
Quaderni

di Pedagogia e Comunicazione Musicale

Volume 5 / 2018

a cura di
Luca Bertazzoni e Maria E. Bucci



eum x quaderni

Quaderni di Pedagogia e Comunicazione Musicale

n. 5 / 2018

a cura di Luca Bertazzoni e Maria E. Bucci

eum

Quaderni di Pedagogia e Comunicazione Musicale

n. 5 / 2018

Pubblicazione promossa dalla SIEM - Società Italiana per
l'Educazione Musicale - Sezione territoriale di Macerata

Direzione

Luca Bertazzoni

Comitato scientifico

Luca Bertazzoni

Michele Biasutti

Aldo Cicconofri

Pozzi Escot

Andrea Garbuglia

Marcello La Matina

Marcos Machado Chaves

issn 2611-6324

isbn 978-88-6056-577-8

Prima edizione: agosto 2018

©2018 eum edizioni università di macerata

Centro Direzionale, Via Carducci snc - 62100 Macerata

info.ceum@unimc.it

<http://eum.unimc.it>

I volumi della presente collana sono sottoposti a *peer review* secondo i criteri di scientificità previsti dal Regolamento delle eum (art. 8) e dal Protocollo UPI (Coordinamento delle University Press Italiane).

Indice

7	Introduzione di Luca Bertazzoni
	Donatella Bartolini
11	“Dominare la schiava materia”. Il metodo per pianoforte di Ermenegildo Paccagnella e i fermenti didattici del primo Novecento
	Maria Elisabetta Bucci
55	<i>Rectificando invenies</i> . Anton Webern e Piet Mondrian, teoremi allo specchio
	Vincenzo Caporaletti
97	I modelli cognitivi visivo e audiotattile. Criteri epistemologici e modalità di implementazione
	Laura Della Valle
125	Spazi di passaggio. Dall’esperienza della pittura alla trasposizione dei suoni
	Franca Ferrari
147	Progetti musicali nei contesti educativi. Una guida

Filomena Gagliardi

- 167 Movimento musicale legato alla performance musicale auletica, ovvero aspetti controversi circa l'interpretazione del ruolo dell'αὐλὸς nel mondo greco: testi aristotelici a confronto

Introduzione

di Luca Bertazzoni

Non è facile trovare un filo conduttore fra i saggi ospitati in questo numero dei *Quaderni*, tanto ricchi e diversificati sono gli spunti e i temi di indagine offerti dagli autori. Ma è proprio questo che rende affascinante lo studio del fatto musicale: la molteplicità inesauribile delle riflessioni e delle traiettorie di analisi.

Nonostante ciò, come in un fiume carsico due direttrici sembrano attraversare e unire sottotraccia i sei contributi ospitati nel *Quaderno*: una prospettiva didattico-pedagogica, che affronta l'annoso dibattito sulle modalità ma anche sul senso e il valore dell'insegnare la musica (nei saggi di Bartolini, Ferrari e Gagliardi); e una prospettiva estetico-antropologica, che intreccia l'esperienza sonora a quella visiva intesa sia come arte figurativa sia come modalità più ampia di comprensione del reale (nei saggi di Bucci, Caporaletti e Della Valle).

Percorriamo la prima direttrice.

Con Donatella Bartolini, l'analisi storico-culturale del metodo per pianoforte di Ermenegildo Paccagnella offre uno sguardo non soltanto sulla didattica strumentale del primo Novecento, ma anche sul più generale dibattito pedagogico-culturale dell'Europa del tempo; periodo contraddittoriamente in bilico, soprattutto nelle concezioni della dialettica mente-corpo, fra innovazione sperimentale e conservatorismo di retroguardia. Un'analisi che dimostra ancora una volta quanto le prassi didattiche interpellino sempre lo *Zeitgeist* e mettano in gioco, più o meno avvertitamente, ideologie e concezioni epistemologiche.

L'approccio metodologico riaffiora anche nel saggio di Franca Ferrari. Partendo dall'assunto che la *forma mentis* del progettare è indispensabile a chi si occupa di educazione, l'autrice suggerisce come strutturare l'impianto di un laboratorio musicale nella scuola. Il testo si pone quindi come "guida" per la progettazione, e ciò non soltanto in ragione della concretezza operativa delle considerazioni e dei consigli. Alla base infatti c'è l'opzione pedagogica di prendere spunto da persone e contesti reali, valorizzando le migliori esperienze di laboratorio come altrettanti esempi di buone pratiche. A progettare si impara modellizzando insegnanti-progettisti efficaci, non applicando regole astratte di programmazione.

