può dire lo voglio fare a 30km all'ora. Si utilizzano questi termini come andante, moderato che corrispondono a delle velocità. Allegro più o meno questo (suona) o largo (suona)*

Studente: *"Corrisponde ad una cosa lenta"*

Insegnante(GS): *Andante invece è più o meno una via di mezzo*

Studente: *"tipo così" (Suona)*

Insegnante(GS): *"Sì. Ma il mio andante è diverso dal tuo. Si lascia un po' spazio a chi deve suonare e come lo vuole fare"*

In questo caso la differenza è sostanziale. Se nel *setting* tradizionale del GC la metafora convenzionale agisce esattamente come quella sinestetica addirittura sovrapponendosi nel secondo esempio del GS la metafora stessa viene

problematizzata, svelata e dialettizzata con lo studente allo scopo di usarne la carica creativa.

3) Metafora come deviazione alla significazione

In questo quadro rientrano tutti gli interventi per cui il titolo, lo *storytelling* e le prospettive di differenti piani significativi vengono rappresentati come metafore atte al trasferimento di concetti e pensieri volutamente lasciati nel territorio di una significazione di confine. La metafora in questo senso non è ne problematizzata come la tipologia 2 e ne attorniata da un contorno imitativo come la tipologia 1 ma si agita in sé tra quella tensione *focus* e *frame*, tra senso e non-senso o un'identità inserita nel gioco della somiglianza (Ricoeur, 1981).

Insegnante (GS): (nello spiegare il concetto di accumulazione e rarefazione): *“È un pezzo che si potrebbe leggere così. Come se prendessi una bottiglia vuota e la riempissi piano piano fino a riempirla e poi facessi il contrario*

Insegnante (GS): *“In fondo un brano strumentale è come una nuvola. Se ci mettiamo io e te vediamo cose diverse, forme diverse e daremo un nome diverso. E tu magari mi dici se vedo un cane, una macchina.”*

Studente: *“o una chitarra”*

Insegnante: *“Eh sì. Ma chi avrebbe ragione? Tutt'e due no?”*

4.2.3 Sperimentazione in Irlanda

In questa sezione si procederà ad una fenomenografia allo scopo di rendere una descrizione qualitativa attraverso i tre punti di vista degli attori partecipanti alla sperimentazione: ricercatore-insegnante, studenti e insegnante titolare-osservatore. Questo tipo di presentazione dei dati fa in modo, in linea con la prospettiva fenomenografica di:

- 1) identificare i diversi livelli di significazione dei partecipanti allo stesso evento;
- 2) rendere visibile le diverse concezioni gli uni degli altri nell'esperienza stessa vissuta.

Gli indicatori predisposti a tale scopo sono stati:

- 1) Identificazione dell'argomento che ha destato maggior interesse;
- 2) Autovalutazione dell'apprendimento ed eventualmente del cambiamento;
- 3) Identificazione delle differenze tra la sperimentazione e le lezioni usuali;
- 4) Identificazioni degli obiettivi preposti.

4.2.3.1 Il cambio di contesto

Il contesto, come descritto nel capitolo sulla metodologia, era del tutto differente. Avevo considerato quindi che gli incontri sarebbero stati, a differenza dell'Italia, alternati tra piccoli gruppi (2-3 studenti) e la classe intera invece che nell'alternanza individuale ed ensemble che invece aveva caratterizzato la sperimentazione precedente. Inoltre la tempistica di sperimentazione è stata limitata a 5 incontri più somministrazione delle cinque domande durante l'ultimo incontro ed inoltre non è stato possibile, effettuare la video ripresa o somministrare nessun tipo di test. Gli studenti erano più grandi (18-19 anni) e il programma irlandese, a differenza dell'Italia era più restrittivo prevedendo nelle lezioni normali una uguale distribuzione e valutazione degli studenti su tutta la gamma di argomenti riguardanti la musica: composizione, performance, teoria, ascolto e musica tradizionale irlandese.

Il *syllabus* infatti, che forniva le indicazioni nazionali, prevedeva anche le prove per valutare in maniera organica e precisa tutti gli argomenti separatamente. L'insegnante, prima della sperimentazione, mi spiegò che da una parte la composizione era insegnata come una quantità di regole da applicare e quindi separata dalla pratica e da un'altra che questo fosse inevitabile perché le prove a cui si sarebbero sottoposti gli studenti per la valutazione sarebbero state nell'ordine di "fill the blank" ovvero risolvere dei quesiti compositivi secondo le regole tonali (progressioni, risoluzioni cadenzali oppure completamento di melodie secondo uno stile predeterminato). L'altra cosa che notai era l'elemento tradizionale della musica irlandese che presente nel *syllabus* era volto alla costruzione del sentimento nazionale e s'inseriva allo stesso livello degli altri

parametri di valutazione. Cox(Cox & Stevens, 2011)sosteneva come questo fosse ancora il pagamento dell' aver vissuto una lunga dominazione britannica e quindi la concentrazione sulla musica tradizionale fosse da legare ad un sentimento di ricerca identitaria.

4.2.3.2 Il laboratorio. La percezione tra studenti ed insegnante

Il laboratorio, come programmato nel capitolo sulla metodologia fu condotto allo stesso modo dividendo gli incontri tra l'aspetto intrinseco, estrinseco e transazionale e lavorando sull'integrazione tra analisi, composizione (si vedano a titolo di esempio le appendici da R a Z), pratica e ascolto.

Riporto una per una le domande e le risposte di alcuni studenti e dell'insegnante integrandole con le mie osservazioni fatte sul diario di bordo.

Le cinque domande anonime rivolte agli studenti:

- 1)Which topics were the most interesting for you?
- 2)What do you think you learnt about music in these 5 lessons?
- 3)What's changed in how you experience music?
- 4)What differences did you notice between your regular music sessions and these lessons?
- 5) What do you think was the purpose of these sessions?

E con la dovuta modulazione alla loro insegnante che ha fatto da osservatore durante l'intera sperimentazione:

- 1)In your opinion, which topics were the most interesting for your students?
- 2)What do you think your students learnt about music in these 5 lessons?
- 3)Do you think anything is changed in your student's experience of music?
- 4)What differences did you notice between your music sessions and these lessons?
- 5)What do you think was the purpose of these experimentations?

	STUDENTS	TEACHER	
Which topics were the most interesting for you?	Listening different types of music not just to do with our syllabus	I think that the students really enjoyed the composition tasks. These tasks were so different from what they are used to doing, which actually made it quite challenging for the students. Some of them found it so hard to break away from the quite restricted form of composing that the LC music course offers. But, it was really interesting how you could see the 'penny drop' (so to speak) for some students in particular who really embraced this compositional freedom.	In your opinion, which topics were the most interesting for your students?
	Performing as now I feel more confident in playing my instrument in front of people	Luca showed us a score of his own composition (as the music was playing) and I think that this was a very important moment, because now the students were viewing Luca not only as another teacher, but as a real life composer, and this was very inspiring. I think that the use of audacity was also really beneficial, as it provided a manner of following sound that differs from note reading (note reading very often distracts some students from the sound itself).	
	The fact that you can write good music without following rules		
	Performing - Let that my emotions and creativity flow without walls - I enjoyed go deep into my sounds and feel who I am through the expression of music		
What do you think you learnt about music in these 5 sessions?	learnt to go with the flow while composing and not get so worked up about the rules	I think that my students learnt to think about music in a new way. One of the most effective ways that the students learnt in these classes was actually through the work of their peers; Luca would take a couple of compositions each week (completed by selected groups within the class), and the entire class group had the opportunity to hear the compositions and critically reflect on them. I think that the students learnt through this that they should be brave, and they developed the confidence to take risks.	What do you think your students learnt about music in these 5 lessons?
	Improvisation - How to deal with stress in stressful situations	I think that the students also came to see how broad and diverse music is, and that there is a whole world of music that they may have not yet explored.	
	That there is more to music than following a certain patterns		
	That music is free and the rules are only there for the leaving and not for your own composition. Also that writing your own music leaves you vulnerable and some people will always not like it but it's your choice		
	Don't try and write music on a piano, write it on a page, starts with sounds and develop it - Music can change completely if you adjust dynamics or speed, etc		
	Music cannot be defined and there is a deeper or simple meaning to every composition that only the composer knows. This can be very different to what the listener identifies		
	Everybody interprets a piece in a different way		
What differences did you notice between your regular music sessions and these lessons?	There was no conventional sense of right or wrong in relation to our composing	The main difference is the sense of relaxation I saw in the students. A large majority of students in the Institute are aiming for very high points in their LC, and as a result take classes extremely seriously and really focus on learning facts as opposed to perhaps always fully engaging. In Luca's classes I really noticed a difference in how the students were engaging in a much more critical manner. Also the fact that Luca reiterated often that there was no right or wrong answer really gave the students a confidence and a sense of ease.	What differences did you notice between your music sessions and these lessons?
	They were more relaxed as we were not talking about rules all the time		
	We have much more freedom to write and much more opinion to what we did		
	It was more about what we felt about the music and what our opinions were. Instead of being right or wrong we were right (in our own minds)		
	There are no rules to follow. As it is not exam focused there is more freedom to express yourself		
What do you think was the purpose of these sessions?	To show us not to worry about other people ... on our music - just worry about how we feel about it	I think the purpose was to assess the way in which students view composition. What is composition? What makes a good composition? How can you say if a composition is good or bad? Should we judge composition? In what way have the students experience of learning music at secondary level impacted on their views of what composition is, and on their approach to composing? What is it that we as teachers are hoping to achieve through teaching composition, and are we achieving our intended outcomes?	What do you think was the purpose of these experimentations?
	To teach us that we can write our own rules as a composition is a personal thing (like writing in a diary)		
What's changed in how you experience music?	I have learnt better improvisation skills and realized how much more I can contribute to my composition skills if I focus more on how music sounds rather than how many rules I am following	I think that their experience is enriched. They have had a fantastic opportunity to be exposed to a new way of learning and a new way of teaching. I hope that the students have been inspired to explore a wide variety of genres. I know that some of them have been incredibly inspired by Luca as a composer, and now feel braver in their own compositional attempts.	Do you think anything is changed in your student's experience of music?
	I listen to all aspects of the music and the different ideas - I imagine how it was made and developed		
	think now I respect people compositions a lot more. I know that you don't have to understand someone else music because that's not a goal.		
	I feel more free and capable to express myself through music		

Tabella 5 Estratto di risposte Studenti-Insegnante Dublino

Nella prima domanda gli studenti hanno risposto per il 48% che hanno trovato più interessante, nell'integrazione delle attività previste, l'attività di ascolto mentre quasi in numero uguale la composizione (24%) e l'aspetto performativo (28%). In alcuni casi gli studenti specificano che la preferenza per l'aspetto dell'ascolto musicale è per via della sua differenziazione rispetto alle proposte del *syllabus* oppure sta nel fatto di ascoltare la musica attraverso il filtro dell'analisi estrinseca. Per quanto riguarda l'interesse per la composizione gli studenti sostengono che sia dovuto al fatto di non sentirsi ristretti nelle regole. Riguardo invece all'aspetto performativo parlano di essere "more confident" o parlano di "flowing without walls through the music". Interessante che, a discapito di questo, l'insegnante invece sosteneva che quello che aveva interessato più i suoi studenti fosse l'aspetto compositivo aggiungendo che fossero riusciti ad andare oltre alle "restricted form of composing that the usual music course offers".

Sull'aspetto invece auto-valutativo del proprio apprendimento e quindi la domanda 2 e 3 gli studenti presentano una discrepanza di opinioni tra quello che pensano di aver imparato ed il cambiamento della propria esperienza. Per prima cosa solo il 20% si riferisce ai propri apprendimenti in termini di qualcosa di specifico come abilità (composizione e ascolto). Il 52% riferisce di aver imparato a come essere più liberi attraverso la creazione musicale anche andando oltre le regole prescritte oppure parlano di creatività, rispetto del punto di vista altrui o addirittura un maggior controllo di sé stessi in situazioni stressanti. Il secondo punto, alla domanda su e se sentissero diversa la modalità di esperire la musica, la situazione è differente perché il 37% parla di un cambiamento nel proprio ascolto che è diventato più analitico o critico ed il 24% parla della composizione maggiormente legata all'espressione di se stessi. Quindi se la maggior parte degli studenti lega il proprio apprendimento alla libertà e la possibilità di infrangere le regole d'altro canto la loro esperienza rispetto la musica è percepita soprattutto nell'ascolto o la possibilità di usare la composizione come espressione di se stessi. L'insegnante, a queste domande, sembra confermare le risposte date dai suoi studenti perché alla prima risponde che: *"One of the most effective ways that the students learnt in these classes was actually through the work of their peers; Luca would take a couple of compositions each week (completed by selected groups*

within the class), and the entire class group had the opportunity to hear the compositions and critically reflect on them. I think that the students learnt through this that they should be brave, and they developed the confidence to take risks”.

Anche le domande 4 e 5 possono essere accomunate dato che le risposte riguardano genericamente la percezione di maggiore libertà e la differenza con il loro normale *setting* tradizionale che reputano nella quasi totalità restrittivo e troppo costretto da regole che coercizzano la loro espressività. Molto interessante, a tal proposito, la loro insegnante che da una parte osservando i suoi studenti dice: “In Luca's classes I really noticed a difference in how the students were engaging in a much more critical manner. Also the fact that Luca reiterated often that there was no right or wrong answer really gave the students a confidence and a sense of ease” e da un'altra, per quanto riguarda gli obiettivi della sperimentazione, si focalizza sull'aspetto compositivo che percepisce come il vero punto debole della metodologia tradizionale.

Addio Apollo. Orfeo smette di suonare il ditirambo e rivendica l'umanità della propria creatività.

CAP 5 ANALISI QUANTITATIVA

5.1 Analsi quantitativa

In questa sezione si analizzeranno i tre test AMMA, CCTT e TTCT somministrati Pre e Post e le composizioni musicali prodotte dagli studenti durante la sperimentazione sia in Italia che in Irlanda.

A questo scopo si procederà ad un'analisi della varianza ANOVA utilizzando il software "R versione 3.2.2".

Per i test AMMA, CCTT e TTCT si confronteranno il gruppo sperimentale, il contesto del gruppo sperimentale ed il gruppo di controllo mentre per le composizioni musicali si confronteranno le produzioni degli studenti durante la sperimentazione sia in Italia che in Irlanda.

Per ogni analisi si presenteranno le statistiche descrittive (medie e derivazioni standard), le percentuali di miglioramento specificando la percentuale ed il numero dei soggetti per ogni gruppo e le Analisi della varianza(ANOVA).

Si procederà infine ad un cross data tra i dati proveniente dal TTCT e i dati risultanti dalle analisi delle composizioni musicali del gruppo sperimentale italiano.

5.1.1 Numerosità campionarie (AMMA, CCTT, TTCT)

La tabella mostra la ripartizione dei tre gruppi. Il primo è il gruppo in cui si è proceduto con la sperimentazione, il secondo è il contesto-classe a cui apparteneva il gruppo sperimentale che se pur condividendo lo spazio e le altre formazioni del contesto non è stato soggetto alla sperimentazione, mentre il terzo gruppo è formato dal gruppo di controllo.

Gruppo	Sesso		Età			Totale
	Femmine	Maschi	10 anni	11 anni	12 anni	
Sperimentale	4	3	0	7	0	7
Contesto sperimentale	4	9	1	11	1	13
Controllo	16	4	0	18	2	20

Tabella 6 Numerosità campionarie per i test AMMA, TTCT e CCTC

5.1.2. Advanced Measures of Music Audition (AMMA)

1) Statistiche descrittive. La media e deviazioni standard (fra parentesi) di ogni gruppo in ogni momento di rilevazione delle misure fornite dal test AMMA.

	GS		Contesto GS		GC	
	T1	T2	T1	T2	T1	T2
Tonal	24.71 (3.55)	29.29 (3.99)	27.77 (6.33)	26.54 (5.87)	26.95 (2.86)	28.00 (6.24)
Rhythm	23.57 (3.99)	24.00 (6.30)	26.38 (5.17)	25.46 (7.55)	30.30 (5.97)	31.60 (2.28)

Tabella 7 AMMA Media e deviazioni standard

2) Percentuali di miglioramento

	GS	Contesto GS	GC
Tonal	71.43 (5)	30.77 (4)	60.00 (12)
Rhythm	28.57 (2)	46.15 (6)	55.00 (11)

Tabella 8 AMMA Percentuali di miglioramento

3) Analisi della varianza

L'ANOVA evidenzia una differenza significativa fra i punteggi dei tre gruppi ($F(2,37) = 8.39, p < 0.001$), ma nessun effetto del tempo, né a livello di effetto principale ($F(1,37) = 0.20, p = 0.65$) né di interazione ($F(2,37) = 0.55, p = 0.58$). Si osserva che il gruppo di controllo e il relativo contesto includono i soggetti con i valori più elevati.

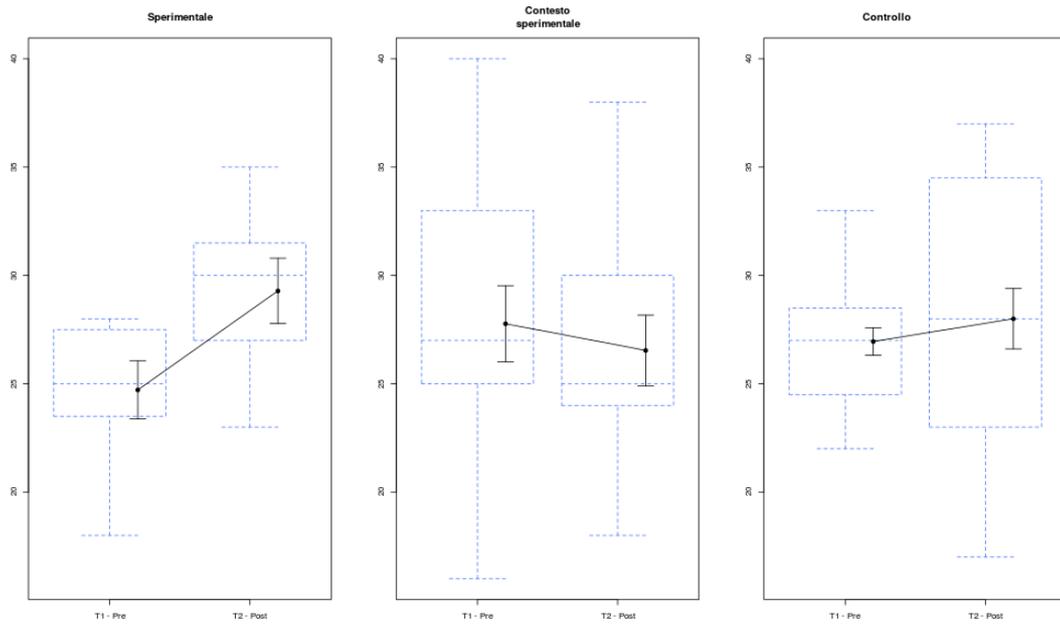


Figura 32 Tonal (AMMA) Box Plots, Pre-Post, GS, Contesto GS e GC

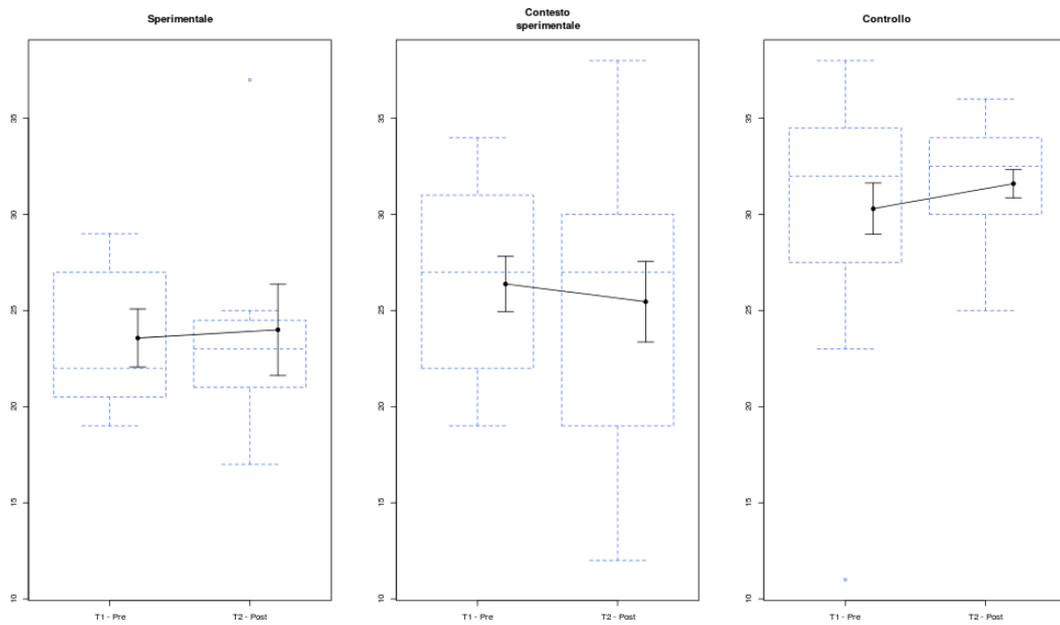


Figura 33 Rhythm (AMMA) Box Plots, Pre-Post, GS, Contesto GS e GC

5.1.3 Cornell Critical Thinking Test(CCTT)

1) Statistiche descrittive

	GS		Contesto GS		GC	
	T1	T2	T1	T2	T1	T2
Induzione	17.79 (1.78)	18.64 (1.82)	17.65 (1.94)	17.73 (2.27)	18.55 (2.57)	19.10 (1.12)
Osservazione	17.64 (0.85)	17.57 (0.53)	17.96 (1.97)	17.31 (1.58)	17.90 (1.45)	16.95 (2.35)
Deduzione	10.36 (1.65)	10.71 (1.52)	10.12 (1.85)	10.19 (1.61)	11.00 (1.31)	10.95 (1.07)
Pregiudizio	5.86 (0.90)	6.50 (0.65)	6.54 (0.72)	7.12 (1.08)	6.58 (0.59)	6.70 (0.80)

Tabella 9 CCTT Media e deviazioni standard

2) Percentuale di soggetti e numero di soggetti in cui si osserva un aumento dei punteggi a T2 rispetto a T1.

	GS	Contesto GS	GC
Induzione	100.00 (7)	38.46 (5)	45.00 (9)
Osservazione	28.57 (2)	30.77 (4)	35.00 (7)
Deduzione	57.14 (4)	61.54 (8)	40.00 (8)
Pregiudizio	71.43 (5)	53.85 (7)	45.00 (9)

Tabella 10 CCTT Percentuali di miglioramento

3) Analisi della varianza

L'ANOVA mette in luce un generale effetto del fattore Tempo per le variabili Osservazione ($F(1,37) = 4.96, p = 0.03$) e Pregiudizio ($F(1,37) = 4.45, p = 0.04$), senza alcuna distinzione fra i gruppi. Si osserva un generale decremento dei punteggi di Osservazione nel secondo momento di rilevazione e un generale incremento dei punteggi di Pregiudizio.

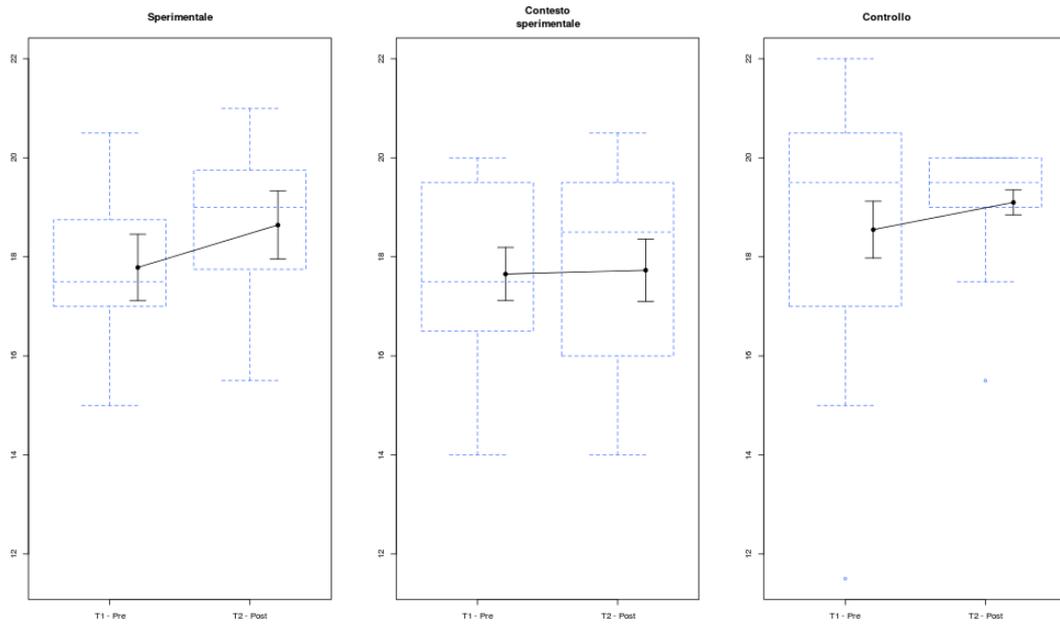


Figura 34 CCTT- Induzione Box Plots, Pre-Post, GS, contesto GS e GC

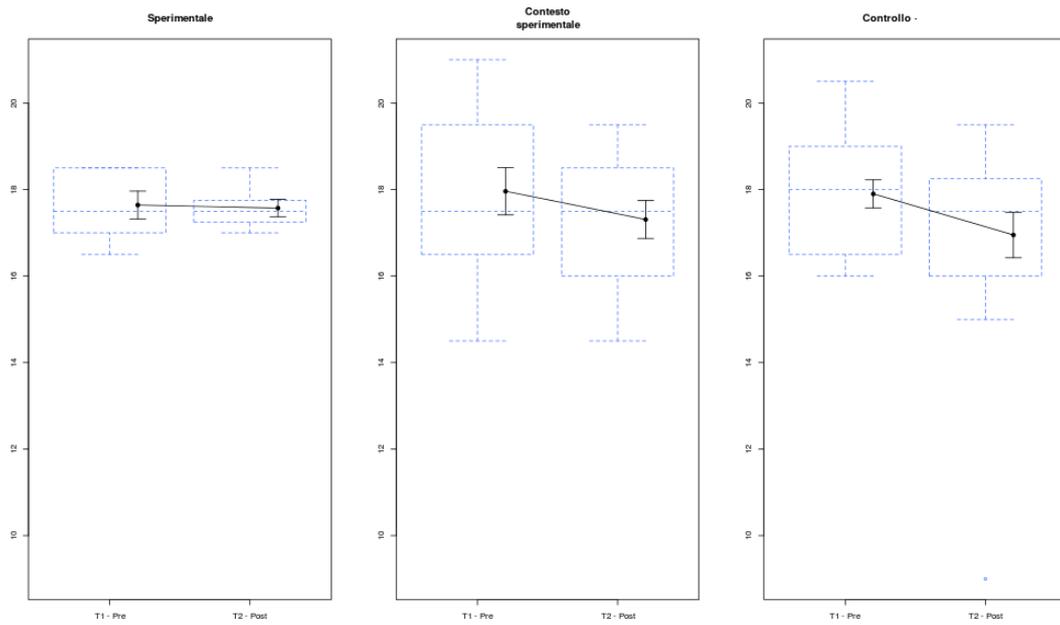


Figura 35 CCTT - Osservazione Box Plots, Pre-Post, GS, contesto GS e GC

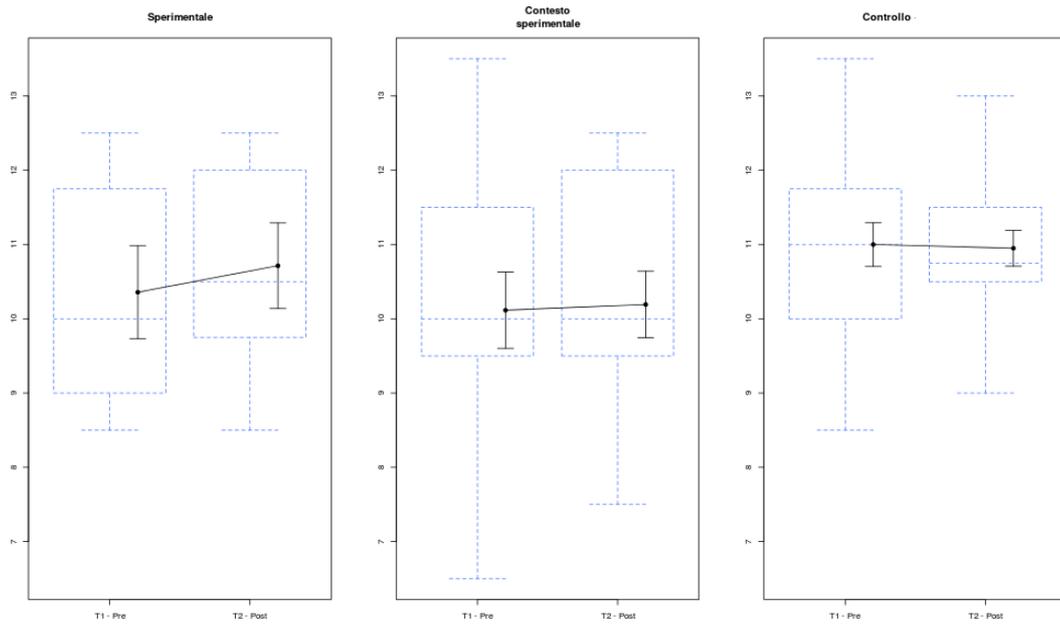


Figura 36 CCTT-Deduzione Box Plots, Pre-Post, GS, contesto GS e GC

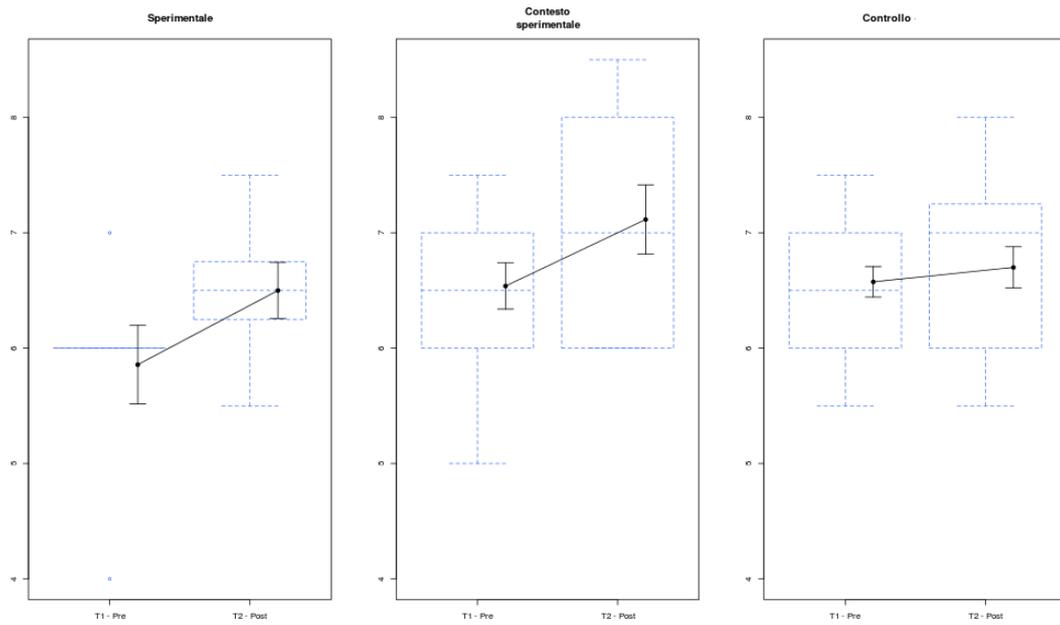


Figura 37 CCTT - Pregiudizio Box Plots, Pre-Post, GS, contesto GS e GC

5.1.4 Torrance Test of Creative Thinking (TTCT) Indici primari

1) Statistiche descrittive

Medie e deviazioni standard di ogni gruppo in ogni momento di rilevazione degli indici primari forniti dal test TTCT - Figurale. La variabile dell'indice di Elaboration, in quanto può assumere soltanto tre valori (3, 4 o 5) è riportata solo per i soggetti che ottengono un valore maggiore o uguale a 4.

	GS		Contesto GS		GC	
	T1	T2	T1	T2	T1	T2
Fluency	17.14 (4.81)	24.71 (7.02)	19.15 (4.41)	19.23 (6.21)	23.20 (8.97)	21.75 (6.45)
Originality	11.43 (4.79)	9.29 (3.68)	13.31 (2.69)	9.46 (4.20)	16.00 (6.91)	9.50 (2.35)
Elaboration	0.00 (0.00)	14.29 (34.99)	38.46 (48.65)	23.08 (42.13)	20.00 (40.00)	5.00 (21.79)
Abstractness of Titles	1.85 (2.48)	3.29 (1.98)	5.38 (5.52)	1.92 (1.85)	3.60 (3.93)	4.10 (2.95)
Resistance to Premature Closure	0.14 (0.38)	2.43 (4.39)	2.54 (2.79)	1.23 (1.79)	1.50 (2.33)	2.20 (2.75)
Creative Strength	1.00 (1.00)	3.14 (1.07)	3.46 (2.60)	2.08 (1.55)	2.65 (1.81)	2.35 (1.90)

Tabella 11 TTCT Media e deviazioni standard

2) Percentuali di miglioramento

Percentuale di soggetti e numero di soggetti in cui si osserva un aumento dei punteggi a T2 rispetto a T1.

	GS	Contesto GS	GC
Fluency	100.00 (7)	53.85 (7)	35.00 (7)
Originality	14.29 (1)	15.38 (2)	10.00 (2)
Elaboration	14.29 (1)	0.00 (0)	5.00 (1)
Abstractness of Titles	85.71 (6)	7.69 (1)	50.00 (10)
Resistance to Premature Closure	42.86 (3)	23.08 (3)	50.00 (10)
Creative Strength	85.71 (6)	15.38 (2)	40.00 (8)

Tabella 12 TTCT Percentuali di miglioramento

3)Analisi della varianza

Si osserva un effetto del fattore Tempo per il punteggio *Originality* ($F(1,37) = 29.52, p < 0.001$) e un'interazione fra Tempo e Gruppo per i punteggi *Fluency* ($F(2,37) = 3.13, p = 0.03$), *Abstractness of Titles* ($F(2,37) = 4.58, p = 0.01$) e *Creative Strength* ($F(2,37) = 8.90, p < 0.01$), e un effetto d'interazione al limite per *Resistance to Premature Clousure* ($F(2,37) = 3.23, p = 0.05$). Relativamente a *Originality*, si nota un generale decremento dei valori nel secondo momento di rilevazione. Per gli altri due punteggi, invece, si osserva un aumento per il gruppo sperimentale e per il gruppo di controllo e una stabilità o un decremento dei valori per il contesto GS.

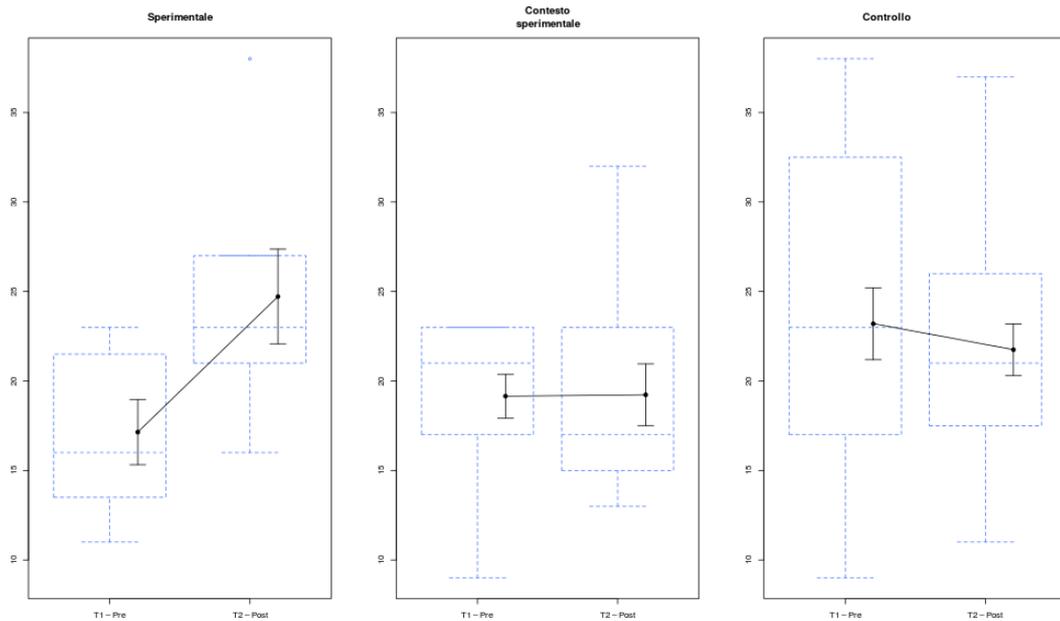


Figura 38 TTCT Fluency Box Plots, Pre-Post, GS, contesto GS e GC

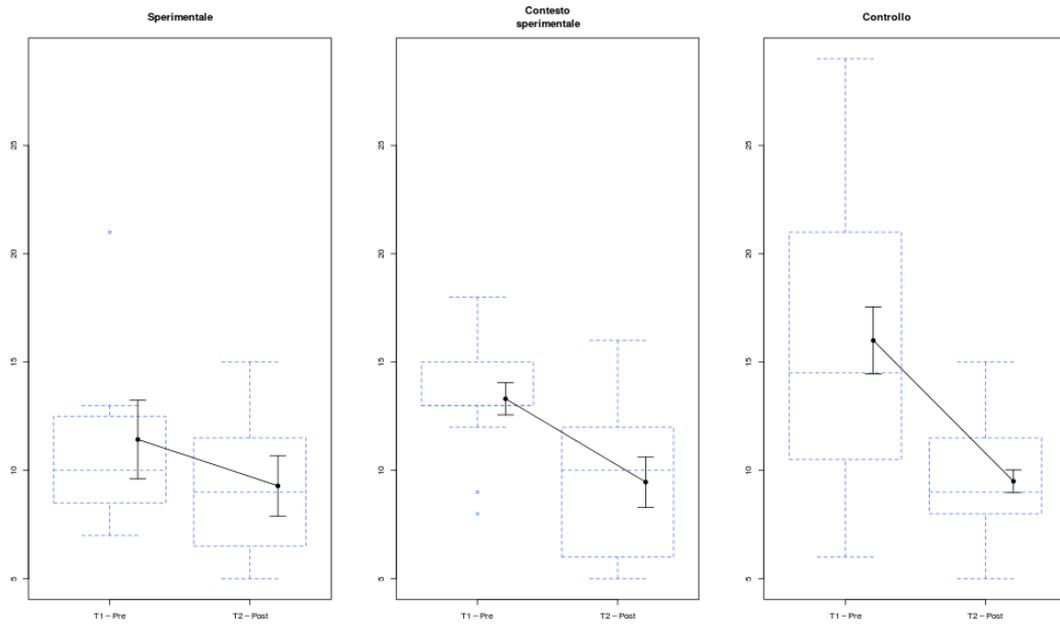


Figura 39 TTCT Originality Box Plots, Pre-Post, GS, contesto GS e GC

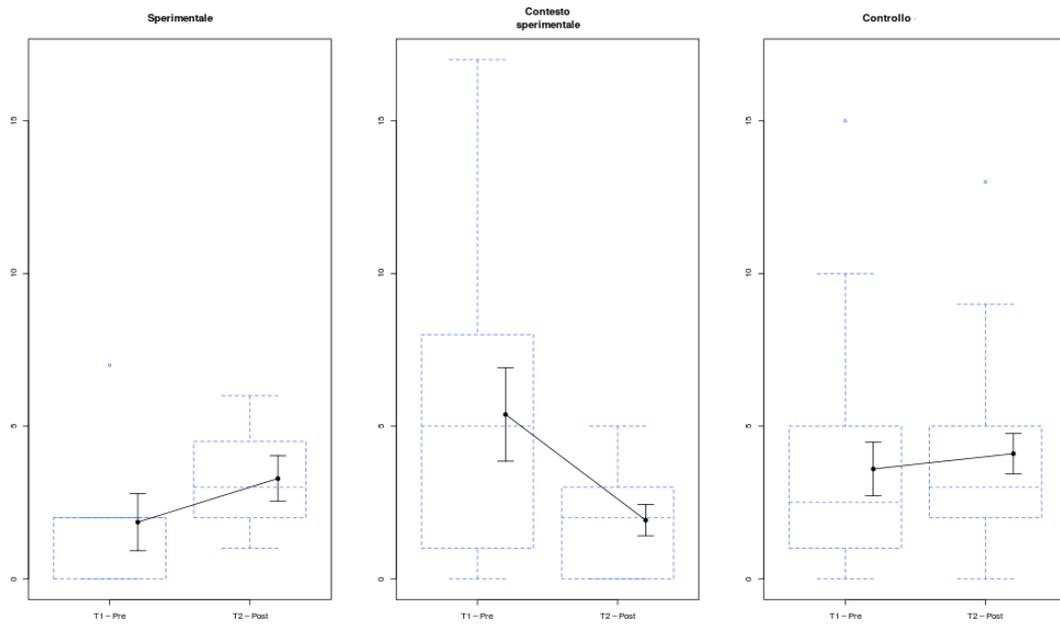


Figura 40 TTCT Abstractness of Titles Box Plots, Pre-Post, GS, contesto GS e GC

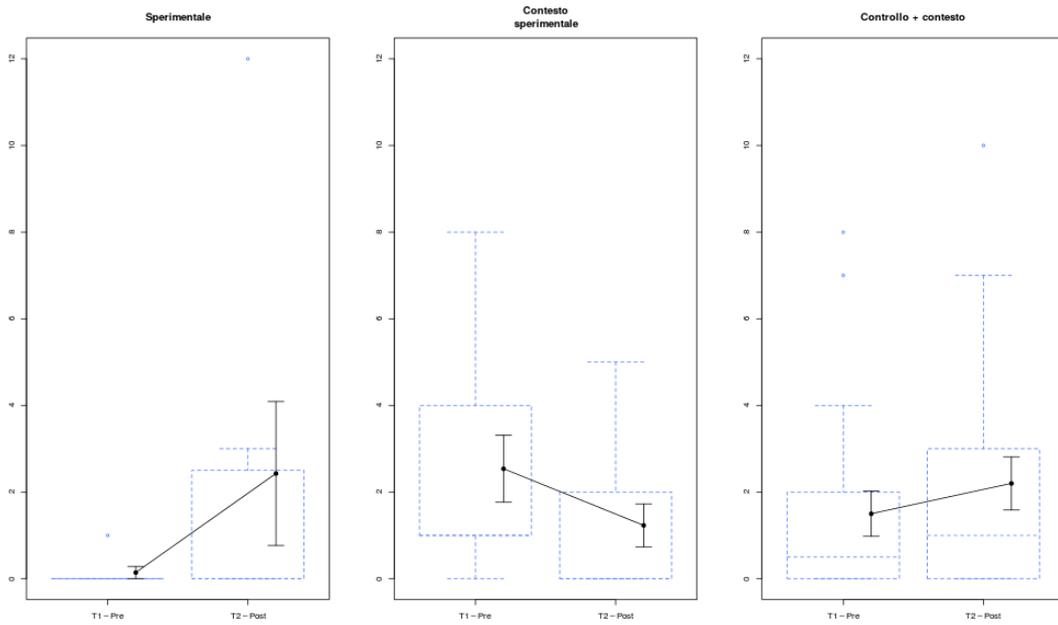


Figura 41 TTCT Resistance to Premature Closure Box Plots, Pre-Post, GS, contesto GS e GC

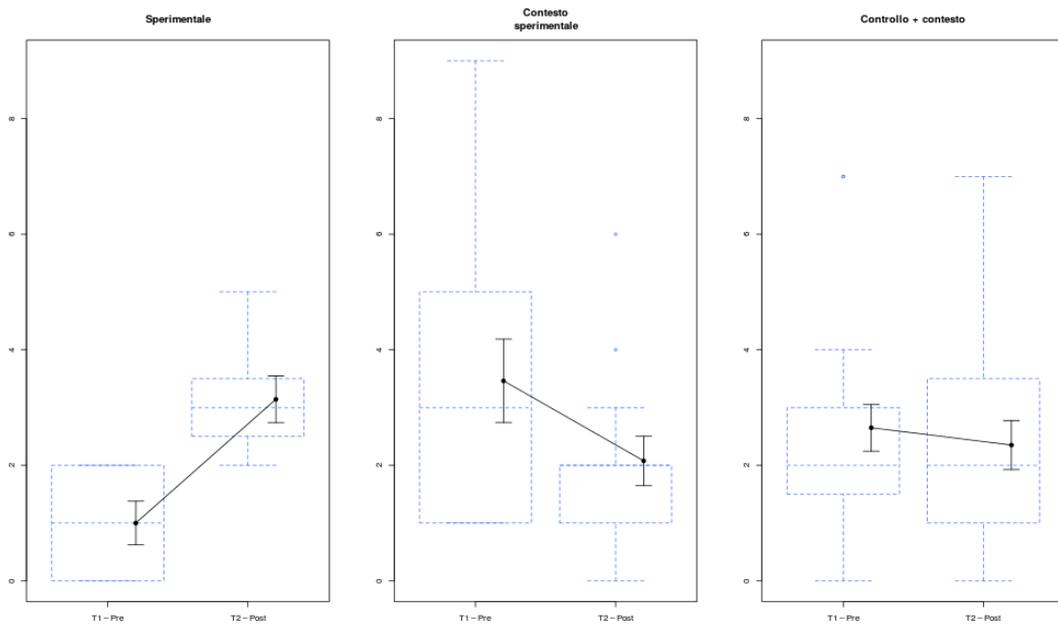


Figura 42 TTCT Creative Strength Box Plots, Pre-Post, GS, contesto GS e GC

5.1.5 Torrance Test of Creative Thinking- Indici relativi alla forza creativa

1)Statistiche descrittive

Percentuale di soggetti che ottiene un punteggio maggiore o uguale a 1 per ogni gruppo in ogni momento di rilevazione per gli indici di forza creativa forniti dal

test TTCT – Figurale. Gli indici *Synthesis of incomplete figures* e *Humor* non sono inclusi per mancanza di variabilità.