L'educazione musicale torna in superficie anche nel saggio di Filomena Gagliardi, ma questa volta nel contesto remoto della classicità greca. L'autrice propone l'analisi filologica di due importanti testi aristotelici (*Politica VIII* e *Poetica*) allo scopo di riconsiderare una nota concezione etico-pedagogica del tempo: quella che attribuiva agli strumenti a fiato (in particolare all'*aulos*) una dignità culturale inferiore rispetto ai cordofoni. Con riferimento alle teorie sulla tragedia, le argomentazioni del saggio conducono a sfumare questa contrapposizione e a rivalutare la pratica auletica. Ai fini educativi, secondo Aristotele ad essere sconveniente non è lo strumento musicale in se stesso bensì, eventualmente, il modo di suonarlo.

Ma imbocchiamo ora la seconda direttrice sottesa al *Quaderno*, quella che indaga il ruolo del "visivo" nel contesto della comunicazione musicale.

A inizio Novecento l'istanza diffusa di rinnovamento dell'esperienza artistica passò anche attraverso il confronto fra linguaggi differenti, conducendo a sperimentare forme più o meno riuscite di sinestesia fra le arti. È Maria Elisabetta Bucci a darcene conto, proponendo un'analisi estetico-simbolica di due grandi protagonisti della musica e della pittura: Anton Webern e Piet Mondrian. Nella complessa rete di rimandi fra suono e segno, trova posto la tensione comune verso un principio oggettivo universale, un processo di purificazione mosso da una logica astratta e mate-

matizzante. Diversamente però che nel caso di Schönberg e Kandinskij, il confronto fra i due artisti non raggiunse mai gli esiti di un'autentica affinità estetica.

Con il saggio di Vincenzo Caporaletti la dimensione visiva assume i connotati di vero e proprio paradigma cognitivo, contrapposto e complementare al principio che l'autore definisce "audiotattile". I due modelli rappresentano altrettante prospettive gnoseologiche attraverso cui comprendere la realtà, musicale e non: la razionalità astratta e la cognitività empirica. Il modello visivo caratterizza gran parte di quella tradizione musicale eurocolta che, ipostatizzando la notazione, ha condizionato la riflessione teorica e le metodologie didattiche. Nel modello audiotattile teorizzato dall'autore invece, può ricomprendersi – ed essere meglio compresa – una vasta eterogeneità di repertori e di pratiche musicali (come il jazz ad esempio), con ricadute positive in campo sia teorico-analitico sia didattico-pedagogico.

L'esperienza dell'occhio in rapporto all'orecchio riemerge infine nelle parole e nell'opera di una giovane artista figurativa. Esplorando il concetto liminare di spazio, Laura Della Valle riporta gli esiti di una ricerca artistica dove suono e segno si incontrano nell'evocazione simbolica del paesaggio. Una lettura che – unendo l'argomentazione degli intenti artistici al diretto impatto estetico dei dipinti riportati in coda al saggio – testimonia ancora una volta quanto multiformi e imprevedibili siano le traiettorie tracciate dall'esperienza musicale.

Franca Ferrari

Progetti musicali nei contesti educativi. Una guida

Progettare: guardare avanti

In tanti anni di lavoro nella formazione dei docenti, mi sono convinta che una delle competenze più necessarie a un educatore riguarda la *forma mentis* della progettazione, caratterizzata da disponibilità all'azione, conoscenze e abilità utili a gettare avanti (*pro iactare*) se stessi e il gruppo classe in vista di uno scopo condiviso.

Osservo costantemente – credo non da sola – che una difficoltà grande della scuola di oggi, in ogni suo ordine e in tutti i soggetti in essa coinvolti, è il cinismo: l'impossibilità di dar fiducia a niente e a nessuno. Questo cinismo porta spesso a vivere alla giornata, tenendosi alla larga dai compiti che rischiano di aggravare ulteriormente un impegno quotidiano che la gran parte dei docenti vive come molto oneroso: impossibile guardare avanti, se già il dover sopravvivere oggi assorbe tutte le energie. Ritengo che uno dei meriti maggiori del *Comitato nazionale per l'apprendimento pratico della musica*, presieduto e quasi trainato, dal 2006 ad oggi¹, da Luigi Berlinguer, consista nella moltiplicazione di iniziative utili a incoraggiare e spronare alla progettazione soprattutto i docenti delle discipline artistico musicali, all'insegna di una fiducia sperimentata nella capacità della laboratorialità artistica

¹ D.m. 28 luglio 2006. Cfr. <https://archivio.pubblica.istruzione.it/comitato_musica_new/allegati/2017/sintesi.pdf> (verificato il 9 luglio 2018).

di incidere sulla costruzione di relazioni e apprendimenti significativi, tracciando al tempo stesso tacche concrete nella linea di sviluppo del processo identitario, individuale e collettivo. Personalmente, ho avuto anche la grandissima fortuna di poter partecipare – in contesti e ruoli diversi – all’esame e alla valutazione di progetti musicali realizzati da docenti bravissimi in tantissime scuole italiane: il confronto ravvicinato con il grande lavoro, da un lato, ma anche con la crescita straordinaria – umana e musicale – maturata nella realizzazione di questi progetti è stato per me una scuola di pedagogia musicale impagabile².