	GS		Contesto GS		GC	
	T1	T2	T1	T2	T1	T2
Emotional Expressiveness	0.00	85.71	30.77	46.15	20.00	60.00
Storytelling	0.00	0.00	23.08	0.00	15.00	20.00
Movement or action	0.00	28.57	23.08	0.00	35.00	20.00
Expressiveness on title	0.00	0.00	0.00	0.00	10.00	5.00
Synthesis of lines	0.00	28.57	0.00	30.77	5.00	5.00
Unusual visualization	57.14	57.14	100.00	92.31	65.00	55.00
Internal visualization	28.57	42.86	61.54	15.38	30.00	25.00
Extending or breaking Boundaries	42.86	85.71	92.31	46.15	30.00	80.00
Richness	0.00	0.00	30.77	15.38	25.00	0.00
Colorfulness	14.29	14.29	0.00	0.00	5.00	5.00
Fantasy	0.00	57.14	53.85	23.08	5.00	15.00

Tabella 13 TTCT Indici di forza creativa, statistiche descrittive

2) Percentuali di miglioramento

Percentuale di soggetti e numero di soggetti (fra parentesi) in cui si osserva un aumento dei punteggi a T2 rispetto a T1.

	GS	Contesto GS	GC
Emotional Expressiveness	85.71 (6)	15.38 (2)	45 (9)
Storytelling	0.00 (0)	0.00 (0)	15 (3)
Movement or action	28.57 (2)	0.00 (0)	10 (2)
Expressiveness on title	0.00 (0)	0.00 (0)	0.00 (0)
Synthesis of lines	28.57 (2)	30.77 (4)	5 (1)
Unusual visualization	42.86 (3)	23.08 (3)	25 (5)
Internal visualization	28.57 (2)	0.00 (0)	15 (3)
Extending or breaking Boundaries	71.43 (5)	7.69 (1)	50 (10)
Richness	0.00 (0)	7.69 (1)	0.00 (0)
Colorfulness	0.00 (0)	0.00 (0)	0.00 (0)
Fantasy	57.14 (4)	7.69 (1)	10 (2)

Tabella 14 TTCT Indici di forza creativa, percentuali di miglioramento

5.2 Analisi Composizioni attraverso indici TTCT

Tutti i soggetti del gruppo Sperimentale hanno creato almeno 4 composizioni, sino a un massimo di 6. Diversamente, tutti i soggetti del gruppo Dublino hanno creato tre composizioni. Per eseguire le analisi, le composizioni sono state classificate all'interno di un arco temporale che va dalla prima (T1) all'ultima (T2) di ogni soggetto. I punteggi assegnati alle composizioni intermedie sono stati accorpati in un'unica categoria centrale (T1.5).

La tabella seguente invece mostra le numerosità campionarie rispetto alle analisi delle composizioni musicali. Si specifica che nel caso delle composizioni prodotte dagli studenti a Dublino il numero non corrisponde ad altrettanti soggetti in quanto le composizioni erano prodotti in gruppi da 2-3 studenti per un totale di 9 gruppi.

	Totale
Gruppo	
Sperimentale	7
Dublino	9

Tabella 15 Numerosità campionarie per le analisi delle composizioni

5.2.1 Analisi degli indici primari

1) Statistiche descrittive

Medie e deviazioni standard di ogni gruppo in ogni momento di rilevazione degli indici primari. Da sottolineare che le variabili per gli indici *Originality*, *Elaboration* e *Abstractness of Titles* assumono una ristretta gamma di valori (0, 1, 2 e 3).

	GS			Dublino		
	T1	T1.5	T2	T1	T1.5	T2
Fluency	22.71 (11.51)	38.95 (20.98)	80.86 (14.94)	34.29 (11.00)	44.67 (12.23)	73.89 (28.69)
Originality	1.14 (0.38)	2.37 (0.68)	2.71 (0.49)	0.78 (0.44)	1.22 (1.20)	2.22 (0.83)
Elaboration	0.29 (0.76)	1.63 (0.76)	2.43 (0.79)	1.56 (0.88)	1.67 (1.32)	2.22 (0.44)
Abstractness of Titles	0.00 (0.00)	0.68 (1.00)	1.29 (1.38)	0.00 (0.00)	0.89 (0.93)	1.44 (1.13)
Creative Strength	0.00 (0.00)	1.37 (1.34)	2.57 (1.90)	0.00 (0.00)	1.67 (2.18)	3.78 (2.64)

Tabella 16 Analisi composizioni, indici primari, medie e deviazioni standard

2) Percentuali di miglioramento

Percentuale di soggetti e numero di soggetti (fra parentesi) in cui si osserva un aumento dei punteggi a T2 rispetto a T1.

	GS	Dublino
Fluency	100.00 (7)	66.67 (6)
Originality	100.00 (7)	77.78 (7)
Elaboration	85.71 (6)	44.44 (4)
Abstractness of Titles	57.14 (4)	77.78 (7)
Creative Strength	85.71 (6)	100.00 (9)

Tabella 17 Analisi composizioni, percentuali di miglioramento

3) Analisi della varianza

Nota metodologica: l'analisi della varianza è stata eseguita mediando le osservazioni dei soggetti che avevano più rilevazioni per uno stesso tempo; inoltre, per ogni indicatore sono stati esclusi dall'analisi quei soggetti per i quali non erano disponibili dati su ogni intervallo temporale.

Fluency. Si osserva un aumento statisticamente significativo del punteggio medio nel corso del tempo ($F(2,22) = 26.07, p < 0.001$). Inoltre, la significatività della componente d'interazione evidenzia che i due gruppi variano in maniera diversificata ($F(2,22) = 3.78, p = 0.03$).

Originality. Si osserva una differenza statisticamente significativa fra i punteggi medi dei due gruppi ($F(1,14) = 6.13, p = 0.02$) e un aumento statisticamente significativo del punteggio medio nel corso del tempo ($F(2,28) = 23.08, p < 0.001$). Tuttavia, non si riscontrano differenze significative nella componente d'interazione ($F(2,28) = 1.50, p = 0.24$), per cui il punteggio dei due gruppi aumenta in maniera simile.

Elaboration. Si osserva un aumento statisticamente significativo del punteggio medio nel corso del tempo ($F(2,28) = 14.53, p < 0.001$). Inoltre, la significatività della componente d'interazione evidenzia che i due gruppi variano in maniera diversificata ($F(2,28) = 5.38, p = 0.01$).

Abstractness of Titles. Si osserva un aumento statisticamente significativo del punteggio medio nel corso del tempo Tempo ($F(2,28) = 10.90, p < 0.001$); tuttavia, la componente d'interazione risulta non significativa, per cui l'aumento è simile fra i due gruppi ($F(2,28) = 0.07, p = 0.93$).

Creative Strength. Si osserva un aumento statisticamente significativo del punteggio medio nel corso del tempo Tempo ($F(2,28) = 16.72, p < 0.001$); tuttavia, la componente d'interazione risulta non significativa, per cui l'aumento è simile fra i due gruppi ($F(2,28) = 0.60, p = 0.55$).

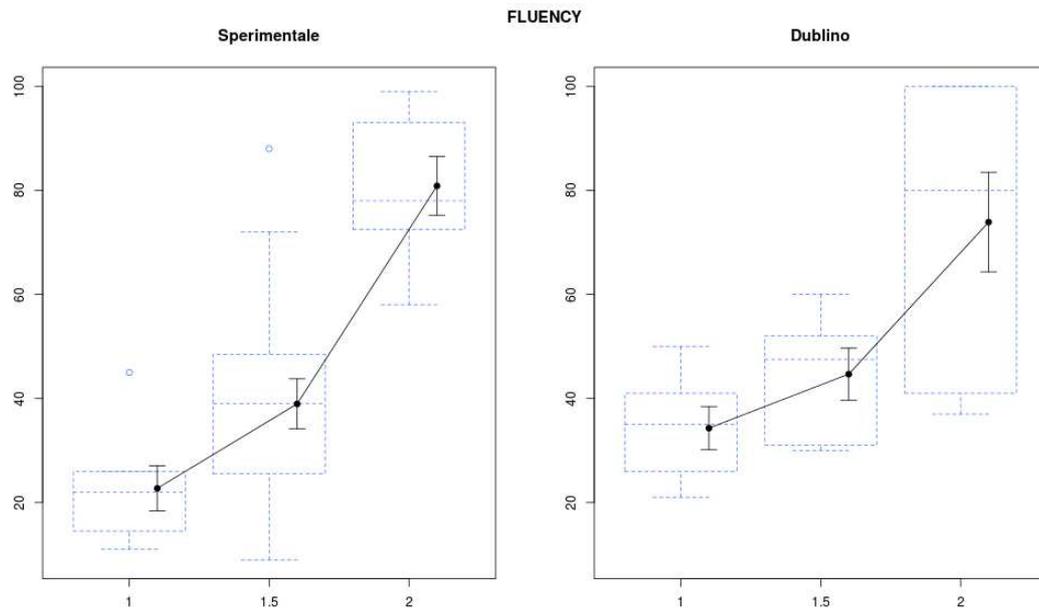


Figura 43 Analisi composizioni, Fluency, Box Plots GS e Dublino

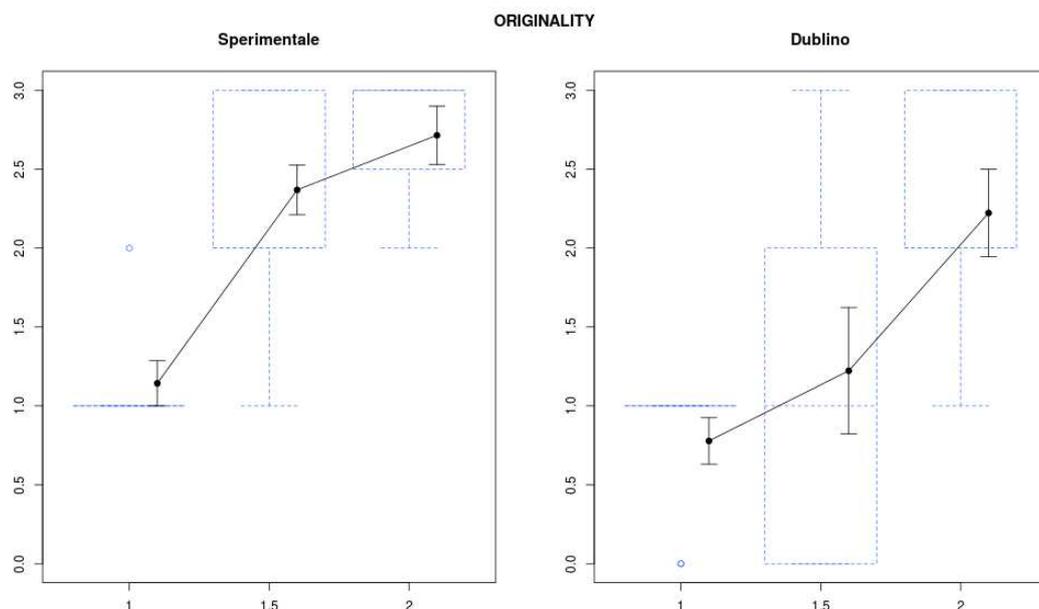


Figura 44 Analisi composizioni, Originality, Box plots, GS e Dublino

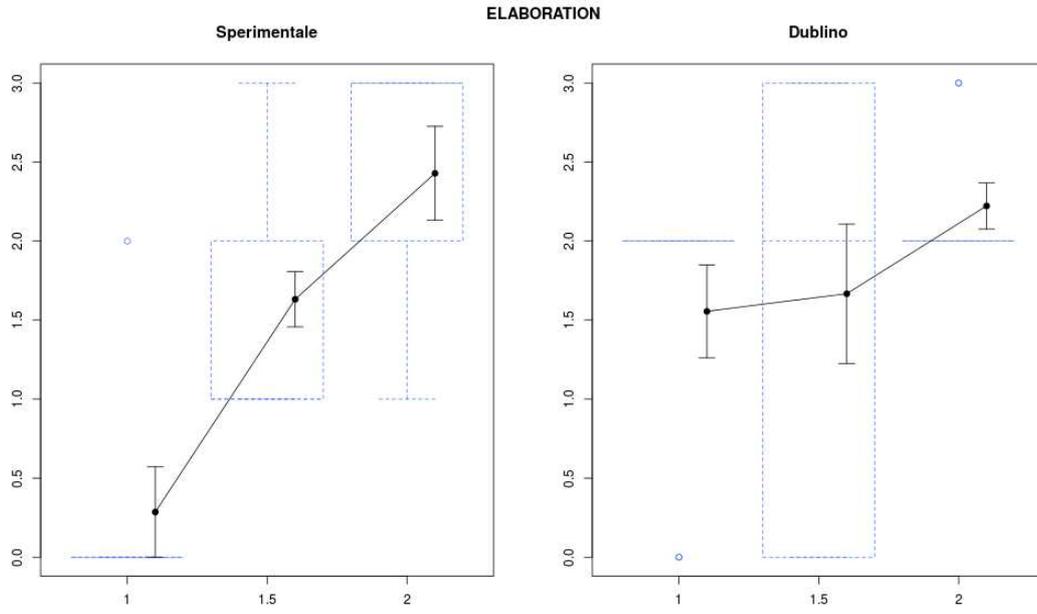


Figura 45 Analisi composizioni, Elaboration, Box plots, GS e Dublino

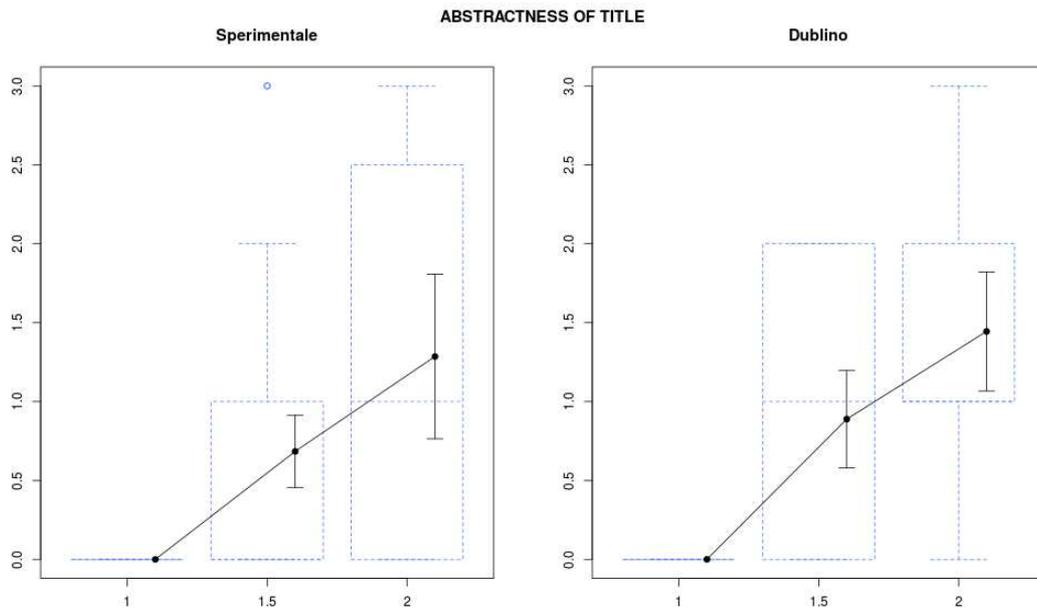


Figura 46 Analisi composizioni, Abstractness of Titles, Box plots GS e Dublino

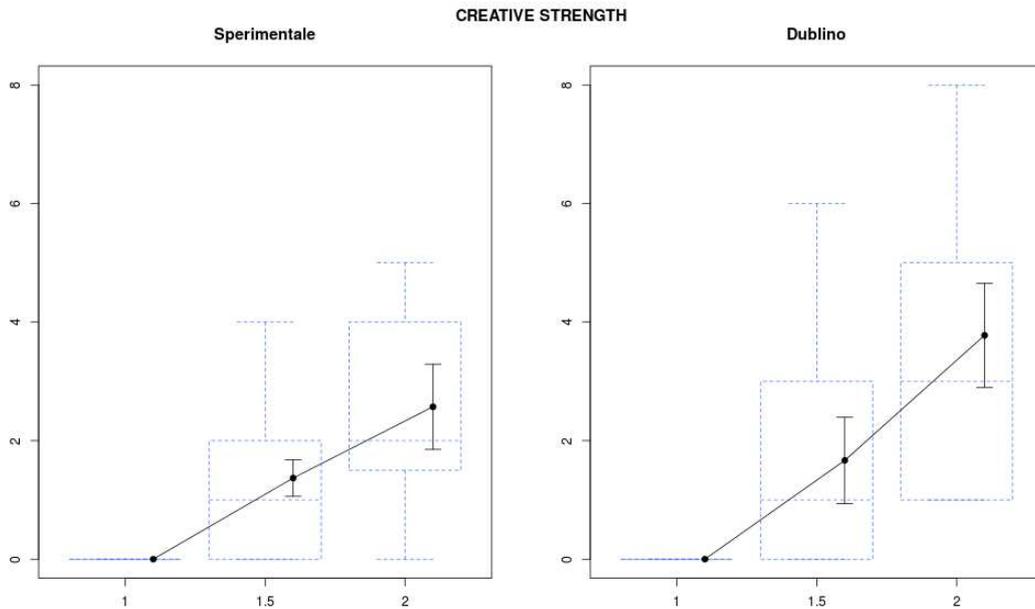


Figura 47 Analisi composizioni, Creative Strength, Box plots, GS e Dublino

5.2.2 Analisi degli indici di forza creativa

1) Statistiche descrittive

Percentuale di soggetti che ottiene un punteggio uguale a 1 per ogni gruppo in ogni momento di rilevazione per gli indici di forza creativa.

	GS			Dublino		
	T1	T1.5	T2	T1	T1.5	T2
Emotional Expressiveness	0.00	31.58	42.86	0.00	11.11	55.56
Storytelling	0.00	5.26	14.29	0.00	3.33	22.22
Movement or action	0.00	10.53	14.29	0.00	22.22	22.22
Unusual visualization	0.00	21.05	14.29	0.00	22.22	44.44
Humor	0.00	0.00	0.00	0.00	22.22	33.33
Richness	0.00	36.84	71.43	0.00	22.22	88.89
Colorfulness	0.00	10.53	42.86	0.00	22.22	33.33
Fantasy	0.00	21.05	57.14	0.00	11.11	44.44

Tabella 18 Analisi composizioni, indici di forza creativa, statistiche descrittive

2) Percentuale di miglioramento

Percentuale di soggetti e numero di soggetti (fra parentesi) in cui si osserva un aumento dei punteggi a T2 rispetto a T1.

	GS	Dublino
Emotional Expressiveness	42.86 (3)	55.56 (5)
Storytelling	14.29 (1)	22.22 (2)
Movement or action	14.29 (1)	22.22 (2)
Unusual visualization	14.29 (1)	44.44 (4)
Humor	0.00 (0)	88.89 (3)
Richness	71.43 (5)	77.78 (8)
Colorfulness	42.86 (3)	33.33 (3)
Fantasy	57.14 (4)	44.44 (4)

Tabella 19 Analisi composizioni, indici di forza creativa, Percentuali di miglioramento

5.3 Cross-Data TTCT vs Composizioni musicali

5.3.1 Indici primari

1) Statistiche descrittive

	TTCT		Composizioni	
	T1	T2	T1	T2
Fluency	17.14 (4.81)	24.71 (7.02)	22.71 (11.51)	80.86 (14.94)
Originality	11.43 (4.79)	9.29 (3.68)	1.14 (0.38)	2.71 (0.49)
Elaboration	3.00 (0.00)	3.29 (0.76)	0.29 (0.76)	2.43 (0.79)
Abstractness of Titles	1.86 (2.48)	3.29 (1.98)	0.00 (0.00)	1.29 (1.38)
Creative Strength	1.00 (1.00)	3.14 (1.07)	0.00 (0.00)	2.57 (1.90)

Tabella 20 Cross Data TTCT-composizioni, medie e deviazioni standard

2) Percentuali di miglioramento

Percentuale di soggetti e numero di soggetti (fra parentesi) in cui si osserva un aumento dei punteggi a T2 rispetto a T1.

	TTCT	Composizioni
Fluency	100.00 (7)	100.00 (7)
Originality	14.29 (1)	100.00 (7)
Elaboration	14.29 (1)	85.71 (6)
Abstractness of Titles	85.71 (6)	57.14 (4)
Creative Strength	85.71 (6)	85.71 (6)

Tabella 21 Cross Data, TTCT - Composizioni, Percentuali di miglioramento

3) Analisi della varianza

Fluency. Si osserva un effetto d'interazione fra Tempo e Test ($F(1,12) = 56.16, p < 0.001$), dunque la differenza osservata fra pre-test e post-test è differente fra le due versioni del Torrance. Nello specifico, a seguito dell'intervento, i punteggi del test musicale crescono più di quanto non crescano quelli del test figurale.

Originality. Il test figurale presenta una media più elevata rispetto al test musicale ($F(1,12) = 59.34, p < 0.001$), ma la variazione fra pre e post-test non risulta significativa. Dunque, i due test presentano sì una differenza (con il test figurale che ottiene i punteggi migliori), ma l'intervento non ha comportato una variazione significativa dei punteggi, né per un test, né per l'altro.

Elaboration. Si osserva un effetto d'interazione fra Tempo e Test ($F(1,12) = 11.79, p = 0.004$), dunque la differenza fra pre-test e post-test osservata è differente fra le due versioni del Torrance. Nello specifico, a seguito dell'intervento, i punteggi del test musicale crescono più di quanto non crescano quelli del test figurale.

Abstractness of titles. Si osserva un aumento statisticamente significativo del punteggio medio nel corso del tempo Tempo ($F(1,6) = 20.06, p = 0.04$) e una differenza statisticamente significativa fra le medie dei due tipi di test ($F(1,12) = 8.82, p = 0.01$). Tuttavia, la componente d'interazione risulta non significativa, per cui la variazione che si osserva fra pre-test e post-test è simile fra le due versioni del Torrance ($F(1,12) = 0.01, p = 0.91$). Si osserva infatti che i punteggi crescono in entrambi i casi, ma in maniera simile: la media del test figurale cresce tanto quanto quella del test musicale (circa un punto e mezzo).

Creative Strength. Si osserva un aumento statisticamente significativo del punteggio medio nel corso del tempo Tempo ($F(1,6) = 60.50, p < 0.001$); tuttavia, la componente d'interazione risulta non significativa, per cui la variazione che si

osserva fra pre-test e post-test è simile fra le due versioni del Torrance ($F(1,12) = 0.21, p = 0.65$). I punteggi crescono in entrambi i casi, ma in maniera simile: la media del test figurale cresce tanto quanto quella del test musicale (poco più di due punti).

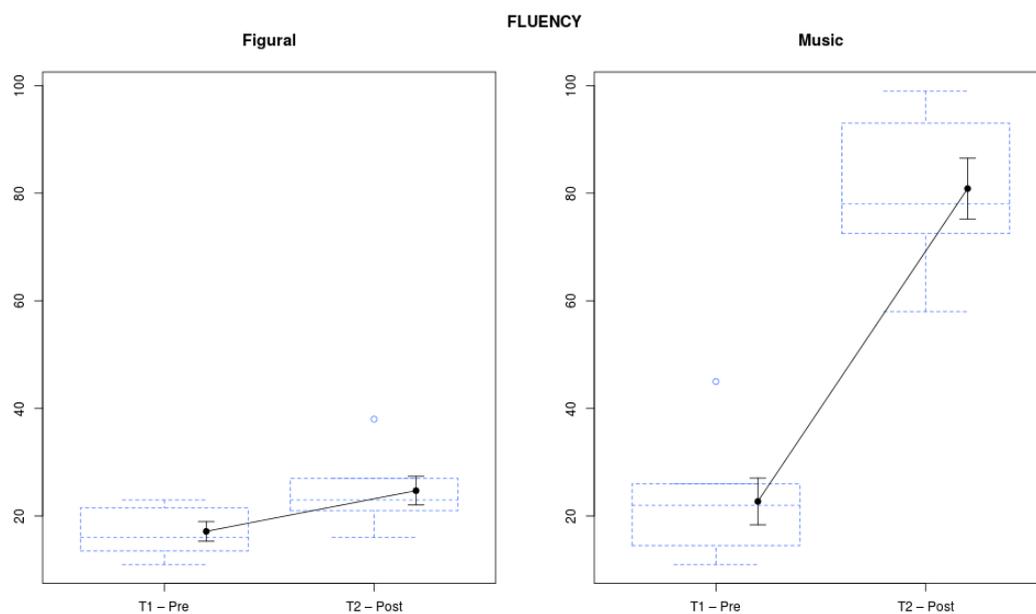


Figura 48 Cross Data TTCT - composizioni, Pre-Post, Fluency, Box plots

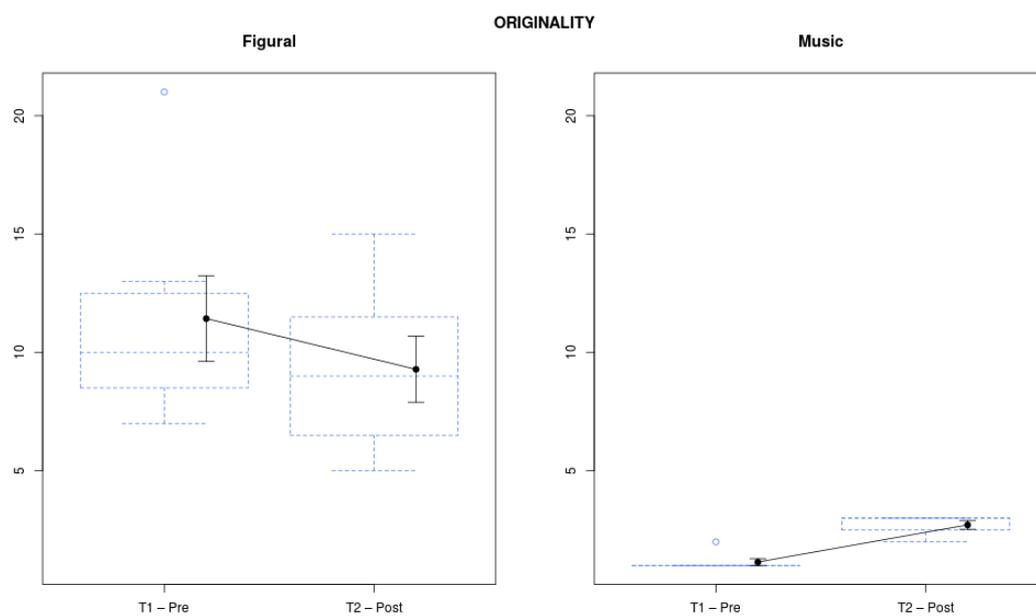


Figura 49 Cross Data TTCT - composizioni, Pre-Post, Originality, Box Plots

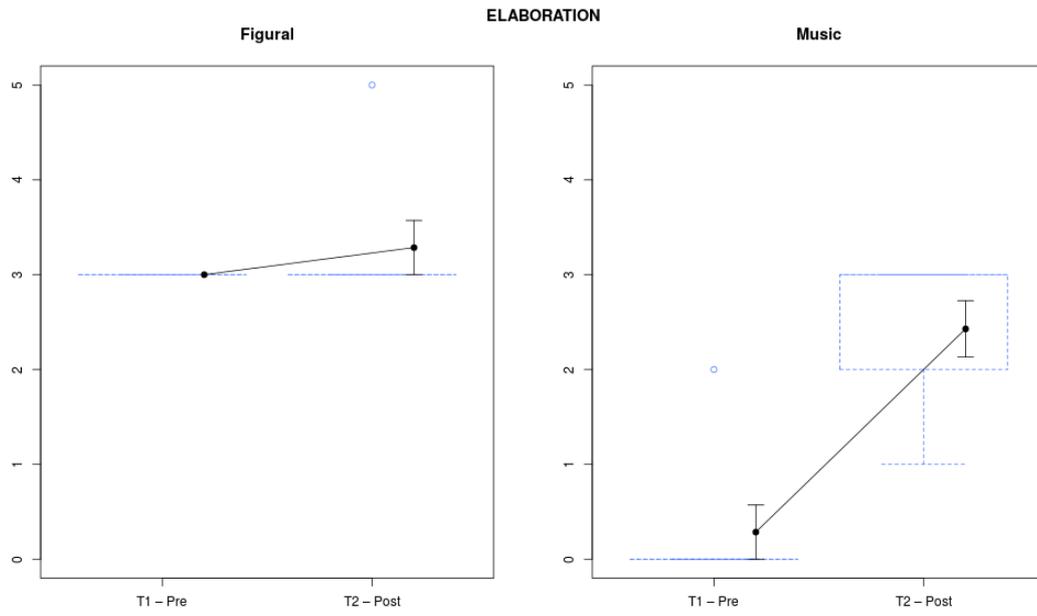


Figura 50 Cross Data TTCT - composizioni, Elaboration, Pre-Post, Box plots

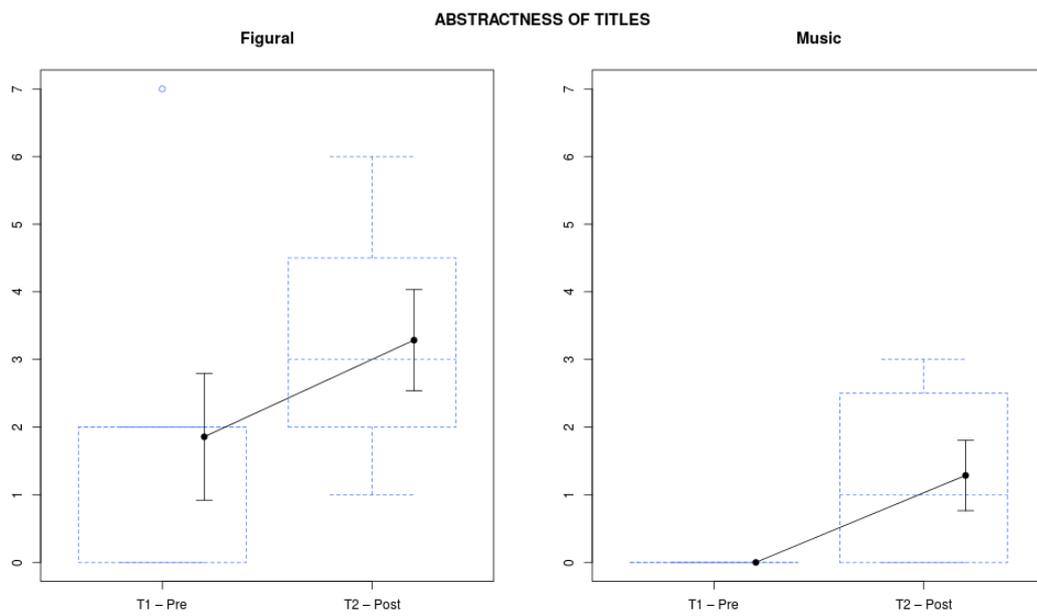


Figura 51 Cross Data TTCT - composizioni, Abstractness of Titles, Pre-Post, Box Plots

5.3.2 Indici di forza creativa

1) Statistiche descrittive

Percentuale di soggetti che ottiene un punteggio maggiore o uguale a 1 per ogni gruppo in ogni momento di rilevazione per gli indici di forza creativa.

	TTCT		Composizioni	
	T1	T2	T1	T2
Emotional Expressiveness	0.00	85.71	0.00	42.86
Storytelling	0.00	0.00	0.00	14.29
Movement or action	0.00	28.57	0.00	14.29
Unusual visualization	57.14	57.14	0.00	14.29
Humor	0.00	0.00	0.00	0.00
Richness	0.00	0.00	0.00	71.43
Colorfulness	14.29	14.29	0.00	42.86
Fantasy	0.00	57.14	0.00	57.14

Tabella 22 Cross Data, TTCT - Composizioni, Indici di Creative Strength, Statistiche descrittive

2) Percentuali di miglioramento

Percentuale di soggetti e numero di soggetti (fra parentesi) in cui si osserva un aumento dei punteggi a T2 rispetto a T1.

	TTCT	Composizioni
Emotional Expressiveness	85.71 (6)	42.86 (3)
Storytelling	0.00 (0)	14.29 (1)
Movement or action	28.57 (2)	14.29 (1)
Unusual visualization	42.86 (3)	14.29 (1)
Richness	0.00 (0)	71.43 (5)
Colorfulness	0.00 (0)	42.86 (3)
Fantasy	57.14 (4)	57.14 (4)

Tabella 23 Cross Data, TTCT - Composizioni, Indici di Creative Strength, Percentuali di miglioramento

CONCLUSIONI

Questa ricerca ha tentato di rispondere alla domanda:

È possibile riformulare i presupposti e le pratiche dell'educazione musicale attraverso il *Capability Approach*?

Per far questo, dopo aver presentato, nel primo capitolo, le *policies* riguardanti il contesto formale, la letteratura scientifica di riferimento ed evidenziato le criticità del modello didattico tradizionale ed alcuni dei maggiori indirizzi di ricerca, si è proceduto nel secondo capitolo a strutturare le basi epistemologiche dell'educazione musicale in senso "capacitante", sia nel suo riferimento teorico, che nella pratica didattica occorrente.

Il terzo, quarto e quinto capitolo sono stati invece incentrati sulla progettazione e analisi dei dati provenienti dalla sperimentazione/osservazione di tre contesti formali (Italia e Irlanda) procedendo ad un'analisi sia qualitativa che quantitativa.

Questo capitolo conclusivo sarà diviso in tre parti.

Nella prima parte si procederà a collocare questa ricerca nel dibattito internazionale *in/through* valutandone l'impatto rispetto alle criticità evidenziate.

Nella seconda parte si discuterà dei risultati di ricerca ottenuti per poi concludere, nell'ultima parte, considerandone le limitazioni, applicazioni ed eventuali nuovi approfondimenti futuri.

In/Through e considerazioni rispetto alle criticità

Nell'introduzione del report Eurydice *Arts and Cultural Education at School in Europe* (2009) si fa riferimento all'UNESCO come principale motore propulsivo delle ricerche inerenti all' *Arts Education*.

Nello specifico si rimanda ai testi:

1) *The Wow Factor: Global research compendium on the impact of the arts in education* (Bamford, 2006);

2) *Road Map for Arts Education* (UNESCO, 2006) risultato della conferenza *Unesco's First Worldwide Arts Education Conference* di Lisbona del medesimo anno.

Il primo di questi testi riguarda i risultati di un progetto di ricerca, condotto in collaborazione con *l'Australian Council for the Arts* (The Council) e *l'International Federation Councils and Culture Agencies* (IFACCA), che ha coinvolto 75 paesi e 151 responsabili di progetto portando avanti un'analisi qualitativa e quantitativa che potesse rispondere alle domande:

- 1) Cosa determina la differenza tra paesi nelle metodologie d'insegnamento dell'arte?
- 2) Quali sono le aspettative per il futuro?
- 3) Come si tramanda la tradizione ed al contempo si abilita lo studente a creare il suo personale linguaggio artistico contribuendo al suo sviluppo globale (emozionale e cognitivo)?

Questa ultima domanda era il punto nodale della riflessione, nella misura in cui si palesava la problematica per cui se un curriculum focalizzato "*in*" (*Art Education*) tendeva a valorizzare e tramandare l'identità culturale, al contrario uno di tipologia "*through*" (*Art in Education*), pensando all'arte come *tool*, era volto ad insegnare altre discipline ed era un aiuto importante per limitare la disaffezione scolastica promuovendo positivi *transfer* cognitivi.

A tal proposito si concludeva il testo:

“(...) for a children to maximise their educational potential, both approaches are needed. Education in the Arts and education through the arts, while distinct, are interdependent and it should not be assumed that it is possible to adopt one or the other to achieve the totality of positive impact on the child's educational realization.” (p.121).

sottolineando però che le metodologie di rilevamento di questo *report* non permettevano di valutare le effettive pratiche d'insegnamento dei contesti formali. A tal proposito si consigliavano ulteriori indagini di carattere qualitativo e quasi-etnografico, “*thick descriptions methods*” (p.125), auspicando che in questo modo si sarebbero potute osservare le reali pratiche d'insegnamento e restituir loro complessità.

Se il primo testo avevo come punto base l'implementazione dei curricula, il *Road Map* aveva invece l'obiettivo di esplorare le finalità dell'*Arts Education* e valutarne l'efficacia nel perseguire creatività, consapevolezza culturale cercando conseguentemente, le strategie necessarie per introdurre e promuovere le stesse in campo educativo.

Le domande chiave erano:

- 1) L'arte deve essere insegnata per le sue ragioni disciplinari o per il corpo di conoscenze e valori che porta con sé?
- 2) L'*Arts Education* ha come finalità se stessa o serve per incrementare anche l'apprendimento di altre discipline?
- 3) L'*Arts Education* è solo per i talenti o è per tutti?

A queste domande, fatta la premessa che tutte le persone hanno un potenziale creativo e che la partecipazione culturale è un diritto umano inalienabile, si arriva alla conclusione che si debba promuovere una tipologia di *Arts Education* capace d'integrare gli elementi della propria cultura e riuscire al contempo a far sviluppare, in ciascun individuo quel senso di creatività ed iniziativa, immaginazione, emozione e riflessione critica in piena autonomia e libertà.

L'importanza che inoltre si sottolinea riguarda la tutela della diversità culturale, ovvero l'equilibrio necessario tra l'importanza di tramandare una tradizione ed al contempo promuovere e rispettare le diversità individuali.

Sul punto se poi l'*Arts Education* fosse di stimolo o meno per sviluppare creatività e consapevolezza culturale si sostiene che questo dipenda, esclusivamente, dai metodi d'insegnamento adottati e non si possa considerare un qualcosa di meccanico dovuto solamente alla disciplina artistica sia che si consideri *in* oppure *through*.

In questa parte della conclusione si è fatto riferimento a questi report poiché si denota, in accordo con Barrett & Westerlund (2017), un filo rosso che li collega al più recente dell'OCSE *Art for Art's Sake? The Impact of Arts Education* (Winner, Goldstein, & Vincent-Lancrin, 2013) passando per l'*Unesco's Second World Conference on Arts Education di Seul* (UNESCO 2010) dove si evince, sulla scia di ricerche riguardanti le *21st century skills* e le 4C (Gilbert 2016), come sia il processo d'insegnamento ad essere determinante per perseguire tali obiettivi e

non una caratteristica direttamente collegabile all'arte. In questo senso, come per la *Bamford*, si richiedevano maggiori indagini sulle pratiche d'insegnamento. Riportiamo a scopo di sintesi i punti centrali del *report*:

- 1) Coniugare l'attitudine a preservare e tramandare la propria tradizione insieme al necessario dialogo democratico di una società multiculturale. Dibattito "In or Through arts";
- 2) La difficoltà nella sperimentazione di metodologie "Active" nel contesto di apprendimento in quanto gli insegnanti, nel campo dell'*Arts Education*, prediligono metodologie trasmissive basate su imitazione e ripetizione;
- 3) Il problema della replicabilità e comparazione delle sperimentazioni in contesti differenti.

La letteratura più recente pone le stesse problematiche che si inseriscono in quella che Aróstegui (2016) definiva come un "global decline of music education" (p.96).

Le criticità infatti osservate in questa ricerca:

- 1) Standardizzazione delle finalità (p.45);
- 2) Rischio esclusione (p.46);
- 3) Incapacitazione (p.48);
- 4) Credenza ontologica di *transfer skills* (p.51).

trovano completo riscontro in quelli che sono i *challenge* odierni percepiti e definiti come indispensabili.

Ad esempio sui presupposti dell'educazione musicale oggi, Barrett & Westerlund (2017) scrivono:

"(...)traditional boundaries between disciplines are breaking down, and in this process, generating new practices and challenging established notions of the purposes of music education and its value to society. By and large, our understanding of society has evolved from post-industrial, to post-modern, to information-age structures foregrounding multiple educational purposes and values that are no more framing mass schooling or professional learning but more widely life-wide musical learning. The challenge for institutional music education is therefore to make a similar shift to understanding its practices as part of learning institutions and a pluralist learning society" (p.86).

O'Neil (2015) sulla pratica didattica necessaria ed i suoi presupposti:

“(...) what is needed is a responsive and learner-centered approach that is capable of guiding young people along music learning pathways where they encounter real world challenges that embrace diversity, foster potential, and enact positive change through collaborative, active, and transformative forms of music engagement. This transformative vision seeks to enable and encourage youth empowerment in music learning in ways that strength youth voices, wellbeing, and musical flourishing. (...) Through appreciative and dialogical inquiry, young people are encouraged to speak back to the realities of their world and discover that they are capable and ready to effect positive change” (p.402).

E Fitzpatrick(2014):

“The profession of music education has come a long way in its attempt to create more comprehensive learning environments for students. A renewed focus on creative thinking in our profession has led to important changes in the ways that music classrooms are structured” (p.321).

Con il problema etico sottostante:

“School music programs are implicated in this undermining of democracy because they rely overmuch on movie, commercial, and educational music that is intended primarily as entertainment and advertising, and because they generally fail to relate music education to the wider world and its problems. Children in school seldom learn music’s potential as distraction and propaganda and how it is often implicated in the abuse of their own freedoms, let alone how they might resist musical or other imposition. Nor do they typically learn of music’s potential for confronting reality and thereby contributing to the reshaping of the world” (Woodford, 2016, p.126).

In questo senso nella prima parte del mio lavoro si è proceduto, allo scopo di produrre una riflessione epistemologica quanto più esauriente, proponendo una possibile chiave “capacitante” in educazione musicale e delineando contestualmente i tre assi (ethos, sophia e téchne) dell’educazione musicale tradizionale, definendo le criticità del modello didattico prevalentemente trasmissivo associato (Allsup, 2014; Gullo & Holgersson, 2015; Hargreaves & North, 2001; Jorgensen, 2011; Madsen & Yarbrough, 1980).

In questo senso, sebbene il ribaltamento di paradigma ottenuto attraverso il *Capability Approach* abbia dato importanti indicazioni ed evidenze nel poter superare le criticità evidenziate, è altresì prematuro sostenere di essere riusciti, con una sola ricerca, a coprire tutte le possibili sfaccettature in quanto, la conseguente sperimentazione in soli due contesti formali (Italia e Irlanda), non

può ritenersi sufficiente a questo scopo ma dare tuttavia delle indicazioni preziose per eventuali sviluppi futuri. Quello che però si può sostenere è che attraverso il *Capability Approach* sia possibile andare oltre al concetto di *Music Education (in)* o *Music in Education (through)* definendo una “*Music Education through Music*” che, andando oltre nel cercare una via di mezzo (Bamford, 2006), si spinge verso una direzione che, puntando all’ autonomia e responsabilità sia dell’insegnante che dello studente, incarna in sé il concetto stesso di formazione.

Riflessione sui risultati di ricerca

In questo paragrafo si discuteranno e metteranno in relazione i risultati provenienti dall’analisi quantitativa con parte dei risultati di quella qualitativa. Si partirà con il TTCT (somministrato esclusivamente in Italia) ma che, dato il suo utilizzo anche come *framework* di analisi delle composizioni musicali (Italia e Irlanda) ci permetterà una triangolazione su alcuni aspetti specifici. In generale si è riscontrato in entrambi i gruppi sperimentali, confrontando l’analisi della varianza con le medie percentuali dei risultati, un aumento negli indicatori di: *Fluency*, *Resistance to Premature Clousure*, *Abstractness of Titles* e *Creative Strength*.

Risultati in controtendenza rispetto agli altri due gruppi di controllo (GC e contesto GS) che vedono nei medesimi indicatori una stabilità oppure addirittura un decremento.

Si osserva anche un’aderenza di massima tra i risultati derivanti dall’analisi delle composizioni musicali ed il TTCT che, ad eccezione dell’indicatore *Resistance to Premature Clousure* (non trasferibile), raggiungono i medesimi risultati seppur con l’aggiunta di un miglioramento nelle composizioni musicali dell’indicatore “*Elaboration*” che si crede dovuto alla maggior dimestichezza nell’utilizzo dell’oggetto musicale, rispetto al figurativo, come risultato del percorso di sperimentazione.

Nello specifico gli indici di forza creativa (*Creative Strength*) si manifestano nell’aumento percentuale considerevole di: *Emotional Expressiveness*, *Unusual e Internal Visualization*, *Extending or Breaking Boundaries* e *Fantasy*.

Si evidenzia però che nei risultati, derivati dall'analisi delle composizioni, risulti presente anche con forza un alto risultato ovvero: *Richness* e *Colorfulness*.

Si può fare l'ipotesi che tali indicatori di *Creative Strength* presi nel loro insieme, siano collegabili da una parte al coinvolgimento espressivo/emozionale accorso nella creazione musicale da parte degli studenti e da un'altra, soprattutto la *richness*, collegabile all'istanza comunicativa occorrente durante la sperimentazione che prevedeva da una parte la condivisione dei propri lavori e da un'altra, come si evince dall'analisi dei video, la forte intenzione a salvaguardare il proprio prodotto artistico da interpretazioni fuorvianti e quindi nella più possibile aderenza con l'ideazione personale.

Una differenza sostanziale poiché, al contrario della rilevazione con il TTCT, la creazione artistica individuale non era solitaria bensì indissolubilmente legata al contesto e la comunicazione/collaborazione con gli altri studenti.

Per quanto riguarda invece il pensiero critico, se pur rintracciabile nell'analisi video come riflessività metacognitiva "in-azione, sull'azione e sull'azione possibile"(Mortari, 2003), si evidenzia nel GS un aumento percentuale considerevole dell'indicatore "Induzione" e "Pregiudizio" in controtendenza con il suo stesso contesto scolastico e l'aumento nei risultati riguardanti "Osservazione" e "Deduzione" in controtendenza con gli altri due gruppi di controllo che subiscono un decremento oppure una stabilità nei risultati tra T1 e T2.

Tale risultato si suppone non possa essere associato allo specifico musicale, data l'appartenenza dei due gruppi di controllo (GC e contesto GS) alla stessa tipologia di contesto formale, ma bensì alla metodologia didattica di sperimentazione. Si suppone quindi il risultato collegabile all' *habitus* e quindi conseguenza diretta della relazione didattica intercorsa basata sul continuo processo ricorsivo (*inward* e *outward*) di apprendimento attraverso:

- 1)Schemi di significato;
- 2)Nuovi schemi di significato;
- 3)Trasformazione degli schemi di significato;
- 4)Trasformazione della prospettiva.

Una conferma quindi di quello sostenuto da Rossi per cui:

“(…) azione e conoscenza co-emergono come un processo, come un modo di essere che coinvolge la persona ed il sistema (...). Sicuramente un ruolo importante spetta al docente in quanto progettista e regista, prima, e attore, durante. Egli predispone l’ambiente e l’ambiente stesso ha influenza sul processo. Poi, durante il processo, l’ambiente stesso si modifica in modo auto-poietico, grazie alle regolazioni del docente e alle attività degli studenti” (Rossi, 2011, p. 117).