Le due idee che intendo allora sostenere e argomentare come contributo a questo *Quaderno* sono che:

- progettare/gettare avanti è essenziale, perché costitutivo della *mission* stessa dell’educatore, che è colui che porta via (*ex duce*) da una condizione e traghetta verso un’altra, proprio perché capace di guardare avanti e portare in avanti, tutti e nonostante tutto;
- a progettare si impara, e si impara soprattutto modellizzando progettisti efficaci, con il sostegno di opportune chiavi di lettura che aiutino a far emergere meglio il modello.

La traccia di cui mi avvarrò per la redazione del contributo segue le voci dello schema che propongo ai miei studenti – in conservatorio e nei corsi dell’Orff Schulwerk Italiano – come format per la redazione di un progetto³.

² Ho collaborato per diversi anni con il CEDE (oggi INVALSI) all’interno del gruppo tecnico scientifico dei progetti MUSE, MUSE 2000, *Amavi MUSE*, *Valmuss 1/Laboratori musicali nel sistema scolastico*, *Valmuss 2/Laboratori musicali: continuità e qualità*. All’interno del *Comitato per l’apprendimento pratico della musica*, di cui faccio parte sin dalla sua istituzione, ho potuto seguire diversi progetti pilota: gli ultimi sono quelli che hanno vinto il bando INDIRE *Musica a scuola – Repository multimediale di buone pratiche di didattica musicale laboratoriale*, attualmente in via di implementazione nella piattaforma INDIRE.

³ Lo schema è visualizzabile online all’indirizzo <<http://eum.unimc.it/it/catalogo/599-quaderni-di-pedagogia-e-comunicazione-musicale-5-2018>> (Allegato 1).

Motivazioni del progetto: le risorse

L'idea di un progetto scaturisce – in un contesto concreto – dalla lettura di bisogni e risorse effettivamente osservati in quel contesto. Anzi, prima vengono le risorse e poi i bisogni: è un po' come per gli investitori finanziari, credo: prima ancora di guardare alle necessità, è importante individuare e valorizzare i potenziali disponibili: quelli che – per l'appunto – rendono credibile l'investimento. In questo senso, sono chiaramente da annoverare tra le risorse, prima ancora delle possibilità di accesso a finanziamenti, le disponibilità logistiche offerte dalla scuola e dal territorio in cui essa si trova: gli spazi, le attrezzature, le collaborazioni di cui è possibile avvalersi. Possono addirittura diventare risorsa anche le ricorrenze e gli eventi abituali in quel contesto, perché costituiscono di fatto uno stimolo e una cornice in cui il progetto trova la propria motivazione.

Vorrei però soffermarmi sul fatto che il capitale primo su cui investire – per continuare la metafora di poco sopra – sono le risorse musicali di cui i soggetti coinvolti a vario titolo nel progetto sono portatori: la *maestria*, le competenze specifiche dei docenti proponenti, considerate in funzione delle relazioni educative che il progetto va a costruire, ispirano le mosse principali.

In generale, è impossibile elaborare e portare avanti con determinazione un progetto di intervento musicale se non sulla base di una qualche fiducia, di un minimo di autocompiacimento in un qualche aspetto della propria identità musicale; questo autocompiacimento è la *base sicura*, in un senso traslato, ma abbastanza vicino a quello di Bowlby⁴, che ci consente di esporci/proporci in situazioni nuove.

La base sicura consta il più delle volte, per gli educatori musicali, in una sintesi tra risorse relazionali – che riguardano la capacità di cogliere i caratteri di un dato contesto e sintonizzarsi con essi, entrare in contatto e interagire con i vari ruoli coinvolti,

⁴ John Bowlby, *Una base sicura. Applicazioni cliniche della teoria dell'attaccamento*, Milano, Raffaello Cortina, 1989.

guidare e farsi guidare – e risorse specificamente musicali. Tra esse, a titolo d'esempio:

- una voce molto espressiva (del docente proponente o di almeno uno dei soggetti coinvolti) e un repertorio che la valorizzi e che sia condivisibile con altri;
- la capacità di suonare uno o più strumenti con un repertorio “aperto”, che consenta di sollecitare e accogliere, in qualche forma, la partecipazione attiva degli ascoltatori;
- una competenza analitica e musicologica e un repertorio di brani per l'ascolto rispetto al quale si sia imparato come rendere competenti anche gli altri;
- il piacere per la danza di gruppo e la sicurezza su un repertorio di musiche, forme e passi di danza di cui si sappiano ideare e presentare varie versioni possibili, adatte a diversi contesti e momenti della relazione.

Ho presentato molti anni fa, in una coraggiosa antologia di pedagogia musicale cercata e curata da Mario Piatti⁵, una guida alla ricognizione della propria e altrui identità musicale. Uso tuttora con un certo profitto quella mappa, in una versione aggiornata, nei corsi di psicologia della musica in conservatorio. Quelle che nelle righe sopra ho chiamato “risorse relazionali e musicali” scaturiscono dalla valorizzazione di tutti gli aspetti della mappa: i vissuti, le condotte, le competenze ecc. Fortunatamente, la mappa dell'identità musicale di ciascuno di noi comprende molto, ma molto di più di un curriculum accademico⁶.

⁵ Mario Piatti (a cura di), *Pedagogia della musica: un panorama*, Bologna, Clueb, 1994, pp. 131-145.

⁶ Per una riflessione sul tema dell'identità musicale, cfr. Maurizio Disoteo, Mario Piatti, *Specchi sonori*, Milano, Franco Angeli, 2002.

<i>Io sono musicalmente qualcuno, infatti</i>	
Ho un LOOK/SOUND: gli altri mi vedono/sentono (e io stesso mi presento volentieri) come (...)	Ho una AUTOBIOGRAFIA MUSICALE, dunque storie e vissuti descrivibili in una linea del tempo in cui risultano <i>inizi memorabili:</i> <i>episodi clou:</i> <i>personaggi chiave:</i> <i>momenti di crisi:</i> <i>incroci e svolte:</i> (...)
Mi rispecchio in GUSTI-PREFERENZE, in base ai quali ho operato delle scelte di repertorio e di stile: (...)	Sono riuscito a raggiungere alcuni RISULTATI che ritengo importanti: (...)
Come musicista, ho alcune COMPETENZE specifiche descrivibili come <i>sapere:</i> <i>saper fare:</i> <i>saper far fare:</i>	Nel fare e nell'ascoltare la musica, ho le mie CONDOTTE-MOTIVAZIONI: la musica è per me <i>un gioco senso motorio</i> , quando... <i>un gioco simbolico</i> , quando... <i>un gioco con regole</i> , quando...

Tab. 1. Mappa dell'identità musicale

Motivazioni del progetto: i bisogni

Osservo nei miei studenti che una svolta – quanto a capacità di ideare, articolare e realizzare interventi musicali – viene dalla capacità di riferirli coerentemente ai bisogni dei destinatari. Il nostro fine non è la musica in sé e per sé, ma la possibilità di far scattare relazioni tra aspetti della musica e aspetti della mente/corpo dei soggetti che ne fruiscono. Abbiamo infatti imparato da molti anni da François Delalande che la *condotta* – la motivazione profonda che guida le nostre azioni con e intorno alla musica – determina la nostra percezione dell'oggetto stesso, nel senso che guida la selezione, la messa a fuoco su alcuni tratti che è caratteristica di ogni atto percettivo⁷. Non solo, la lezione di

⁷ François Delalande, *Le condotte musicali*, Bologna, Clueb, 1993, pp. 245-260.

Bruner sul concetto di *scaffolding* ci suggerisce implicitamente che un progetto educativo funziona e risulta efficace se l'alunno o il gruppo di alunni in esso coinvolti riesce a utilizzarlo come *scaffold* – ponteggio, impalcatura – rispetto ad un bisogno profondo che sta cercando di soddisfare. La pedagogia delle condotte di Delalande ha, in questo senso, una grossa relazione con lo *scaffolding* di Bruner: o la mia proposta musicale offre di fatto a questi soggetti un paletto in più cui appigliarsi per arrivare là dove – anche senza saperlo – stanno cercando di arrivare, o si vanificherà rapidamente.

Ma di che bisogni parliamo, e come arrivare a leggerli?

Visto che il mio compito principale è motivare gli studenti a studiare, da sempre li incoraggio a sviluppare e mettere a punto le osservazioni raccolte nel corso delle loro esperienze attraverso il confronto con i testi di psicologia dell'età evolutiva: impossibile buttarsi subito nella redazione di un progetto senza essersi prima interrogati un po' – grazie a un buon manuale – sugli accadimenti socio-affettivi e cognitivi tipici dell'età cui ci si rivolge. Redigo con loro – come strumento di lavoro – delle tabelle sinottiche orientative, da correggere e implementare periodicamente⁸.

Volendo procedere più rapidamente, trovo che è ancora utile confrontarsi con la tabella dei bisogni disegnata nel 1954 da Maslow⁹, assumendo che i bisogni fisiologici non si esauriscono con il cibo e il sonno, ma includono quel bisogno di *essere nel corpo*, di poter essere coinvolti nell'attività di apprendimento con il corpo oltre che con la mente, che osserviamo tutti con tanta evidenza quando lavoriamo con i bambini più piccoli, ma che riguarda anche gli adolescenti. Ancora come strumento di lavoro, inserisco qui una tabella (v. Tab. 2) in cui, per ciascuno dei bisogni di Maslow, ho indicato sia uno o più aspetti di questo bisogno, che lo contestualizzino in una situazione educativa, sia titoli di

⁸ A titolo di esempio, all'indirizzo <<http://eum.unimc.it/it/catalogo/599-quaderni-di-pedagogia-e-comunicazione-musicale-5-2018>> è visualizzabile una tabella relativa all'età 6-10 anni (Allegato 2).