Una nota specifica va fatta invece per il Gordon test (AMMA), specificatamente musicale, che evidenzia un incremento sostanziale, se pur non una differenza significativa tra i tre gruppi, nella parte *Tonal* e quindi denota un incremento percentuale, nel gruppo sperimentale, nella percezione del profilo melodico in controtendenza del suo stesso contesto scolastico che diminuisce e nonostante il punteggio a T1 estremamente più basso rispetto agli altri due gruppi. Questo era un risultato non previsto poiché lo scopo di questo test, somministrato solamente nella sperimentazione in Italia, era atto a verificare solamente un equilibrio nei livelli di partenza tra i gruppi (sperimentale/controllo) scelti casualmente. Tale risultato si ipotizza collegabile allo *shift gestaltico* (intrinseco ed estrinseco) caratterizzante la sperimentazione ma necessita di un approfondimento in ricerche future in quanto non ci sono sufficienti elementi per formulare ulteriori ipotesi.

Ricapitolando si potrebbe ricondurre i dati qualitativi e quantitativi (ad esclusione del Gordon) ai concetti di Autonomia, *risk-taking* e *playfulness* (Marrucci & Piazzoli, 2017) che si delineano, modulandosi, attraverso le 4C nelle diverse angolazioni di una complessità sistemica diventando indicatori di quell’*agency* che si fa arte e quindi partecipazione attiva alla cultura stessa. Una “capacit-azione” (Margiotta, 2014a, p. 58) (ed in questo senso il titolo di questa ricerca “musica capacitante”) che rappresenta il “farsi (*agency*) delle *capabilities* attraverso l’espansione delle libertà individuali nella lotta contro i condizionamenti che le ostacolano e le opprimono” (p. 58).

Sviluppi, domande e limitazioni

Credo che se pur se si sia prodotta attraverso questa ricerca qualche evidenza sul fatto che il *Capability Approach* potrebbe aprire ad un possibile superamento delle criticità caratterizzanti l'educazione musicale si deve però aggiungere che sono più le domande che nascono che quelle a cui si riesce a rispondere. Questo anche per via delle limitazioni riguardanti il ristretto campione rappresentativo che, se pur giustificato dall'esigenza di osservare un gruppo di studenti per una durata temporale maggiore, non può portare ad una generalizzazione nonostante la sua caratterizzazione *cross-cultural*.

Ma ragioniamo per assurdo. Questa ricerca sarà la scintilla che produrrà una cascata di eventi per cui tutta l'umanità da domani comincerà a ripensare e riformare l'educazione musicale attraverso il *Capability Approach*.

Quali sarebbero le tematiche da affrontare?

1) Quale formazione docenti? E la conseguente domanda: Chi farebbe questo tipo di formazione? Il Conservatorio? Potrebbe farlo? Potrebbe cambiare *formamentis* e decidere di sviluppare programmi di formazione docenti che, abbandonando l'istanza professionalizzante, abbraccino una più ampia idea di formazione?

Queste erano le domande che si faceva anche Allsup (2015) concludendo:

Music teacher education programs are not conservatories, though we may wish to conserve certain practices, though we may find ourselves housed amongst conservators. We must assert that our mission is different, that it is tied to an understanding of education, a way of seeing that looks simultaneously ahead and behind. Instruction in music is not the same as an education in music. Instruction is not the same as expertise. Success is not the same as quality. Parsing these distinctions, debating their implications, and complicating the questions that arise is our charge as we move forward (p,21).

2) Quale canone? Una cultura decide cosa tramandare. Decide quello che è funzionale alla propria determinazione e che considera il suo apice e lo inserisce tra quello che sono le "arti intoccabili". E se questo non fosse più necessario? Una cultura, una società, potrebbe accettare l'idea di sostenere che il canone non esista più ma sia bensì per definizione mutevole e modificabile come ogni norma

nel tempo e nello spazio? Potrebbe accettare che uno studente si sentisse libero di “agire” la propria cultura? Sarebbe pensabile una cura per quella che Bradley(2017) definiva come l’agorafobia dell’educazione musicale?

3) Assunta l’ipotesi linguistica di questo lavoro e di conseguenza la connessione tra facoltà di *imagery*, rappresentazione, creazione e ri-creazione attraverso l’enunciazione e la co-enunciazione musicale, quale ricerca si potrebbe aprire per approfondire il livello comunicativo e conseguentemente formativo in educazione musicale? Quali sono le potenzialità del linguaggio musicale rispetto alla creatività?

4) Come si potrebbe strutturare un curriculum che avesse per base il *Capability Approach* in educazione musicale? Che tipologia di strumenti valutativi sarebbero necessari?

5) Quale pratica per l’arte? Si potrebbe accettare che la base performativa e quindi la tecnica siano un qualcosa da cercare, una risorsa da utilizzare all’occorrenza e non un qualcosa a cui tendere come fine ultimo? Si potrebbe pensare una pratica dell’arte che sia talmente immersa nel suo farsi umanistica per cui solamente l’idea che sia destinata invece soltanto a pochi *gifted* faccia sorridere come una favola della buonanotte?

Cronache orfiche

Orfeo non doveva trovare Euridice.

La ricerca, il viaggio, gli specchi, le rinunce.

*“Era stato tutto inutile? Era inutile quella lira che pensavo avesse fatto Apollo?”
questi i suoi pensieri sull’uscio dell’inferno.*

“NO! NO!” Gridò guardandomi negli occhi.

“Hai guardato per tutto questo tempo vero?”

“Hai gioito nel vedermi affannato, vero?”

“Ora lo so. Euridice sono io e non scomparirò tra le oscurità dell’Ade. Sono io e, per questo motivo, non smetterò mai di cercarla” e nei suoi occhi lucidi si poteva scorgere quell’umanità, quell’affettività e quella fierezza di essere un essere umano.

Orfeo è un’idea.

Un’ idea che mi venne in seguito alla lettura di due articoli.

Il primo della Homberg, *Forse Orfeo non deve morire. Considerazioni sul rapporto tra arte, follia e pazzia* (2007), in cui veniva utilizzata la metafora di Orfeo per descrivere l’interiorità dell’artista che ricrea e rappresenta la propria interiorità. La psichiatra sosteneva che l’arte fosse una profonda espressione d’identità dell’artista che, a volte, fa fatica a sostenere, come Orfeo nel mito che ingannato da Ade perde Euridice (la propria immagine interna, la propria affettività) ed impazzisce. Ma un'altra storia è possibile:

*“Come se la ragazzina [l’Autrice si riferisce alla scena finale del film *La dolce vita* di Fellini ma è associabile in egual misura alla figura di Euridice] rappresentasse una situazione interiore dell’uomo e in particolare la sua dimensione più sensibile e protesa al rapporto con gli altri. Che sia rappresentata come volto femminile, come animale sconosciuto, girasole o linea-colore, è questa la dimensione preverbale e non razionale che avverte e racconta quanto si muove, quanto muore e rinasce nel profondo di una società” (p.53).*

Il secondo era invece un articolo di Haseman(2006) in cui si parlava di *Performative research* come alternativa e superamento del paradigma qualitativo e quantitativo nelle ricerche riguardanti l’arte. Una modalità ovvero in cui ai dati qualitativi e quantitativi si aggiungessero: *“symbolic data work performatively.*

They not only express the research, but in that expression become the research itself" (p.101).

A questo scopo ho costruito, attraverso uno *storytelling* serpeggiante la ricerca stessa, un *fourth wall* da rompere nel momento opportuno per dare, nella stessa misura, profondità e distanziamento; entrambe necessarie per mandare avanti una ricerca con la giusta passione e determinazione ma allo stesso tempo la giusta distanza critica.

Questa operazione mi ha permesso di presentare il ricercatore ed inserirlo nella ricerca stessa nella convinzione che in fondo, tutta la storia che mi aveva portato ad immergermi nell' avventura dottorale fosse anche indissolubilmente legata alla mia storia di musicista e musicologo e che starne all'esterno avrebbe voluto dire solamente fingere un algido sguardo assonnato e oltremodo non considerare come questa operazione fosse altresì destrutturante, in egual misura, delle basi personali nell'intendere l'educazione musicale e contestualmente della mia identità personale e professionale rispetto ad essa.

Orfeo è un'idea.

Orfeo sono io.

LISTA TABELLE

Tabella 1 Diplomati accademici 2014/2013, Dati Consorzio Universitario Almalaurea.....	26
Tabella 2 SMIM - Dati MIUR-Ufficio VI Statistica e studi	28
Tabella 3 Esempi di feedback GC.....	177
Tabella 4 Estratto di feedforward GS	178
Tabella 5 Estratto di risposte Studenti-Insegnante Dublino.....	188
Tabella 6 Numerosità campionarie per i test AMMA, TTCT e CCTC	191
Tabella 7 AMMA Media e deviazioni standard	192
Tabella 8 AMMA Percentuali di miglioramento	192
Tabella 9 CCTT Media e deviazioni standard	194
Tabella 10 CCTT Percentuali di miglioramento	194
Tabella 11 TTCT Media e deviazioni standard	197
Tabella 12 TTCT Percentuali di miglioramento	197
Tabella 13 TTCT Indici di forza creativa, statistiche descrittive	201
Tabella 14 TTCT Indici di forza creativa, percentuali di miglioramento	201
Tabella 15 Numerosità campionarie per le analisi delle composizioni.....	202
Tabella 16 Analisi composizioni, indici primari, medie e deviazioni standard	202
Tabella 17 Analisi composizioni, percentuali di miglioramento	203
Tabella 18 Analisi composizioni, indici di forza creativa, statistiche descrittive	206
Tabella 19 Analisi composizioni, indici di forza creativa, Percentuali di miglioramento.....	207
Tabella 20 Cross Data TTCT-composizioni, medie e deviazioni standard	207
Tabella 21 Cross Data, TTCT - Composizioni, Percentuali di miglioramento ...	208
Tabella 22 Cross Data, TTCT - Composizioni, Indici di Creative Strength, Statistiche descrittive	211
Tabella 23 Cross Data, TTCT - Composizioni, Indici di Creative Strength, Percentuali di miglioramento	211

LISTA FIGURE

Figura 1 Swanwick-Tillman (1986) The Sequence of Music p.331	39
Figura 2 Mizska (2011) Model of instructional theory for practicing p.83.....	42
Figura 3Stakelum (2013) Possible notions of musical ability p.76.....	47
Figura 4 Alcàntara, Hayes, Yorks, 2009, Trasformative Learning Through Co- Inquiry, p.251	97
Figura 5 Triangolo di Penrose come focus shift del linguaggio musicale	113
Figura 6Peter R.Webster(2002) Model of Creative Thinking in Music p.27	118
Figura 7 Joe Khatena (1984) Multidimensional Interactive Imagination Imagery Model	119
Figura 8 Piano di sperimentazione didattica Italia	126
Figura 9 Piano di sperimentazione didattica Irlanda.....	128
Figura 10Giorgio TTCT Pre e Post	142
Figura 11Giorgio Composizioni Inizio e fine	142
Figura 12Giorgio AMMA e CCTT pre e post	143
Figura 13Marianna TTCT Pre e Post.....	147
Figura 14Marianna composizioni Inizio e fine	147
Figura 15Marianna AMMA e CCTC Pre e Post.....	148
Figura 16Alessandro TTCT Pre e Post	152
Figura 17Alessandro Composizioni inizio e fine.....	153
Figura 18Alessandro AMMA e CCTC Pre e Post	153
Figura 19Michela TTCT Pre e Post	157
Figura 20Michela Composizioni Inizio e Fine	157
Figura 21Michela AMMA e CCTT Pre e Post	158
Figura 22Simone TTCT Pre e Post	163
Figura 23Simone Composizioni Inizio e Fine	163
Figura 24Simone AMMA e CCTT Pre e Post.....	164
Figura 25Silvia TTCT Pre e Post	166
Figura 26Silvia Composizioni Inizio e fine	167
Figura 27Silvia AMMA e CCTT Pre e Post	167
Figura 28Carla TTCT Pre e Post.....	170

Figura 29 Carla Composizioni Inizio e fine.....	171
Figura 30 Carla AMMA e CCTT Pre e Post.....	171
Figura 31 Distribuzione attività musicali GS e GC.....	173
Figura 32 Tonal (AMMA) Box Plots, Pre-Post, GS, Contesto GS e GC	193
Figura 33 Rhythm (AMMA) Box Plots, Pre-Post, GS, Contesto GS e GC	193
Figura 34 CCTT- Induzione Box Plots, Pre-Post, GS, contesto GS e GC.....	195
Figura 35 CCTT - Osservazione Box Plots, Pre-Post, GS, contesto GS e GC.....	195
Figura 36 CCTT-Deduzione Box Plots, Pre-Post, GS, contesto GS e GC	196
Figura 37 CCTT - Pregiudizio Box Plots, Pre-Post, GS, contesto GS e GC.....	196
Figura 38 TTCT Fluency Box Plots, Pre-Post, GS, contesto GS e GC.....	198
Figura 39 TTCT Originality Box Plots, Pre-Post, GS, contesto GS e GC.....	199
Figura 40 TTCT Abstractness of Titles Box Plots, Pre-Post, GS, contesto GS e GC	199
Figura 41 TTCT Resistance to Premature Clousure Box Plots, Pre-Post, GS, contesto GS e GC	200
Figura 42 TTCT Creative Strength Box Plots, Pre-Post, GS, contesto Gs e GC ...	200
Figura 43 Analisi composizioni, Fluency, Box Plots GS e Dublino	204
Figura 44 Analisi composizioni, Originality, Box plots, GS e Dublino.....	204
Figura 45 Analisi composizioni, Elaboration, Box plots, GS e Dublino	205
Figura 46 Analisi composizioni, Abstractness of Titles, Box plots GS e Dublino	205
Figura 47 Analisi composizioni, Creative Strength, Box plots, GS e Dublino.....	206
Figura 48 Cross Data TTCT - composizioni, Pre-Post, Fluency, Box plots.....	209
Figura 49 Cross Data TTCT - composizioni, Pre-Post, Originality, Box Plots	209
Figura 50 Cross Data TTCT - composizioni, Elaboration, Pre-Post, Box plots..	210
Figura 51 Cross Data TTCT - composizioni, Abstractness of Titles, Pre-Post, Box Plots	210

REFERENCES

- Abbs, P. (1989). *A is for Aesthetic. Essays on Creative and Aesthetic Education*. Oxon: Routledge.
- Abbs, P. (2003). *Against the Flow*. New York: RoutledgeFalmer.
- Adorno, T. L. W. (1959). "Il carattere di feticcio in musica e il regresso dell'ascolto." *Dissonanze*: 7-51.
- ADUIM, & SagGEM. (2007). *Audizione presso la Commissione per la revisione delle "Indicazioni Nazionali" per la Scuola dell'infanzia e per il Primo Ciclo di Istruzione*.
- Agamben, G. (1994). *L'uomo senza contenuto*. Torino: Quodlibet.
- Albanese, O., Doudin, P. A., & Martin, D. (2003). *Metacognizione ed educazione: processi, apprendimenti, strumenti*: Franco Angeli.
- Alcàntara, L., Hayes, S., & Yorks, L. (2009). Collaborative Inquiry in Action. Transformative Learning Through Co-Inquiry. In J. Mezirow & E. W. Taylor (Eds.), *Transformative Learning in Practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Allsup, R. E. (2003a). Praxis and the Possible. Thoughts on the Writings of Maxine Greene and Paulo Freire. *Philosophy of Music Education Review*, 11(2), 14.
- Allsup, R. E. (2003b). Transformational Education and Critical Music Pedagogy: examining the link between culture and learning. *Music Education Research*, 5(1), 9.
- Allsup, R. E. (2012). Music education and human flourishing: a meditation on democratic origins. *British Journal of Music Education*, 29(2), 9.
- Allsup, R. E. (2014). A Place for Music Education in the Humanities. *Music Educators Journal*, 100(4), 8.
- Allsup, R. E. (2015). Music Teacher Quality and the Problem of Routine-Expertise. *Philosophy of Music Education Review*, 23(1), 21.
- Allsup, R. E. (2016). *Remixing the Classroom. Toward an Open Philosophy of Music Education*. Bloomington and Indianapolis: Indiana UNiversity Press.
- Antonietti, A. (1995). Le immagini mentali nei processi di pensiero. Le immagini mentali. *Teorie e processi*, Carocci Editore: 183-213.

- Aristotele (1973). *Del' anima in Opere*. Bari, Laterza.
- Aristotele. (1999). *Etica Nicomachea*: Laterza.
- Aròstegui, J. L. (2016). Exploring the global decline of music education. *Arts Education Policy Review*, 117(2), 9.
- Baker, G. (2016). Editorial Introduction: El Sistema in Critical Perspective. *Action, Criticism & Theory for Music Education*, 15(1), 23.
- Baldacci, M. (2012). Sul concetto di formazione. In M. Baldacci, F. Frabboni, & U. Margiotta (Eds.), *Longlife/Longwide Learning. Per un Trattato Europeo della Formazione*. Milano: Pearson Italia.
- Bamford, A. (2006). *The Wow Factor. Global research compendium on the impact of the arts in education*. Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Bangerter, A., & Heath, C. (2004). The Mozart effect: Tracking the evolution of a scientific legend. *British Journal of Social Psychology*, 43, 20.
- Barrett, J. R., & Webster, P. (2014). *The Musical Experience, Rethinking music teaching and learning*. USA: Oxford University Press.
- Barrett, M. S. (2002). Toward a "Situated" View of the Aesthetic in Music Education. *The Journal of Aesthetic Education*, 36(3), 12.
- Barrett, M. S. (2006). 'Creative collaboration': an 'eminence' study of teaching and learning in music composition. *Psychology of Music*, 34(2), 24.
- Barrett, M. S. & Westerlund, H. (2017). Practices of Music Education and Learning Across the Lifespan: An Exploration of Values and Purposes, in *The Palgrave Handbook of Global Arts Education* (Chapter 4, pp. 75-89). Palgrave Macmillan UK
- Baumgarten, A. G. (1999). *Riflessioni sulla Poesia*. Palermo: Aesthetica Edizioni.
- Baxen, J., Nsubuga, Y., & Botha, L. J. (2014). A Capabilities perspective on education quality: Implications for foundation phase teacher education programme design. *Perspective in Education*, 32(4), 14.
- Belenky, M. F., & Stanton, A. V. (2000). Inequality, Development, and Connected Knowing. In J. Mezirow (Ed.), *Learning as transformation: critical perspectives on a theory in progress*. San Francisco: Jossey-Bass Inc.
- Benedict, C., Schimdt, P., Spruce, G., & Woodford, P. (2016). *The Oxford Handbook of Social Justice in Music Education*: Oxford University Press.

- Berthoz, A. (2009). *La semplicità*. Torino: Codice Edizioni.
- Bessant, J. (2014). A dangerous idea? Freedom, children and the capability approach to education. *Critical Studies in Education*, 55(2), 17.
- Betti, C., Di Bello, G., Bacchetti, F., Bandini, G., Cattabrini, U., & Causarano, P. (2009). *Percorsi storici della formazione*. Milano: Apogeo.
- Bhattacharya, J., & Lindsen, J. P. (2016). Music for a Brighter World: Brightness Judgment Bias by Musical Emotion. *Plos One*, 10, 12.
- Bianconi, L. (2008). La musica al plurale. In A. Nuzzaci & G. Pagannone (Eds.), *Musica, Ricerca e Didattica. Profili culturali e competenza musicale* (pp. 250). Lecce: Pensa Multimedia Editore.
- Biasutti, M. (2007). *Creare musica a scuola. Elementi di didattica per la scuola primaria*. Lecce: Edizioni La Biblioteca Pensa MultiMedia.
- Biasutti, M. (2012). Teaching beliefs: a comparison between Italian primary and secondary school trainee teachers. *Journal of Education for Teaching. International research and pedagogy*, 38(3), 13.
- Biasutti, M. & Concina, E. (2013). Music education and transfer of learning, in P. Simon and T. Szabo (Eds) *Music: Social impacts, health benefits and perspectives. Series: Fine Arts, Music and Literature* (chapter 6, pp. 149-166). New York: Nova Science Publishers, Inc. (ISBN: 978-1-62808-144-2)
- Biasutti, M. (2015). *Elementi di didattica della musica*, Roma: Carocci Faber.
- Biasutti, M. & Concina, E. (2017). The effective music teacher: the influence of personal, social, and cognitive dimensions on music teacher self-efficacy, *Musicae Scientiae*, DOI.org/10.1177/1029864916685929
- Binanti, L. a. c. d. (2014). *La capacitazione in prospettiva pedagogica*. Lecce: Pensa Multimedia Editore.
- Bonneville-Roussy, A., & Bouffard, T. (2015). When quantity is not enough: Disentangling the roles of practice time, self-regulation and deliberate practice in musical achievement. *Psychology of Music*, 43(5), 19.
- Borda, D., & Botstein, L. (2015). *El Sistema. Music for Social Change. An Inspirational collection of essays*. London: Omnibus Press.

- Bowman, W. D. (2012). *The Oxford Handbook of Philosophy in Music Education*. Oxford: Oxford University Press.
- Bradley, D. (2017). Agoraphobia and Music Education: Fear of the Closed, Fear of the Open. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 16(1).
- Bresler, L. E. (2007). *International Handbook of Research in Arts Education*: Springer.
- Bruner, J. (1968). Studi sullo sviluppo cognitivo. Roma, Armando.
- Bruner, J. S. (1992). *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*. Torino: Gruppo Editoriale Mauri Spagnol.
- Bruner, J. S. (2011). *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*. Milano: Giangiacomo Feltrinelli Editore.
- Burden, R., & Williams, M. (2001). *Thinking Through the Curriculum*. New York: Taylor & Francis.
- Burnard, P., & Younker, B. A. (2002). Mapping Pathways: fostering creativity in composition. *Music Education Research*, 4(2), 18.
- Burwell, K. (2012a). Apprenticeship in music: A contextual study for instrumental teaching and learning. *International Journal of Music Education*, 3(3), 16.
- Burwell, K. (2012b). *Studio-Based Instrumental Learning*. Oxon: Ashgate Publishing.
- Buscà Donet, F., Ambròs Pallares, A., & Bursset Burillo, S. (2017). Bibliometric characteristics of articles on key competences indexed in ERIC from 1990 to 2013. *European Journal of Teacher Education*, 40(2), 14.
- Caena, F. (2010). *Prospettive europee sulla formazione iniziale degli insegnanti secondari. Uno studio comparato*. Lecce: Pensa MultiMedia Editore.
- Caena, F. (2014). Teacher Competence Frameworks in Europe: policy-as-discourse and policy-as-practice. *European Journal of Education*, 49(3), 22.
- Cameron, K. (2012). The capability approach: Enabling musical learning. *British Journal of Music Education*, 29(3), 12.
- Campbell, P. S. (1991). Unveiling the Mysteries of Musical Spontaneity. *Music Educators Journal*, 78(4), 5.
- Cangro, R. (2016). Student Collaboration and Standards-Based Music Learning. *Applications of Research in Music Education*, 34(3), 6.

- CASE Network Reports. (2009). *Key Competences in Europe: Opening Doors For Learning Learners Across the School Curriculum and Teacher Education*. Warsaw: CASE-Center for Social and Economic Research on behalf of CASE Network.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique, du savoir au savoir enseigner*. Grenoble: La Pensée Sauvage.
- Cinque, M. (2010). "La creatività come innovazione personale: teorie e prospettive educative." *Giornale italiano della Ricerca Educativa* 3(2).
- Cockerill, M. P. (2014). Beyond education for economic productivity alone: The Capabilities Approach. *International Journal of Education Research*, 66, 9.
- Cogdill, S. H. (2015). Applying Research in Motivation and Learning to Music Education: What the Experts Say. *Applications of Research in Music Education*, 33(2), 13.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education*. Oxon: Routledge.
- Colvin, G. (2008). *Talent is Overrated*. UK: Nicholas Brealey publishing.
- Commissione delle Comunità Europee. (2010). COMUNICAZIONE DELLA COMMISSIONE AL PARLAMENTO EUROPEO, AL CONSIGLIO, AL COMITATO ECONOMICO E SOCIALE EUROPEO E AL COMITATO DELLE REGIONI. Competenze chiave per un mondo in trasformazione
Progetto di relazione congiunta 2010 del Consiglio e della Commissione sull'attuazione del programma di lavoro "Istruzione e formazione 2010"
- Corrigall, K. A., Shellenberg, G., & Misura, N. M. (2013). Music training, cognition, and personality. *Frontiers in Psychology*, 4(222), 11.
- Costa, M. (2011). *Pedagogia del lavoro e contesti di innovazione*. Milano: FrancoAngeli Edizioni.
- Costa, M. (2012). Agency Formativa per il nuovo learnfare. *Formazione & Insegnamento*, 10(2), 26.
- Cox, G., & Stevens, R. (2011). *The Origins and Foundations of Music Education. Cross-Cultural Historical Studies of Music in Compulsory Schooling*. London: Continuum.
- Coyle, D. (2009). *The Talent Code : Greatness isn't born*. New York: Bantam Dell.

- Crow, B. (2008). Changing conceptions of educational creativity: a study of student teachers' experience of musical creativity. *Music Education Research, 10*(3), 17.
- Csikszentmihalyi, M., & Custodero, L. (2002). Foreword. In T. Sullivan & L. Willingham (Eds.), *Creativity and music education*. Toronto: Britannia Printers.
- Damasio, A. R. (1995). *L'errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano*. Milano: Adelphi.
- De Cesare, T. (2011). Two Versions of the Capability Approach and Their Respective Implications for Democratic Education. *Philosophy of Education, 10*.
- De Cesare, T. (2014). Theorizing Democratic Education from a Senian Perspective. *Studies in Philosophy & Education, 33*, 23.
- De Rossi, M. (2014). La ricerca pedagogica nell'era digitale. Videoricerca e documentazione narrativa nella ricerca pedagogica. Modelli e criteri. L. Galliani and M. De Rossi. Lecce, Pensa Multimedia Editore: 194.
- De Sario, P., & Fedi, D. (2011). *L'insegnante facilitatore*. Bari: edizioni la meridiana.
- de Saussure, F. (1983). *Corso di linguistica generale*. Roma: Edizioni Laterza.
- Del Frati, C. (1985). L'insegnamento musicale nella Scuola media *L'insegnamento musicale in Italia* (pp. 178). Roma: Le Monnier.
- Del Frati, C. (2008). *Fondamenti di pedagogia musicale*. Torino: EDT.
- Della Casa, M. (1985). *La comunicazione musicale e l'educazione*. Brescia: Editrice La Scuola.
- Delors, J. (1996). *Learning: The Treasure Within, Report to UNESCO of the International Commission*: UNESCO.
- Demozzi, S. (2011). *La struttura che connette. Gregory Bateson in educazione*. Pisa: Edizioni ETS.
- Deneulin, S., & Shahani, L. (2009). *An Introduction to the Human Development and Capability Approach. Freedom and Agency*. UK: Earthscan.
- Descartes, R. (1954). Meditazioni filosofiche, Sesta meditazione. Bari, Laterza.

- Deutsch, D. (2016). Authentic Assessment in Music Composition. *Music Educators Journal*, 102(3), 12.
- Dewey, J. (1903). *Ethical Principles Underlying Education*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Dewey, J. (2007). *Arte come esperienza*. Palermo: Aesthetica edizioni.
- Disoteo, M. (2014). *Musica e nazismo. Dalla musica "bolscevica" alla musica "degenerata"*. Italia: Ricordi.
- Dobson, N. (2016). Hatching Plans: Pedagogy and Discourse within an El Sistema-Inspired Music Program. *Action, Criticism & Theory for Music Education*, 15(1), 32.
- Dyndahl, P., & Ellefsen, L. W. (2009). Music didactics as a multifaceted field of cultural didactic studies *Nordic Research in Music Education* (Vol. 11, pp. 21).
- EACEA; Eurydice (2009). *Arts and Cultural Education at School in Europe*. Brussels
- Eisner, E. W. (2002). *The Arts and the Creation of Mind*. Harrisonburg, Virginia: R.R. Donnelley & Sons.
- Elkoshi, R. (2015). Children's invented notations and verbal responses to a piano work by Claude Debussy. *Music Education Research*, 17(2), 23.
- Ellerani, P. (2013). Gli scenari educativi e formativi internazionali in mutamento: contesti cooperativi e capability approach. *Formazione & Insegnamento*, XI(4), 16.
- Elliott, D. J. (1995). *Music Matters. A New Philosophy of Music Education*. Oxford: Oxford University Press.
- Elliott, D. J. (2012). Another Perspective: Music Education as/for Artistic Citizenship. *Music Educators Journal*, 99(1), 7.
- EQF. (2009). *Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente (EQF)*. Retrieved from
- Espinoza, O. (2007). Solving the equity-equality conceptual dilemma: a new model for analysis of the educational process. *Educational Research*, 49(4), 21.

- European Commission/EACEA/Eurydice. (2012). *Developing Key Competences at School in Europe: Challenges and Opportunities for Policy*. Retrieved from Luxembourg:
- Evans, S. E., & Beauchamp, G. (2015). Learners' experience and perceptions of informal learning in Key Stage 3 music: a collective case study, exploring the implementation of Musical Futures in three secondary schools in Wales. *Music Education Research*, 17(1), 16.
- Fagioli, M. (2006). Vorstellungsvermögen. Left 31-32.
- Fagioli, M. (2009). Capacità di immaginare. Il linguaggio umano è ricreazione del vagito e dell'immagine che è pensiero. Left 17.
- Fagioli, M. (2013). Bambino donna e trasformazione dell'uomo. Roma: L'Asino d'oro edizioni.
- Falthin, P. (2014). Synthetic activity: Semiosis, conceptualizations and meaning-making in music composition. *Journal of Music, Technology & Education*, 7(2), 23.
- Faure, E. (1972). *Learning to be. The World of education today and tomorrow*. Paris.
- Fautley, M. (2010). *Assessment in music education*. Oxford: Oxford University Press.
- Folkestad, G. (2006). Formal and informal learning situations or practices vs formal and informal ways of learning. *British Journal of Music Education*, 23(2), 12.
- Frabboni, F. (2007). *Manuale di didattica generale*. Bari: Edizioni Laterza.
- Freedman, K. (2010). "Rethinking Creativity. A definition to support contemporary practice." *Art Education* 63(2): 8.
- Fregoso, L. (2002). Fenomenologia e poetica dell'immagine in Gaston bachelard. *Itinera - Rivista di Filosofia e di Teoria delle Arti e della Letteratura*, 1.
- Freire, P. (2004). *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*. Torino: Edizioni Gruppo Abele.
- Freire, P. (2011). *La pedagogia degli oppressi*. Torino: Edizioni Gruppo Abele.
- Freschi, A. M. (2006). Toccare con mano il proprio mondo: didattica strumentale e modelli di apprendimento. In A. M. Freschi (Ed.), *Insegnare uno*

- strumento. Riflessioni e proposte metodologiche su linearità/complessità.*
Torino: EDT.
- Gadamer, H.-G. (2012). *Bildung e umanesimo.* Genova: il nuovo melangolo.
- Gallavan, P. N. (2011). *Navigatin Cultural Competence in Grades 6-12: A Compass for Teacher.* United States: Corwin A Sage Company.
- García-Sanpedro, M. J. (2012). Feedback and Feedforward: Focal Points for Improving Academic Performance. *Journal of Technology and Science Education, 2*(2).
- Gardner, H. (2010). *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza.* Milano: Giangiacomo Feltrinelli Editore.
- Garnett, J. (2013). Beyond a constructivist curriculum: a critique of competing paradigms in music education. *British Journal of Music Education, 30*(2), 16.
- Garroni, E. (2005). *Immagine, linguaggio, figura. Osservazioni e ipotesi,* Laterza.
- Gazzetta ufficiale dell'Unione europea. RACCOMANDAZIONE DEL PARLAMENTO EUROPEO E DEL CONSIGLIO del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE).
- Geahigan, G. (1997). *Art criticism: from theory to prctice.,* University of Illinois Press.
- Gholson, S. A. (1998). Proximal Posiitioning: A Strategy of Practice in Violin Pedagogy. *Journal of Research in Music Education, 46*(4), 11.
- Giolo, R. (2010). Una scuola che cambia: il ruolo delle credenze degli insegnanti. In R. Semeraro (Ed.), *Concezioni sull' insegnamento nell' istruzione secondaria* (pp. 227). Lecce: Pensa Multimedia Editore.
- Godøy, R. I. and H. Jørgensenod (2001). *Musical Imagery,* Taylor Francis
- Goodman, N. (2010). *Arte in teoria arte in azione.* Roma: Eulama International Literary Agency.
- Goodman, N. (2013). *I linguaggi dell'arte.* Milano: Il Saggiatore.
- Gordon, R. L., Fehd, H. M., & McCandliss, B. D. (2015). Does Music Training Enhance Literacy Skills? A Meta-Analysis. *Frontiers in Psychology, 6*(1177), 17.

- Green, L. (2002). *How popular musicians learn: a way ahead for music education*. Aldershot: Ashgate.
- Green, L. (2005). The Music Curriculum as Lived Experience: Children's "Natural" Music-Learning Processes. *Music Educators Journal*, 91(4), 7.
- Green, L. (2008). *Music, Informal Learning and the School: A New Classroom Pedagogy*. Aldershot: Ashgate.
- Green, S. K., & Hale, C. L. (2011). Fostering a Lifelong Love of Music: Instruction and Assessment Practices that Make a Difference. *Music Educators Journal*, 98(1), 6.
- Greene, M. (1995). *Releasing the imagination. Essays on Education, the Arts, and Social change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Gullo, J.-O., & Holgersson, P.-H. (2015). *Knowledge formation in and through music*. Stockholm: Royal College of Music.
- Habermas, J. (2007). *La condizione intersoggettiva*. Bari: Gius. Laterza & Figli Spa.
- Haddad, G., & Aubin, J.-P. (2013). Towards a humanism of knowledge, action and cooperation. *International Review of Education*, 59, 12.
- Hallam, S., I. Cross and M. Thaut (2009). *The Oxford Handbook of Music Psychology*. Oxford, Oxford University Press.
- Hallam, S., Rinta, T., Varvarigou, M., Creech, A., Papegeorgi, I., Gomes, T., & Lanipekun, J. (2012). The development of practising strategies in young people. *Psychology of Music*, 40(5), 29.
- Hargreaves, D. J. (1996). The development of artistic and musical competence. In I. Deliège & J. Sloboda (Eds.), *Musical Beginnings. Origine and Development of Musical Competence*. New York: Oxford University Press.
- Hargreaves, D. J., & North, A. C. (2001). *Musical development and learning - the international perspective*. London: Continuum.
- Haseman, B. (2006). A Manifesto for Performative Research. *Media International Australia incorporating Culture and Policy*, 118
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 33.
- Heffner, C. C., & Slevc, L. R. (2015). Prosodic Structure as a Parallel to Musical Structure. *Frontiers in Psychology*, 6, 15.

- Hofer, B. K., & Sinatra, G. M. (2010). Epistemology, metacognition, and self-regulation: musings on an emerging field. *Metacognition Learning*, 5, 9.
- Hogenes, M., Oers, B. v., Diekstra, R. F. W., & Sklad, M. (2016). The effects of music composition as a classroom activity on engagement in music education and academic and music achievement: A quasi- experimental study. *International Journal of Music Education*, 34(1), 17.
- Homberg, A. (2007). Forse Orfeo non deve morire. Considerazione sul rapporto tra arte, follia e pazzia. *Il sogno della farfalla*, 2.
- Hopkins, N. (2014). The Democratic Curriculum: Concept and Practice. *Journal of Philosophy of Education*, 48(3), 13.
- Horton, M., & Freire, P. (1990). *We make the Road by Walking. Conversations on Education and Social Change*. Philadelphia: Temple University Press.
- Hume, D. (2006). *La regola del gusto e altri saggi*. Milano: Abscondita.
- Illich, I. (2013). *Descolarizzare la società*: Simplicissimus Book farm.
- Imada, T. (2000/2001). Out of Logos: A Semiotic Approach of Music Education. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 147, 5.
- Imberty, M. (1986). *Suoni Emozioni Significati. Per una semantica psicologica della musica*. Bologna: Editrice Clueb.
- Jaffurs, S. E. (2004). Developing Musicality Formal and Informal Practices. *Action, Criticism & Theory for Music Education*, 3(3), 17.
- Jaffurs, S. E. (2006). The Intersection of Informal and Formal Music Learning Practices. *International Journal of Community Music*, 29.
- Jocuns, A. (2007). "Semiotics and classroom interaction: Mediated discourse, distributed cognition, and the multimodal semiotics of Maguru Panggul pedagogy in two Balinese Gamelan classrooms in the United States." *Semiotica* 164(1): 30.
- Johnson, J. (2002). *Who needs Classical Music? Cultural Choice and Musical Value*. Oxford: Oxford University Press.
- Jorgensen, E. R. (2001). "A Dialectical View of Theory and Practice." *Journal of Research in Music Education* 49(4): 18.

- Jorgensen, E. R. (2011). *Pictures of Music Education*. Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press.
- Jorgensen, E. R. (2015). Shifting Paradigms in Music Education Research(1953–1978). *Journal of Research in Music Education*, 63(3), 19.
- Juuti, S., & Littleton, K. (2012). Tracing the Transition from Study to a Contemporary Creative Working Life: The Trajectories of Professional Musicians. *Vocations and Learning*, 5(5), 17.
- Kallio, A. A. (2015). *Navigating (un)popular music in the classroom: Censure and censorship in an inclusive, democratic music education*. University of the Arts Helsinki.
- Kant, I. (2011). *Critica della facoltà di giudizio*, Einaudi.
- Kaschub, M., & Smith, J. (2009). *Minds on Music. Composition for Creative and Critical Thinking*. . New York: Rowman & Littlefield Education.
- Kaschub, M., & Smith, J. (2013). *Composing Our Future. Preparing Music Educators to Teach Compositions*. Oxford: Oxford University Press.
- Kelly-McHale, J. (2013). The Influence of Music Teacher Beliefs and Practices on the Expression of Musical Identity in an Elementary General Music Classroom. *Journal of Research in Music Education*, 61(2), 22.
- KeyCoNet. (2014). *Keyconet's conclusions and Recommendations for Strengthening Hey Competence Development in Policy and Practice*. Brussels: European Schoolnet.
- Khatena, J. (1984). *Imagery creative imagination*. Buffalo: Bearly.
- Klasen, S. (2010). *Children, Education and the Capability Approach Education, Welfare and the Capabilities Approach. A European Perspective*. Ridgebrook: Barbara Budrich Publisher.
- Kocabas, A., & Sever, Z. (2012). The Analysis of the learning strategies utilized by students in music class in terms of some psychological variables. *DEU Journal of GSSS*, 13(4), 16.
- Koopman, C. (1998). Music Education: Aesthetic or "Praxial"? *The Journal of Aesthetic Education*, 32(3), 18.

- La Licata, E. (2012). *Giocare sull'orlo del caos. La creatività del linguaggio tra l'epistemologia della complessità e la filosofia di Wittgenstein*. Milano: Mimesis.
- La Mantia, F. (2012). *Che senso ha? Polisemia e attività di linguaggio*. Milano: Mimesis Edizioni.
- Lamont, A. (2011). The beat goes on: music education, identity and lifelong learning. *Music Education Research*, 13(4), 21.
- Lee, P.-N. (2013). Self-invented notation systems created by young children. *Music Education Research*, 15(4), 15.
- Leon-Guerrero, A. (2008). Self-regulation strategies used by student musicians during music practice. *Music Education Research*, 10(1), 17.
- Lévi-Strauss, C. (2001). *Guardare, ascoltare, leggere*, Il Saggiatore.
- Lewis, J. (2016). *Reification and the Aesthetics of Music*. New York: Routledge.
- Lidov, D. (2005). *Is language a music? Writings on Musical Form and Signification*. Bloomington: Indiana University Press.
- Lill, A. (2014). An analytical lens for studying informal learning in music: Subversion, embodied learning and participatory performance. *Action, Criticism & Theory for Music Education*, 13(1), 26.
- Locke, J. (1964). *Saggio sull'intelletto umano*. Napoli, Istituto Editoriale del Mezzogiorno.
- Lopez-Iniguez, G., & Pozo, J. I. (2014). Like Teacher, Like Student? Conceptions of Children From Traditional and Constructive Teachers Regarding the Teaching and Learning of String Instruments. *Cognition and Instruction*, 32(3), 35.
- Louth, P. (2013). Frozen Metaphors, Ideology, and the Language of Music Instruction. *Action, Criticism & Theory for Music Education*, 12(3), 27.
- Luria, A. R. (1976). *Cognitive Development. Its Cultural and Social Foundations*, Harvard University Press.
- Luria, A. R. (1982). *Language and cognition*. Canada: John Wiley & Sons.
- Madsen, C. K., & Yarbrough, C. (1980). *Competency-based music education*. New York: Prentice-Hall, Inc.

- Major, A. E. (2007). "Talking about composing in secondary school music lessons." *British Journal of Music Education* **24**(02): 165.
- Margiotta, U. (2007). *Competenze e legittimazione nei processi formativi*: Pensa Multimedia Editore.
- Margiotta, U. (2011). *Poiein. La pedagogia e le scienze della formazione*. Lecce: Pensa MultiMedia Editore.
- Margiotta, U. (2012). Dal welfare al learnfare. Verso un nuovo contratto sociale. In M. Baldacci & F. Frabboni (Eds.), *Longlife/Longwide learning. Per un Trattato Europeo della Formazione*. Milano: Mondadori.
- Margiotta, U. (2014a). Competenze, Capacitazione e Formazione: dopo il welfare. In A. c. d. G. Alessandrini (Ed.), *La "pedagogia" di Martha Nussbaum*. Milano: Franco Angeli.
- Margiotta, U. (2014b). La pedagogia critica e i suoi nemici. *Formazione & Insegnamento*, XII(4), 26.
- Margiotta, U. (2015). *Teoria della formazione*. Roma: Carocci editore.
- Margiotta, U. (2016). Formazione e innovazione: un binomio generativo. In M. Costa (Ed.), *Capacitare l'innovazione. La formatività dell'agire lavorativo*. Milano: FrancoAngeli.
- Margiotta, U., & Miniello, R. (2012). Dalla diaspora all'integrazione: nuovi paradigmi per la formazione. In M. Baldacci, F. Frabboni, & U. Margiotta (Eds.), *Longlife/Longwide Learning. Per un Trattato Europeo della Formazione*. Milano: Pearson Italia.
- Marrucci, L., & Piazzoli, E. (2017). *Evaluating Learner Engagement in Arts Education: Perspectives from Music and Drama in Education*. Paper presented at the 3rd International Conference on Higher Education Advances, HEAd'17, Universitat Politècnica de València.
- Marks, L. E., R. J. Hammeal and M. H. Bornstein (1987). "Perceiving Similarity and Comprehending Metaphor." *Monographs of the Society for Research in Child Development* **52**(1): 104.
- Marucci, F. S. (1995). *Le immagini mentali: concetti e processi. Le immagini mentali. Teorie e processi*, Carocci Editore: 15-44.

- Maturana, H. R., & Varela, F. J. (1985). *Autopoiesi e cognizione. La realizzazione del vivente*. Venezia: Marsilio Editori.
- Mcphee, A., Stollery, P., & Mcmillian, R. (2005). The Wow Factor? A Comparative Study of the Development of Student Music Teachers' Talents in Scotland and Australia. *Educational Philosophy and Theory*, 37(1), 14.
- Menard, E. (2013). Creative Thinking in Music: Developing a Model for Meaningful Learning in Middle School General Music. *Music Educators Journal*, 100(2), 7.
- Meyer, L. B. (1965). *Emotion and Meaning in Music*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Mezirow, J. (2000). Learning to Think Like an Adult. In J. Mezirow (Ed.), *Learning as Trasformation*. San Francisco: Jossey-Bass Inc.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Mezirow, J. (2009). *Trasformative Learning in Practice. Insights from Community, Workplace, and Higher Education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Michelini, M.-C. (2012). *Apprendimenti e competenze*. Milano: FrancoAngeli
- Miell, D., L. Mitchell and R. A. R. MacDonald (2002). "An Investigation of Children's Musical Collaborations- The Effect of Friendship and Age." *Philosophy of Music* 30(2): 148-163.
- Miksza, P. (2011). A Review of Research on Practicing: Summary and Synthesis of the Extant Research with Implications for a New Theoretical Orientation. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 190, 43.
- Minerva, F. P. (2010). Franco Frabboni tra responsabilità pedagogica e impegno politico. *Studi sulla formazione*, 2, 14.
- MIUR. (2008). Musica e scuola Rapporto 2008. *Studi e documenti degli annali della Pubblica Istruzione*, 123, 208.
- MIUR. (2009). Documento sulla cultura musicale nella nostra società e nella scuola.

- MIUR. (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. Retrieved from
- Moon, J. A. (2004). *A handbook of reflective and experiential learning. Theory and practice*. Abingdon: RoutledgeFalmer.
- Morin, E. (1999). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*.
- Morin, E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell' insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Mortari, L. (2003). *Apprendere dall' esperienza. Il pensiero riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci Editore.
- Nielsen, S. G. (2010). Epistemic beliefs and self-regulated learning in music students. *Psychology of Music, 40*(3), 15.
- Nussbaum, M. (1987). *Nature, Function and Capability: Aristotle on Political Distribution*. Paper presented at the World Institute for Development Economics Research of the United Nations University, Helsinki.
- Nussbaum, M. (2005). *Education for Democratic Citizenship*. Paper presented at the For honorary degree ceremony at University of Athens, University of Chicago Law School.
- Nussbaum, M. (2011). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Milano: Società Editrice Il Mulino.
- O'Neill, S. (2015). Youth Empowerment and Transformative Engagement. In C. Benedict, P. K. Schmidt, G. Spruce, & P. Woodford (Eds.), *Social Justice in Music Education*. New York: Oxford University Press.
- OECD. (2005). *The Definition and Selection of Key Competencies*. Retrieved from
- OECD. (2012). *Better Skills, Better Jobs, Better Lives: A Strategic Approach to Skills Policies*. OECD Publishing.
- Omero. (1990). *Iliade* (V. Monti, Trans.). Milano: Ed. Rizzoli.
- Owen, L. (2016). Lifting the Veil: A realist critique of Sistema's upwardly mobile path. *Action, Criticism & Theory for Music Education, 15*(1).
- P21. What we know about creativity. Part of the 4Cs Research Series.
- Padoan, I. (1999). Introduzione. In I. Padoan (Ed.), *Epistemologia della formazione*. Bologna: CLUEB.