⁹ Abraham H. Maslow, *Motivation and personality*, New York, Harper & Row, 1954.

titoli di progetti che ho visto funzionare come *scaffold* rispetto a questi bisogni. Di alcuni, consultabili in rete, fornisco il riferimento al docente-autore: il video disponibile su *Youtube* può funzionare perfettamente per allestire una *flipped classroom* di pedagogia musicale su bisogni educativi e progetti musicali: a casa si guarda il video e in classe si ragiona sui bisogni rispetto al cui soddisfacimento un progetto musicale può fornire un pezzetto di impalcatura¹⁰.

Progettare in funzione dei bisogni produce come conseguenza anche uno sviluppo della fantasia didattica: una stessa risorsa musicale – per esempio un brano proposto da alcuni alunni – può essere elaborato sia per condividerlo con tutto il gruppo, sia per funzionalizzarlo a bisogni diversi. Per chiarire, inserisco un'altra tabella (v. Tab. 3), in cui risultano le diverse articolazioni funzionali di un semplicissimo repertorio di giochi di battimano – proposto all'inizio, tra l'altro, solo da alcune ragazzine – nelle realizzazioni progettuali di due docenti particolarmente efficaci, per le quali rinvio ai video in rete (Enrico Strobino, *Battimani*; Stefano Baroni, *Clapping games & Body percussion*¹¹). Dal punto di vista dello sviluppo della mente musicale, è particolarmente interessante il fatto che l'attività di gruppo in cui un dato oggetto musicale è inserito – per la biunivocità oggetto/condotte ricordata poco sopra – cambia anche radicalmente il focus percettivo proiettato su quell'oggetto. In questo senso, usare una stessa musica in progetti diversi, oppure allestire un progetto che preveda di potersi confrontare con lo stesso brano in una varietà di situazioni, ne costruisce indubbiamente una maggiore comprensione.

¹⁰ La sitografia collocata in coda a questo testo contiene i riferimenti a una piccola serie di progetti esemplari realizzati nelle scuole italiane: tutti possono essere studiati e confrontati come “compiti di realtà” mirati al soddisfacimento di bisogni primari osservati nei gruppi classe.

¹¹ Entrambi i progetti hanno anche un riferimento bibliografico: Enrico Strobino, *Battimani. Giochi di bambini in musica*, Brescia, OSI-MKT, 2015; Stefano Baroni, *Corpi che suonano. Clapping games e Body percussion*, «Musica Domani», 174, 2016, pp. 59-65.

Bisogni (Maslow 1954)	Aspetti del bisogno	Progetti mirati (esempi)
Fisiologici: essere presente con il proprio corpo	<i>Body mind</i> : imparare prima facendo e poi mentalizzando	Dalla danza alla musica Dalla <i>body percussion</i> alla letto-scrittura musicale. Dal gioco di battimani alla composizione per gruppi (cfr. Enrico Strobino, <i>Battimani</i> , Istituto Comprensivo “Biella 2”)
Sicurezza e protezione	Comprensione e agio rispetto a spazi e tempi della relazione educativa (<i>ho abbastanza chiaro qual è il mio/nostro posto, come funziona il tempo scuola, chi sono e come sono disposte nei miei confronti le persone che vi intervengono</i>) Possibilità di elaborazione delle emozioni forti (paura, dolore, rabbia) che rischiano di bloccare completamente la partecipazione e l'apprendimento	Progetto “Inserimento con la musica” per scuola infanzia e inizio primaria (canzoni d'accoglienza sui nomi e con frasi a incastro ritmico) “Ritualizzazione” musicale del tempo scuola (organizzazione chiara e costante nella sequenza delle attività, con “sigle” di inizio e di commiato) Laboratorio di composizione di canzoni o pantomime musicali a tema (su un tema-problema rispetto al quale un evento di cronaca ha destato paura e preoccupazione) Laboratorio di costruzione di un <i>reading</i> poetico-musicale, pensieri e musiche su... (per es: una persona che se ne è andata)
Appartenenza e amore	Essere ascoltati, rispecchiati, valorizzati nella relazione con il docente e i compagni	Giochi a coppie con battimani Giochi a specchio Giochi d'ascolto (cfr. Ferrari 2002) <i>Circle drum</i> <i>Circle songs</i> Progetti di coro e musica d'insieme in cui siano individuati e concertati ruoli e abilità diversi (cfr. Marina Penzo, <i>Diverso non stona</i>, Istituto Comprensivo “A. Serena”, Treviso)
Stima, apprezzamento	Scoprire/scoprirs risorse espressive/capacità di comunicazione con la musica	Progetto mirati allo sviluppo di competenze corali o strumentali Progetti mirati all'acquisizione consapevole di un repertorio Progetti in cui un determinato <i>setting</i> d'apprendimento (es: teatro delle ombre) rende irrilevante un eventuale deficit a fronte di altre risorse

Autorealizzazione	Progetti mirati alla elaborazione di proprie tracce – individuali o di gruppo – a partire da materiali e supporti allestiti dal docente (cfr. docenti Istituto Comprensivo “Pino Torinese”, <i>Il monile peruviano. Attività allestite nell’ambito del DM8</i> ; Alessandra Anceschi, <i>Forsegnata gridava. Un madrigale in classe</i> ; Simone Francia, <i>Minimal experimental music</i> ; Simone Francia, <i>Stele</i>)
-------------------	--

Tab. 2. I bisogni e le situazioni educative

Attività	Focus percettivo	Bisogno
In cerchio, imparare la sequenza verbale-motoria	Sincronizzazione ritmico-motoria (la corretta sequenza dei gesti-suono sullo schema ritmico dato)	Fisiologico: essere/esserci col corpo – in movimento
Realizzazione del gioco di battimani a coppie con un compagno; interludio musicale camminando liberamente per la stanza; ripresa del gioco con un nuovo compagno; di nuovo l’interludio e la ripresa, con un terzo compagno	Attenzione al punto esatto di ripresa del gioco rispetto alla durata dell’interludio; intuizione della struttura a <i>rondò</i> che in questo modo si crea	Sicurezza - protezione (essere a proprio agio nel gruppo; potersi relazionare con tutti)
Attività per gruppi di 4-5: trasferire il gioco sugli strumenti; ideare ed eseguire uno schema di <i>body percussion</i> a quattro, ecc.	Sincronizzazione ritmico-motoria in quartetto; messa a punto del gesto strumentale sulla traccia del gesto sul corpo	Appartenenza (al piccolo gruppo) Stima/apprezzamento
Memorizzazione di due versioni del gioco (<i>Petto dito mano/ Boom snap clap</i>) e loro simbolizzazione (due lingue/due stili/due bande)	Caratteri timbrici e articolatori dei due testi e diversa connotazione stilistica assunta dal gioco nelle due versioni (Baroni suggerisce l’opposizione <i>shuffle vs funky</i>)	Stima/apprezzamento (capacità di passare rapidamente da uno stile all’altro)
Redazione di un canovaccio e realizzazione di una performance di teatro ritmico in cui le due versioni del gioco stanno per due bande, inizialmente contrapposte, poi capaci di riconoscere che la sequenza ritmica sottesa ai due testi è la medesima	Attenzione ai punti di scambio – ritmico e motorio – tra le entrate della banda 1 (<i>Petto dito mano</i>) e quella della banda 2 (<i>Boom snap clap</i>). Sincronizzazione ritmico-motoria, memoria e precisione rispetto alla sequenza complessiva	Autorealizzazione (capacità di esporsi e gestire il proprio ruolo in una performance pubblica)

Tab. 3. Un gioco di battimani: una risorsa/molti bisogni

Motivazioni del progetto: quali scopi?

Propongo di rendere più stringente e meglio verificabile la presentazione dello scopo cui il progetto è mirato articolandola schematicamente in tre punti:

- *Cosa si vuole allestire? Quale tipo di situazione?* (laboratorio di.../ corso.../ concerto.../ ecc.)
- *Dove si vuole arrivare? Cosa si va a costruire?* Questa parte dello scopo riguarda lo sviluppo di competenze musicali determinate, che il progetto rende possibile (es: l'acquisizione di un repertorio, o di alcuni aspetti di una tecnica vocale o strumentale o coreutica, la capacità di improvvisare e comporre all'interno di un certo linguaggio o modello operativo, ecc.). Nella scuola dell'infanzia e del primo ciclo, le Indicazioni nazionali per il curricolo, di cui è in questo momento in corso la terza revisione, offrono una vetrina illustrata di questi traguardi di competenza. Come terzo allegato online al presente saggio¹², riporto una tabella cui ho lavorato in questi mesi insieme a Federica Pilotti, che alla ricerca sulla articolazione delle varie competenze disciplinari, in vista della loro valutazione e valorizzazione, si dedica da tempo¹³. La tabella fornisce una lettura dei traguardi di competenza musicale prescritti dalle Indicazioni, con riferimento sia alla scuola primaria sia alla secondaria di primo grado, mostrando al tempo stesso i vari aspetti di ciascuna competenza e la loro descrizione, in termini che riteniamo utili – per non dire essenziali – alla progettazione didattica consapevole.
- *Cosa resterà, concretamente, di questo progetto?* (es: repertori in supporto cartaceo o audiovisivo, pensieri scritti dei soggetti partecipanti, video-sintesi del processo e del prodotto finale, dispositivi e strumenti musicali allestiti durante il progetto, ecc.). Desidero ricordare, a proposito di questo terzo punto,

¹² Si veda l'Allegato 3 all'indirizzo <<http://eum.unimc.it/it/catalogo/599-quaderni-di-pedagogia-e-comunicazione-musicale-5-2018>>).