- Padoan, I. (2000). *L'agire comunicativo. Epistemologia e formazione*. Roma: Armando.
- Padoan, I. (2008). Giuseppe Lombardo Radice e la scuola attiva. In I. Di Vora & U. Margiotta (Eds.), *Ripensare Gramsci tra idealismo, pragmatismo e filosofia della prassi*. Lecce: Pensa MultiMedia Editore.
- Pagannone, G. Le funzioni formative della musica.
- Palmer, A. J. (2000). Consciousness Studies and a Philosophy of Music Education. *Philosophy of Music Education Review*, 8(2), 13.
- Pannese, A., Rappaz, M.-A., & Grandjean, D. (2016). Metaphor and music emotion: Ancient views and future directions. *Consciousness and Cognition*, 44, 11.
- Pappalardo, E. (2003). Musica e formazione, *Musica Domani*, 128
- Pareyson, L. (2002). *Estetica. Teoria della formatività*. Milano: Bompiani.
- Partti, H., & Westerlund, H. (2013). Envisioning collaborative composing in music education: learning and negotiation of meaning in operabyyou.com. *British Journal of Music Education*, 30(2), 17.
- Patel, A. D. (2008). *La musica, il linguaggio e il cervello*. Oxford: Oxford University Press.
- Pellerey, M. (2004). *Le competenze individuali e il portfolio*. Milano: La Nuova Italia.
- Pepper, D. (2011). Assessing Key Competences across the Curriculum — and Europe. *European Journal of Education*, 46(3), 20.
- Perezani, P. (2009). Educare a cambiare il mondo. In A. Anceschi (Ed.), *Musica e Educazione Estetica*. Torino: EDT.
- Perkins, R. (2013). Learning cultures and the conservatoire: an ethnographically-informed case study. *Music Education Research*, 15(2), 19.
- Pettini, A., & Ventura, A. (2014). *Quale crescita. La teoria economica alla prova della crisi*. Roma: L'Asino d'oro edizioni s.r.l.
- Piaget, J. and B. Inhelder (1974). *L'immagine mentale nel bambino*. Firenze, La Nuova Italia.
- Pietschnig, J., Voracek, M., & Formann, A. K. (2010). Mozart effect–Shmozart effect: A meta-analysis. *Intelligence*, 38(10), 314.

- Pond, D. (1981). A Composer's Study of Young Children's Innate Musicality. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 68, 12.
- Qi, N., & Veblen, K. K. (2016). Transformative learning through music: Case studies from Brazil. *Action, Criticism & Theory for Music Education*, 15(2), 26.
- Rancière, J. (2000). *La partizione del sensibile. Estetica e politica*. Roma: DeriveApprodi.
- Rancière, J. (2009). *Il disagio dell'estetica*. Pisa: Edizioni ETS.
- Regelski, T. A. (2003). About the issue: Ideology as Reflexive or Reflective. *Action, Criticism & Theory for Music Education*, 2(2), 10.
- Regelski, T. A., & Gates, J. T. (2010). *Music Education for Changing Times*: Springer.
- Reimer, B. (2009). *Seeking the significance of music education: essays and reflections* UK: Rowman & Littlefield Publishers, Inc. .
- Resnik, S. (2002). Spazialità e prospettive dell'esperienza estetica. In S. Resnik (Ed.), *L'avventura estetica. Prospettive sull'arte*. Milano: Franco Angeli.
- Ria, D. (2014). La dimensione epistemologica: la capacitazione come educazione alla scelta, alla relazione e alla possibilità. In L. a. c. d. Binanti (Ed.), *La capacitazione in prospettiva pedagogica*. Lecce: Pensa Multimedia Editore.
- Richmond, J., McLachlan, N. M., Ainley, M., & Osborne, M. (2016). Engagement and skill development through an innovative classroom music program. *International Journal of Music Education*, 34(2), 18.
- Ricoeur, P. (1981). *La metafora viva. Dalla retorica alla poetica: per un linguaggio di rivelazione*. Milano: Jaca Book.
- Riello, G. (2013). La certificazione delle competenze come "libertà di agire". *Formazione & Insegnamento*, XI(1), 12.
- Rivoltella, P. C., & Rossi, P. G. (2012). *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante*: Editrice La Scuola.
- Roels, J. M., & Van Petegem, P. (2016). Children composing and the tonal idiom. *International Journal of Music Education*, 34(3), 16.
- Rossi, P. G. (2011). *Didattica enattiva. Complessità, teorie dell'azione, professionalità docente*. Milano: FrancoAngeli.

- Rossi, P. G., Prenna, V., Giannandrea, L., & Magnoler, P. Enactivism and Didactics. Some Research Lines.
- Ruthrof, H. (2011a). Language, Vorstellung, and Meaning as Use. *Linguistic and Philosophical Investigations*, 10, 33.
- Ruthrof, H. (2011b). Semantics of Imaginability - Vorstellungssemantik: 13 Theses. *Review of Contemporary Philosophy*, 10, 19.
- S., E. G. A., Reid, L., & Hunter, C. (2015). Environmental justice, capabilities, and the theorization of well-being. *Progress in Human Geography*, 40(6), 17.
- Saito, M. (2003). Amartya Sen's Capability Approach to Education: A Critical Exploration. *Journal of Philosophy of Education*, 37(1), 18.
- Save the Children. (2017). Futuro in partenza? L'impatto delle povertà educative sull'infanzia in Italia. 51.
- Scalfaro, A. (2014). L'Educazione musicale nella scuola italiana dalla metà degli anni '50 ai '70. *Il saggiatore musicale*, 1, 27.
- Schellenberg, E. G. (2011). Examining the association between music lessons and intelligence. *British Journal of Psychology*, 102, 21.
- Schellenberg, E. G., & Winner, E. (2011). Music Training and Nonmusical Abilities: Introduction. *Music Perception: An Interdisciplinary Journal*, 29(2), 5.
- Schmidt, P. (2012). "What we hear is meaning too. Deconstruction, dialogue and music." *Philosophy of Music Education Review* 20(1).
- Schumacher, R., Altenmüller, E., Deutsch, W., Fink, A., Jäncke, L., Neubauer, A. C., . . . Vitouch, O. (2006). *Macht Mozart schlau? Die Förderung kognitiver Kompetenzen durch Musik*. Bonn: Bunderministerium für Bildung und Forschung
- Schwadron, A. A. (1967). *Aesthetics:dimesion for music education*. U.S.A.: Music Educators National Conference.
- Schyff van der, D. (2015). Praxial Music Education and the Ontological Perspective: An Enactivist Response to Music Matters 2. *Action, Criticism & Theory for Music Education*, 14(3), 32.
- Sciarrino, S. (1998). *Le figure della musica. Da Beethoven ad oggi*. Milano: Casa Ricordi.

- Scott, S. (2011). Contemplating a Constructivist Stance for Active Learning within Music Education. *Arts Education Policy Review*, 112, 9.
- Scripp, L., Ulibarri, D., & Flax, R. (2013). Thinking Beyond the Myths and Misconceptions of Talent: Creating Music Education Policy that Advances Music's Essential Contribution to Twenty-First-Century Teaching and Learning. *Arts Education Policy Review*, 114, 50.
- Seddon, F. A. and S. A. O'Neil (2001). "An Evaluation Study of Computer-Based Compositions by Children With and Without Prior Experience of Formal Instrumental Music Tuition." *Psychology of music* 29(1): 4-19.
- Sen, A. (1985). Well-Being, Agency and Freedom: The Dewey Lectures 1984. *The Journal of Philosophy*, 82(4), 54.
- Sen, A. (1987). *Commodities and Capabilities*. India: Oxford University Press.
- Sen, A. (1997). Human Capital and Human Capability. *World Development*, 25(12), 3.
- Sen, A. (1999). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Milano: Mondadori.
- Sennett, R. (2008). *L'uomo artigiano*. Milano: Giannino Feltrinelli Editore.
- Shively, J. (2015). Constructivism in Music Education. *Arts Education Policy Review*, 116(3), 10.
- Sibilio, M. (2013). *La didattica semplice*. Napoli: Liguori Editore.
- Sibilio, M. (2015). Simplex Didactics: a Non-Linear Trajectory for Research in Education. *Revue de Synthèse*, 136, 17.
- Sloboda, J., Davidson, J. W., Howe, M. J. A., & Moore, D. G. (1996). the role of practice in the development of performing musicians. *British Journal of Psychology*, 87.
- Sloboda, J. (2005). "Exploring the musical mind." Cognition, emotion, ability, function.
- Snow, N. (2015). Generativity and flourishing. *Journal of Moral Education*, 44(3), 16.
- Somigli, P. (2012). L'educazione musicale nelle "indicazione del curricolo": tra esperienza, produzione, ascolto. *Musica Docta: Rivista digitale di*

Pedagogia e Didattica della musica, Alma Mater Studiorum, Università di Bologna, 6.

- Sosniak, L. A. (1985). Developing talent in young people. In B. S. Bloom (Ed.), *Phases of learning*. New York: Ballantine Books.
- Spedicato, R. (2016). Dal reale al possibile. Il valore formativo del concetto di possibilità per lo sviluppo del pensiero creativo. *"Annali online della Didattica e della Formazione Docente"*, 8(1), 13.
- Spruce, G., & Matthews, F. (2012). Musical Ideologies, practices and pedagogies. In C. Philpott & G. Spruce (Eds.), *Debates in Music Teaching*. London: Routledge.
- spunti.
- Stakelum, M., & Baker, D. (2013). The MaPS Project: Mapping Teacher Conceptions of Musical Development. In M. Stakelum (Ed.), *Developing the Musician. Contemporary Perspectives on Teaching and Learning*. New York: Ashgate Publishing.
- Stauffer, S. L. (2002). Connections between the Musical and Life Experiences of Young Composers and Their Compositions. *Journal of Research in Music Education*, 50(4), 23.
- Steel, S. (2015). The Birth of Dionysian Education (Out of the Spirit of Music)? Part Two. *Philosophy of Music Education Review*, 23(1), 16.
- Sternberg, R. J. (1988). Three-facet model of creativity. In R. J. Sternberg (Ed.), *The nature of creativity. Contemporary psychological perspectives*. USA: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (1999). *Handbook of creativity*. New York, Cambridge University Press.
- Swanwick, K., & Tillman, J. (1986). The Sequence of Musical Development: A Study of Children's Composition. *British Journal of Music Education*, 3(3), 36.
- Tafari, J. (1994). L'educazione musicale nei programmi della scuola italiana. In G. Grazioso (Ed.), *L'educazione musicale tra passato presente e futuro* (pp. 33). Bologna: G. Ricordi & C.

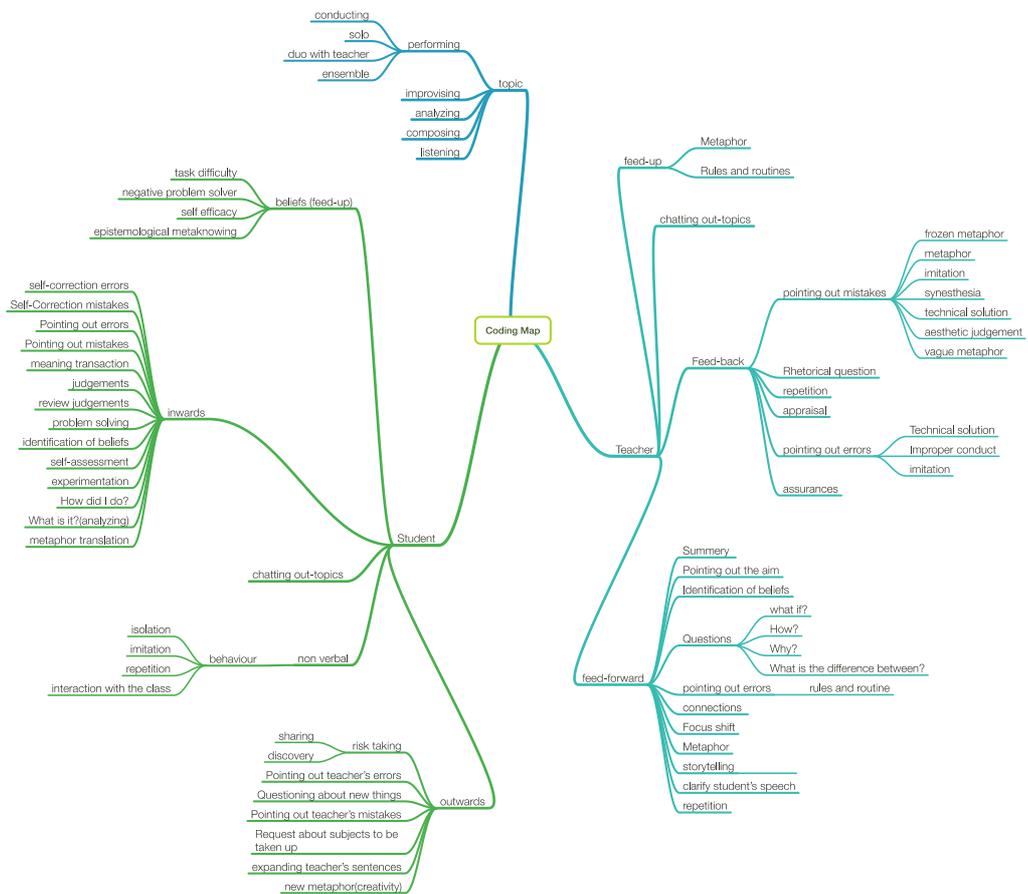
- Talbot, B. C. (2013). Discourse Analysis as Potential for Re-Visioning Music Education. *Action, Criticism & Theory for Music Education*, 12(1), 18.
- Tan, L. (2014). Towards a Transcultural Theory of Democracy for Instrumental Music Education. *Philosophy of Music Education Review*, 22(1), 18.
- Teixera dos Santos, R. A., & Hentschke, L. (2011). Praxis and poiesis in piano repertoire preparation. *Music Education Research*, 13(3), 21.
- Tessaro, F. (2012). Lo sviluppo della competenza. Indicatori e processi per un modello di valutazione. *Formazione & Insegnamento*, X(1), 15. doi:10746-fei-X-01-12/10
- Tobias, E. S. (2013). Composing, songwriting, and producing: Informing popular music pedagogy. *Research Studies in Music Education*, 35(2), 25.
- Tolbert, E. (2001). The Enigma of Music, the Voice of Reason: "Music", "Language", and Becoming Human. *New Literary History*, 32(3), 451.
- Torrance, E. P. (1988). The nature of creativity as manifest in its testing. In R. J. Sternberg (Ed.), *The nature of creativity. Contemporary psychological perspective*. USA: Cambridge University Press.
- UNESCO (2006). *Road Map for Arts Education*. The World Conference on Arts Education: Building Creative Capacities for the 21st Century Lisbon, 6-9 March 2006.
- UNESCO (2010). *Seoul Agenda: Goals for the Development of Arts Education*.
- van der Schyff, D. (2015). Music as a manifestation of life: exploring enactivism and the 'eastern perspective' for music education. *Frontiers in Psychology*, 6(345), 15.
- Varela, F. J., Thompson, E., & Rosch, E. (1991). *The embodied mind; cognitive science and human experience*. Cambridge: MIT Press.
- Varkoy, O. (2009). The role of music in music education research: Reactions on musical experience *Nordic Research in Music Education* (Vol. 11, pp. 15).
- Vaughn, K. (2000). Music and Mathematics: Modest Support for the Oft-Claimed Relationship. *The Journal of Aesthetic Education*, 34(3/4), 19.
- Vitale, J. L. (2011). Music Makes You Smarter: A New Paradigm for Music Education? Perceptions and Perspectives from Four Groups of Elementary Education Stakeholders. *Canadian Journal of Education*, 34(3), 26.

- Vygotsky, L. S. (1934). The problem of the environment. In R. Van der Verr & J. Valsiner (Eds.), *The Vygotsky Reader*. Cambridge: Blackwell.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Walker, M. (2005). Amartya Sen's Capability Approach and Education. *Educational Action Research*, 13(1), 8.
- Weber, R. J. and S. Brown (1986). "Musical Imagery." *Music Perception* 3(4): 16.
- Webster, P. (1988). New perspectives on music aptitude and achievement. *Psychomusicology: A Journal of Research in Music Cognition*, 7(2), 19.
- Webster, P. R. (1990). "Creativity as Creative Thinking." *Music Educator Journal* 76(9): 22-28.
- Webster, P. (2002). Creative Thinking in Music: Advancing a Model. In T. Sullivan & L. Willingham (Eds.), *Creativity and Music Education*. Toronto: Britannia Printers.
- Webster, P. (2003). "What do you mean? Make my music different"? Encouraging Revision and Extension in Children's Music Composition. In M. Hickey (Ed.), *Why and How to Teach Music Composition: A New Horizon for Music Education*. Reston: MENC: The National Association for Music Education.
- Webster, P. (2011). *Construction of Music Learning* (Vol. 1). New York: Oxford University Press.
- Webster, P. (2016). "Creative Thinking in Music, Twenty-Five Years On." *Music Educators Journal* 102(3): 15.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice. Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Westera, W. (2001). Competences in education: a confusion of tongues. *Journal of Curriculum Studies*, 33(1), 14.
- Westerlund, H. (2003). Reconsidering Aesthetic Experience in Praxial Music Education. *Philosophy of Music Education Review*, 11(1), 19.
- Wetherell, M., S. Taylor and Y. S. J. (2001). *Discourse as Data. A guide for analysis*. London, Sage Publications Ltd.

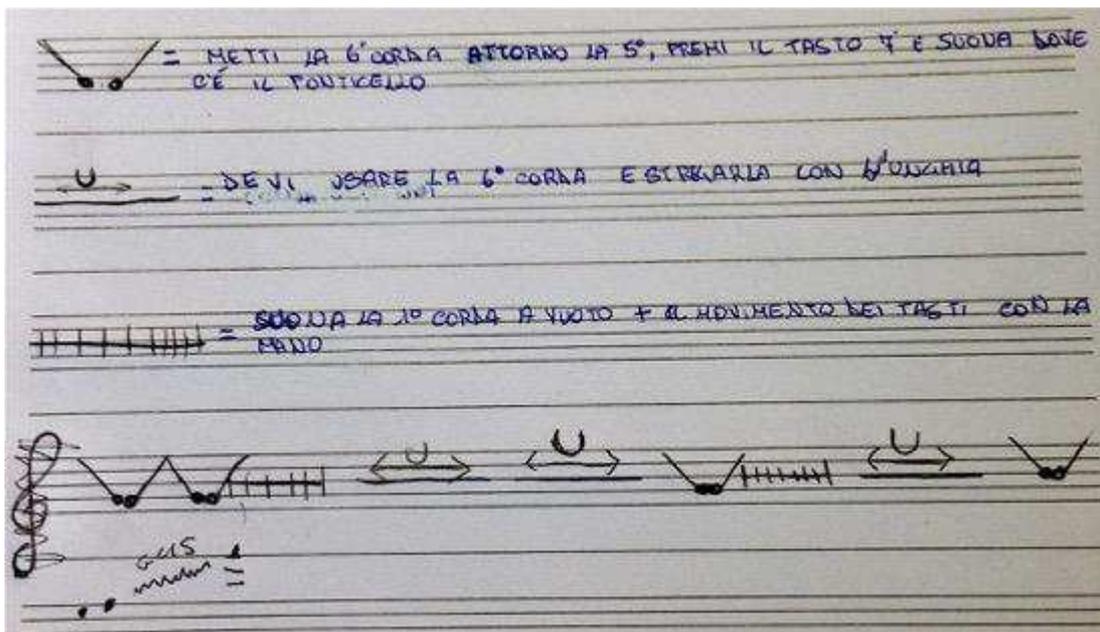
- Whale, M. (2015). How Universal is Beethoven? *Philosophy of Music Education Review*, 23(1), 24.
- Wiggins, J. (2005). Fostering Revision and Extension in Student Composing. *Music Educators Journal*, 91(3), 9.
- Wiggins, J. (2011). Vulnerability and agency in being and becoming a musician. *Music Education Research*, 13(4), 14.
- Williams, D. A. (2011). The Elephant in the Room. *Music Educators Journal*, 98(1), 7.
- Williams, H. M. A. (2015). Fighting a Resurgent Hyper-Positivism In Education is Music to My Ears. *Action, Criticism & Theory for Music Education*, 14(1), 26.
- Winner, E., & Cooper, M. (2000). Muse Those Claims: No Evidence (Yet) for a Casual Link between Arts Study and Academic Achievement. *Journal of Aesthetic Education*, 34(3-4), 66.
- Winner, E., Goldstein, T. R., & Vincent-Lancrin, S. (2013). *Art for Art's Sake?: The Impact of Arts Education*: OECD Publishing.
- Winner, E., & Hetland, L. (2000). *Beyond the Soundbite: Arts Education and Academic Outcomes*. Paper presented at the Beyond the Soundbite: What the Research Actually Shows About Arts Education and Academic Outcomes, Los Angeles.
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The Role of Tutoring in Problem Solving. *Journal of Child Psychology Development*, 17, 12.
- Woodford, P. G. (2005). *Democracy And Music Education: Liberalism, Ethics, And The Politics Of Practice* Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press.
- Wright, R. (2013). Thinking Globally, Acting Locally: Informal Learning and Social Justice in Music Education. *Canadian Music Educator*, 54(3), 5.
- Yin, R. K. (2014). *Case Study Research*. London: Sage.
- Yunker, B. A., & Hickey, M. (2007). Examining the profession through the lens of social justice: two music educators' stories and their stark realizations. *Music Education Research*, 9(2), 14.

- Zanchin, M. R. (2009). Un curriculum per i talenti nella società della conoscenza
Promuovere le competenze. Linne guida per valutare con Talent Radar (pp.
93). Lecce: Pensa Multimedia Editore.
- Zangwill, N. (2014). Music, Metaphor, and Aesthetic Concepts. *The Journal of
Aesthetic and Art Criticism*, 72(1), 12.

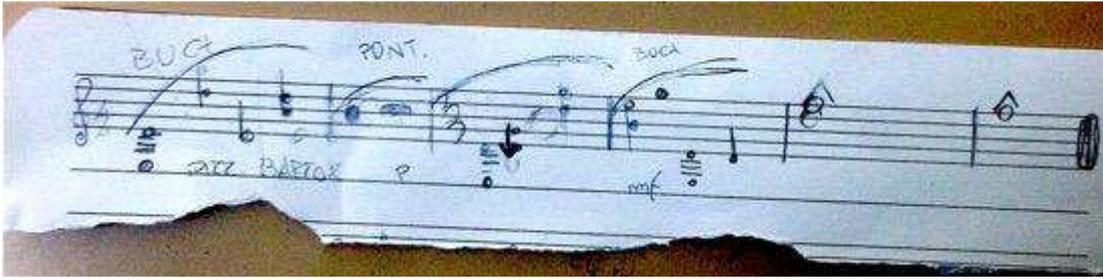
APPENDICE



Appendice A Coding Map dell'analisi video



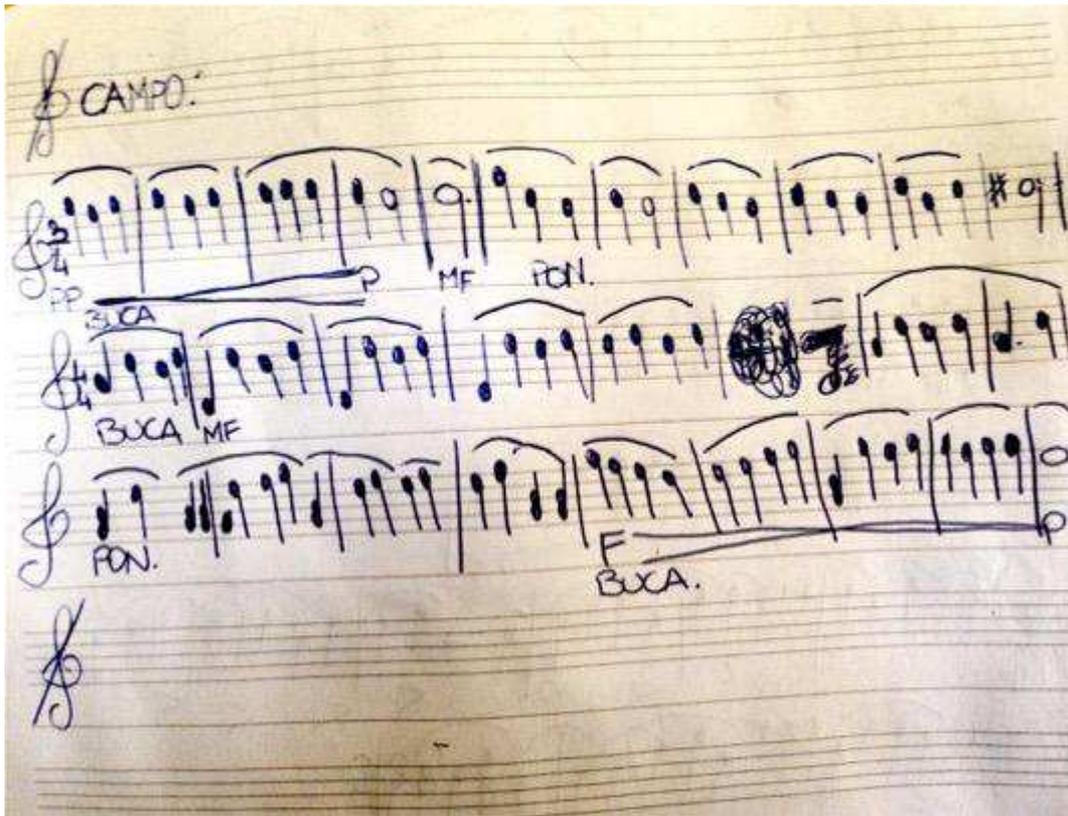
Appendice B Giorgio



Appendice C Giorgio



Appendice D Giorgio



Appendice E Marianna



Appendice F Marianna

Dopo la guerra ad Ilio

The musical score is written in 4/4 time and consists of five systems of two staves each. The first system shows a melodic line in the upper staff and a bass line in the lower staff with fingerings: 3, 2, 3 in the upper staff and 5, 4 in the lower staff. The second system starts at measure 6 and includes dynamics *p*, *pp*, and *f*, with a *Pont.* marking in the lower staff. The third system starts at measure 11 and includes dynamics *p*, *mf*, and *f*, with a *buca* marking in the lower staff. The fourth system starts at measure 17 and includes dynamics *mf* and *p*. The fifth system starts at measure 23 and includes dynamics *mf* and *pp*.