¹³ Cfr. <<http://www.musicaescuola.it/index.php/materiali/13-federica-pilotti-progettare-e-valutare-per-competenze>> (verificato il 9 luglio 2018).

l'importanza assegnata da Vygotskij¹⁴ alle tracce coniate appositamente per contrassegnare avvenimenti che in qualche modo segnano un percorso, uno sviluppo, e ne rendono memorabili alcune tappe. Non a caso, questi segni a volte assurgono – nella rappresentazione mentale di un tratto di percorso esistenziale – alla statura di *monumenti*. Potremmo dire che lo scopo della programmazione per progetti – a fronte, per esempio, di quella per obiettivi – è proprio quello di riuscire ad articolare il tempo della vita scolastica proiettando continuamente le energie del gruppo verso la costruzione di segni, o di monumenti, condivisi, di cui si potrà leggere complessivamente la prospettiva una volta che – arrivati ad una certa meta – ci si fermi a guardare indietro.

Soggetti coinvolti

È importante sapere che, in molti bandi, uno dei criteri per la selezione dei progetti riguarda la quantità e varietà di soggetti messi in moto dal progetto stesso, soprattutto con riguardo alla possibilità di intrecciare sinergie tra risorse professionali e istituzionali diverse. Un progetto che coinvolge diversi attori è ovviamente più complesso, per cui è indispensabile chiarire – qui o nella voce del format relativa a durata e a articolazione del percorso progettuale – *chi debba fare che cosa e quando*. In generale, un concetto chiave di questo modello di programmazione è che un buon progetto non si fa da soli, ma stando dentro (o intorno) a una rete di buoni collaboratori. Le risorse di cui gli studenti sono portatori devono assolutamente entrare in questa rete e risulta chiaro – mi sembra – da tutti i progetti citati in questo contributo – a partire dai tre modellizzati schematicamente nella Tab. 4 (v. più avanti) – che la strategia progettuale è spesso proprio una soluzione ideata per far interagire in modo proficuo risorse degli uni e degli altri.

¹⁴ Lev Vygotskij, *Il processo cognitivo*, Torino, Bollati Boringhieri, 1987, pp. 62-80.

Durata e articolazione del progetto

Questa voce dello schema ha a che fare con il monte ore complessivo e il numero di incontri previsti, ma anche con gli *step* – successivi o simultanei – che è necessario allestire e valutare in itinere per poter garantire la realizzazione di ciò che è stato presentato come scopo del progetto. Colgo l'occasione per segnalare che – se il progetto è una forma di programmazione che consente di catalizzare le energie di tutti i soggetti coinvolti verso la realizzazione di uno scopo – non è bene, soprattutto nell'età evolutiva, impostare progetti troppo lunghi. Il lavoro di un anno, allora, può essere opportunamente scandito o attraversato da più progetti, che durino, per esempio, due mesi ciascuno e presentino, eventualmente, dei punti d'innesto l'uno nell'altro. Viceversa, gli alunni corrono il rischio di perdere di vista il rapporto tra azioni strategiche e scopo finale e si torna alla dinamica di programmazione tipica del curriculum per obiettivi: l'insegnante formula obiettivi a breve, medio o lungo termine, li persegue e li valuta, senza che lo studente sia necessariamente consapevole o coinvolto rispetto agli sviluppi del percorso.

Questa parte del format serve anche per chiarire e condividere tra i vari soggetti coinvolti il piano di lavoro, al fine di un monitoraggio in itinere dei tempi e dei ruoli. Se il progetto – come auspicabile – coinvolge più figure professionali, occorre indicare qui il ruolo e la fase in cui ciascuna è chiamata a fornire il proprio contributo.

Strategia progettuale

La strategia progettuale consiste nelle soluzioni ideate per poter raggiungere lo scopo indicato, rispondendo in modo efficace ai bisogni e alle risorse osservati. Ha in genere a che fare con l'ambiente d'apprendimento e la metodologia di lavoro utilizzati dal docente, da illustrare qui molto brevemente nei loro aspetti salienti. Può anche riguardare un modello efficace (se c'è) di organizzazione del tempo dell'incontro – lezione, o il

tipo di approccio ai repertori previsto. Questa parte del progetto è sempre la più originale, perché ognuno dovrebbe elaborare la sua strategia in modo da mettere in gioco le sue personali risorse/maestria.

Schematicamente, la strategia progettuale si affida a:

- una metodologia didattica improntata a...
- un repertorio di... selezionato e organizzato in funzione di...
- un'articolazione della durata dell'incontro scandita come segue...