Appendice H Alessandro



Appendice I Alessandro

MICO
RAIN AND STORM

CAMPO 1 CAMPO 2

The score consists of five staves. The top staff is a vocal line with lyrics 'BUCA' and 'LA'. The second staff is a vocal line with lyrics 'PONT.' and 'RA'. The third staff is a vocal line with lyrics 'BUCA' and 'LA'. The fourth staff is a vocal line with lyrics 'BUCA' and 'PONT.'. The fifth staff is a vocal line with lyrics 'BUCA' and 'PONT.'. The score includes various musical notations such as notes, rests, and dynamic markings like 'P', 'F', and 'ST'. There are also some handwritten annotations like 'MICO' at the top and 'CAMPO 1' and 'CAMPO 2' at the top corners.

Appendice J Alessandro

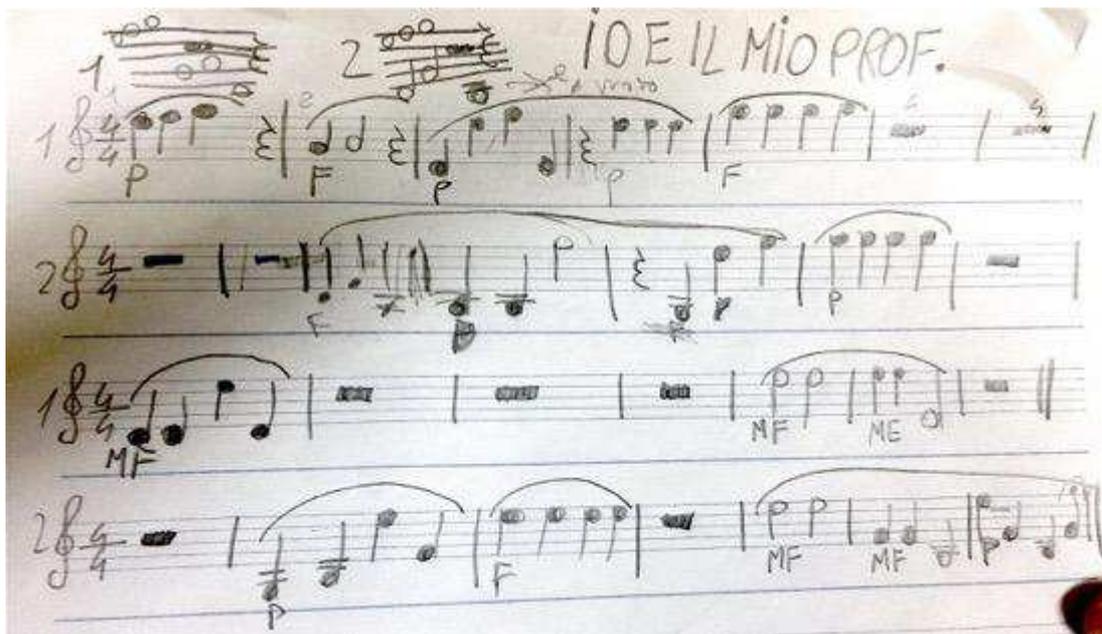
TUTTO ALL' IMPROVISO

The score consists of three staves. The first staff shows a rhythmic pattern of notes. The second staff shows a rhythmic pattern of notes with dynamic markings 'P', 'MF', and 'F'. The third staff shows a rhythmic pattern of notes with dynamic markings 'F', 'MF', 'P', and 'BUCA PONT'. The score includes various musical notations such as notes, rests, and dynamic markings.

Appendice K Michela



Appendice L Michela



Appendice M Simone

2: UNA COMPOSIZIONE STRANA

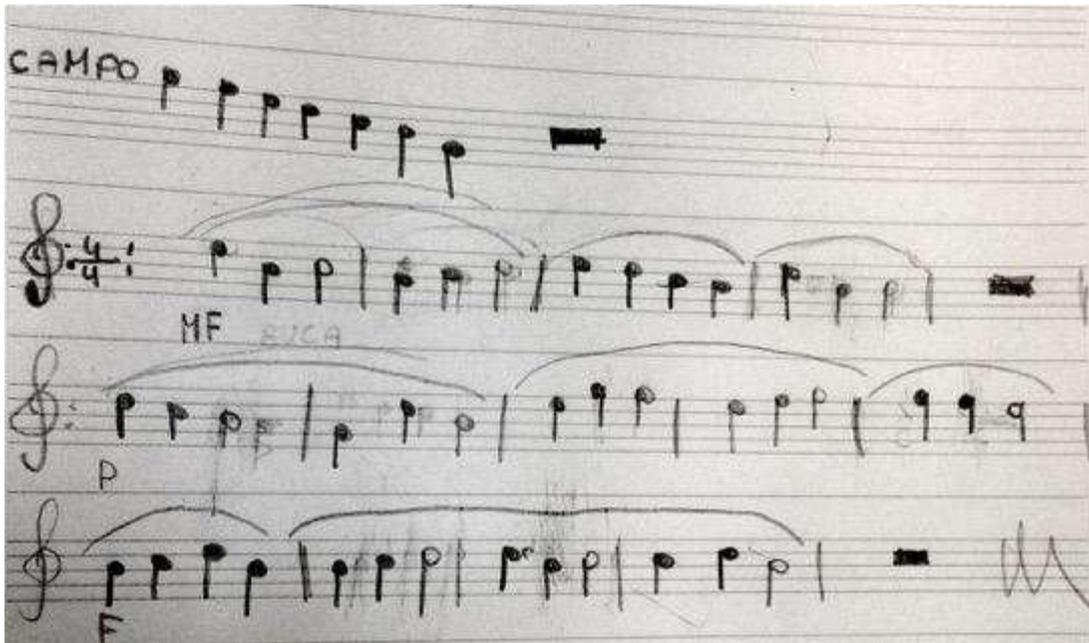
Pizzicato alla Bardok

Appendice N Simone

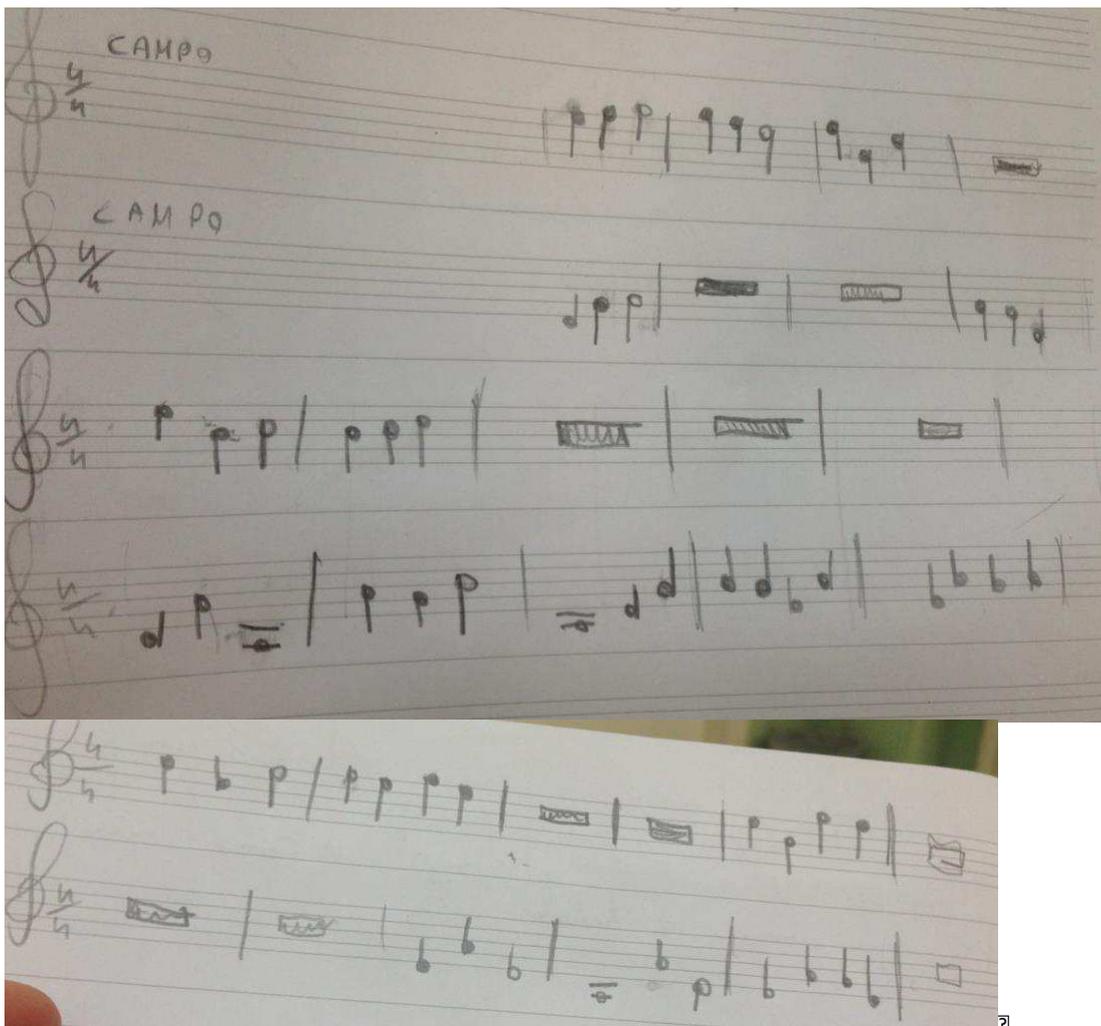
CAMPO

CAMPO

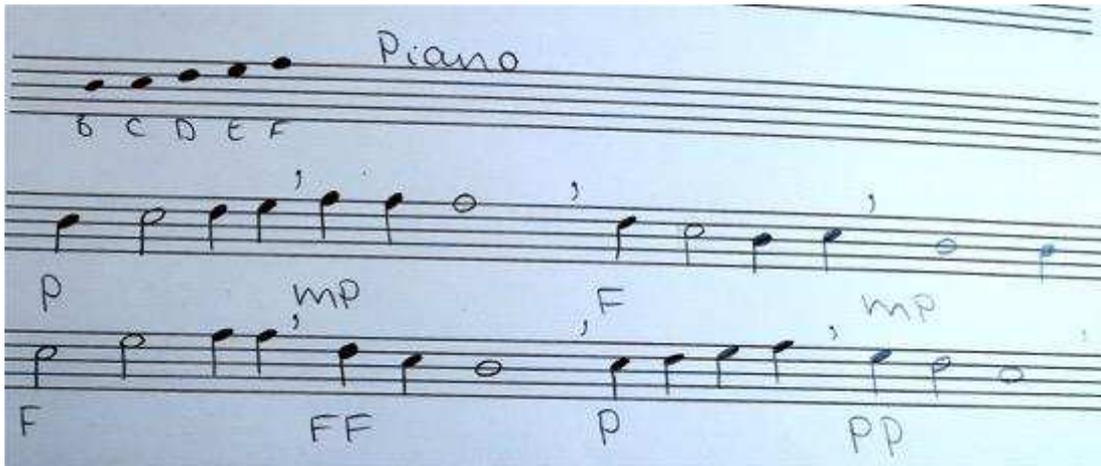
Appendice O Silvia



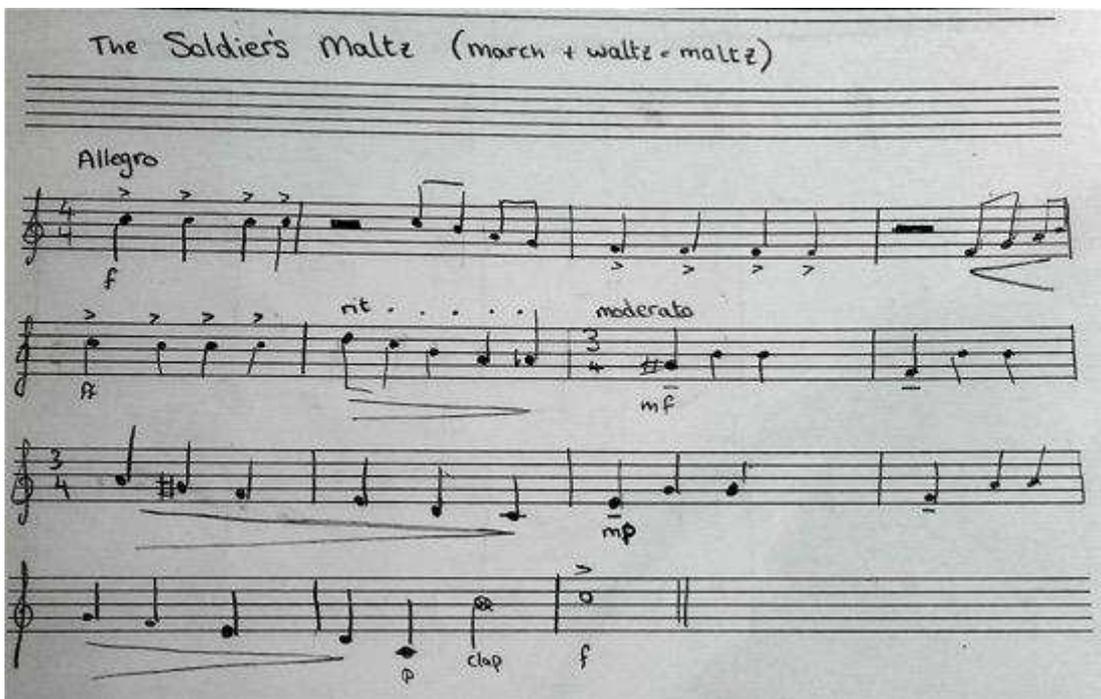
Appendice P Carla



Appendice Q Carla



Appendice R Gruppo 4 Dublino, T1



Appendice S Gruppo 4 Dublino, T2



Appendice T Gruppo 7 Dublino, T1

Loran, OMA, John, Cormac.
 Range (Squeak noise) (thump noise)
 Door played on piano Name =
 couch Rit
 table
 TV1 $\text{♩} = 88$
 Person
 TV2 f

Appendice U Gruppo 7 Dublino, T2

Appendice V Gruppo 9 Dublino, T1

Dell (Inspired by window's computer)

Flute

Piano

f *mp*

Flute

Piano

Flute

Piano

cresc. *rit.*

Flute

Piano

ffff

This bar represents "error" sound on computers.

WOODSTOCK

Appendice W Gruppo 9 Dublino, T2

Abstract della tesi

Studente: **Luca Marrucci**
Matricola: **956143**
Dottorato: **Scienze della formazione**
Ciclo: **XXIX**

Titolo della tesi:

Musica capacitante. Riflessione epistemologica e sperimentazione

Abstract in italiano:

Questa ricerca si pone sulla linea rossa rintracciabile dall'*Unesco's First Worldwide Arts Education Conference* di Lisbona(2006), passando per il report Eurydice, *Arts and Cultural Education at School in Europe*(2009) fino all'*Unesco's Second World Conference on Arts Education* di Seul(2010) dove si evince, sulla scia di ricerche riguardanti le *21st century skills* e le *4C(creativity, collaboration, communication, critical thinking)*, come, nonostante il "media", il processo d'insegnamento fosse ancora l'elemento determinante, meritevole di maggiori indagini. Una sperimentazione disciplinare che, come sottolineato dall'OCSE nel recente testo *Art for Art's Sake*(2013), deve essere al contrario indagata più nel profondo. In tutti questi report, sorgevano generalmente tre diverse classi di problematiche:

- 1) Coniugare l'attitudine a preservare e tramandare la propria tradizione insieme al dialogo democratico, necessario in una società multiculturale;
- 2) La difficoltà nella sperimentazione di metodologie attive nel contesto di apprendimento in quanto gli *stakeholder*, nel campo dell'*Arts Education*, prediligono pratiche di insegnamento trasmissive basate su imitazione e ripetizione;
- 3) Il problema della replicabilità e comparazione delle sperimentazioni all'interno di contesti differenti.

Scopo di questa ricerca, dopo aver delineato i tre assi della genealogia dell'educazione musicale (*ethos, sophia e téchne*), lo spazio epistemologico disciplinare ed il quadro teorico e metodologico di riferimento, è quello di indagare il processo creativo, critico-riflessivo, comunicativo e collaborativo, intesi non come *outcomes* o *transfer skills*, bensì come indicatori di capacitazione. Il tentativo è di arrivare a formulare una prassi didattica che, basandosi sul *framework* del *Capability Approach*, superi le criticità insite nell'educazione musicale: standardizzazione delle finalità, rischio esclusione, incapacitazione e credenza ontologica di *transfer skills*.

A tal proposito verranno analizzati, tramite strumenti sia quantitativi che qualitativi, tre contesti di apprendimento formale (Italia, Irlanda), valutando le differenze di processo incorrenti tra una prassi d'insegnamento/apprendimento sperimentale, poggiata su un approccio enattivo che vede l'insegnante nella veste di "facilitatore critico-riflessivo", ed una metodologia trasmissiva (*Master-Apprentice*), considerata "tradizionale".

Abstract in inglese:

This research is positioned on the red line that can be traced from *Unesco's First Worldwide Arts Education Conference* in Lisbon (2006) to the Eurydice report, *Arts and Cultural Education at School in Europe* (2009) and up to *UNESCO's Second World Conference on Arts Education* in Seoul (2010) where, in the wake of research concerning 21st century skills and the 4Cs (creativity, collaboration, communication, critical thinking), it is evident how despite the "media", the teaching process is critical and requires further research. As highlighted by the OECD in the recent text *Art for Art's Sake* (2013), on the contrary disciplinary experimentation must be researched in greater depth. In all these studies, the following three types of problems have emerged:

- 1) Combining the ability to maintain and pass one's own traditions together with the democratic dialogue needed for a multicultural society;
- 2) The difficulty in experimenting with active methodologies in the learning context, as the stakeholders in the Arts Education sector prefer methods based on imitation and repetition;
- 3) The problem of replicability and comparison for experimentations in different contexts.

The aim of this research, after having delineated the three genealogical axes in Music Education (*ethos, sophia* and *téchne*), the disciplinary epistemological space, and theoretical and methodological reference frameworks, is to investigate the creative, critical-thinking, communicative and collaborative process not intended as outcomes or transfer skills but as indicators of capabilities. The aim is to formulate a teaching practice which, based on the framework of the Capability Approach, can overcome the criticalities in Music Education: standardization of aims, risk exclusion, incapacabilities and ontological belief in transfer skills.

In this regard, using both quantitative and qualitative tools, three formal learning contexts (Italy, Ireland) are analysed, to assess the differences in processes between an experimental teaching/learning practice based on an enactive approach, which sees the teacher as "critical-reflexive facilitator" and a "traditional" transmissive methodology (*Master-Apprentice*).

Firma dello studente



Università
Ca' Foscari
Venezia

DEPOSITO ELETTRONICO DELLA TESI DI DOTTORATO
DICHIARAZIONE SOSTITUTIVA DELL'ATTO DI NOTORIETA'
(Art. 47 D.P.R. 445 del 28/12/2000 e relative modifiche)

Io sottoscritto
nat ... a (prov.) il
residente a in n.
Matricola (se posseduta) Autore della tesi di dottorato dal titolo:
.....
.....
.....
Dottorato di ricerca in
(in cotutela con)
Ciclo
Anno di conseguimento del titolo

DICHIARO

di essere a conoscenza:

- 1) del fatto che in caso di dichiarazioni mendaci, oltre alle sanzioni previste dal codice penale e dalle Leggi speciali per l'ipotesi di falsità in atti ed uso di atti falsi, decado fin dall'inizio e senza necessità di nessuna formalità dai benefici conseguenti al provvedimento emanato sulla base di tali dichiarazioni;
- 2) dell'obbligo per l'Università di provvedere, per via telematica, al deposito di legge delle tesi di dottorato presso le Biblioteche Nazionali Centrali di Roma e di Firenze al fine di assicurarne la conservazione e la consultabilità da parte di terzi;
- 3) che l'Università si riserva i diritti di riproduzione per scopi didattici, con citazione della fonte;
- 4) del fatto che il testo integrale della tesi di dottorato di cui alla presente dichiarazione viene archiviato e reso consultabile via internet attraverso l'Archivio Istituzionale ad Accesso Aperto dell'Università Ca' Foscari, oltre che attraverso i cataloghi delle Biblioteche Nazionali Centrali di Roma e Firenze;
- 5) del fatto che, ai sensi e per gli effetti di cui al D.Lgs. n. 196/2003, i dati personali raccolti saranno trattati, anche con strumenti informatici, esclusivamente nell'ambito del procedimento per il quale la presentazione viene resa;
- 6) del fatto che la copia della tesi in formato elettronico depositato nell'Archivio Istituzionale ad Accesso Aperto è del tutto corrispondente alla tesi in formato cartaceo, controfirmata dal tutor, consegnata presso la segreteria didattica del dipartimento di riferimento del corso di dottorato ai fini del deposito presso l'Archivio di Ateneo, e che di conseguenza va esclusa qualsiasi responsabilità dell'Ateneo stesso per quanto riguarda eventuali errori, imprecisioni o omissioni nei contenuti della tesi;
- 7) del fatto che la copia consegnata in formato cartaceo, controfirmata dal tutor, depositata nell'Archivio di Ateneo, è l'unica alla quale farà riferimento l'Università per rilasciare, a richiesta, la dichiarazione di conformità di eventuali copie.

Data _____ **Firma** _____