Poiché l'ideazione e attuazione di una strategia è uno degli aspetti in cui più evidentemente la progettazione si impara modellizzando insegnanti-progettisti efficaci, inserisco di seguito la modellizzazione sintetica di alcuni progetti esemplari (v. Tab. 4): solo tre tra i venti in corso di implementazione nello spazio del sito Indire *Musica a scuola. Repository multimediale di buone pratiche di didattica musicale laboratoriale*¹⁵, cui rimando direttamente. La tabella restituisce schematicamente, in altrettante colonne, le voci del format fin qui descritte: i bisogni/risorse osservati, lo scopo individuato, l'articolazione in fasi, la strategia ideata e allestita¹⁶.

¹⁵ Sono in corso di inserimento nella *repository*, a cura dei progettisti e dei tecnici operatori Indire, video e materiali descrittivi di due progetti per ciascuno dei dieci docenti vincitori della prima edizione del bando: Roberto Agostini, Alessandra Anceschi, Fabrizio Fontanot, Simone Francia, Leo Izzo, Gloria Lucchesi Asso, Rita Nuti, Carmelina Sorace, Enrico Strobino, Maurizio Vitali. Faccio parte del gruppo tecnico scientifico responsabile della selezione, del format di redazione e della redazione stessa, insieme a Marco Morandi (Indire), Federica Pilotti (MIUR) e Annalisa Spadolini (MIUR – Comitato per l'apprendimento pratico della musica). La piattaforma è raggiungibile all'indirizzo <musicascuola.indire.it> (verificato il 9 luglio 2018).

¹⁶ All'indirizzo <<http://eum.unimc.it/it/catalogo/599-quaderni-di-pedagogia-e-comunicazione-musicale-5-2018>> è riportato un progetto dimostrativo (Allegato 4).

Leo Izzo, <i>Danze degli adolescenti</i>. <i>Un collage sonoro dalla Sagra della Primavera</i> <https://tinyurl.com/ybmj9cec>
Bisogni: appartenenza, autostima, autorealizzazione Risorse: selezione di video in rete per alimentare l'interesse e la motivazione; spazio blog per l'interazione a distanza con gli studenti e la messa a disposizione di tutti i materiali audio-video; utilizzo del programma libero <i>Sound trap</i> per l'audio editing dei brani ascoltati
Scopi: a. Allestimento di un laboratorio – anche a distanza – di ascolto, analisi e ricomposizione b. Gli studenti imparino a cogliere e a descrivere gli aspetti musicali salienti dell'opera ascoltata e a ricomporli in un proprio elaborato musicale c. Le 17 tracce audio prodotte dai ragazzi restino come traccia e realizzazione del progetto
Articolazione del progetto: <i>Fase 1 (prevalentemente in classe)</i>, ascolto e comprensione; <i>Fase 2 (interazioni a distanza nel blog e successiva presentazione in classe)</i>, produzione
Strategia progettuale. <i>Fase 1</i>: lavoro collettivo su un video stimolo straordinario (l'esecuzione del Jeffrey Ballett su coreografia, scene e costumi della prima realizzazione del <i>Sacre du Printemps</i>) <i>Fase 2</i>: il docente prepara una riserva di segmenti sonori di breve durata, tratti da una registrazione discografica del <i>Sacre</i>. Gli studenti devono attingere a questa riserva e, attraverso personali combinazioni, ottenere con <i>Sound trap</i> una nuova struttura complessiva. Il docente si confronta con loro anche a distanza attraverso il blog

Maurizio Vitali, <i>Paesaggi sonori del '900 tra il monte e il fiume</i> <https://tinyurl.com/y7nuzxz3>
Bisogni: appartenenza, autostima, autorealizzazione Risorse: disponibilità di registratori digitali (anche nel cellulare); utilizzo del programma libero <i>Audacity</i> per l'audioediting; disponibilità di un laboratorio informatico in cui lavorare anche a coppie con cuffia
Scopo: a. Allestire un laboratorio musicale ed etnografico sul paesaggio sonoro b. Coltivare competenze relative alla <i>soundscape composition</i> insieme a competenze di cittadinanza c. Elaborare e restituire tracce del progetto in un video pubblicabile
Articolazione progettuale: 1. <i>Soundwalking</i> e prese di suono con uso di registratore digitale 2. Registrazione di interviste nelle case di riposo 2. Riascolto nel laboratorio musicale 3. Rielaborazione a coppie in cuffia nel laboratorio informatico 4. Produzione di montaggi/elaborati finali con mix acustico-elettronico
Strategia progettuale: Utilizzo della catena elettroacustica (vedi casella sopra) quale strumento educativo e di promozione del fare artistico

Simone Francia, <i>Stele, uno spazio su misura</i> <https://tinyurl.com/y8zlnp7>
Bisogni: appartenenza (fare gruppo), stima e apprezzamento (fare musica subito; dare senso allo strumento) Risorse: Capacità del docente di utilizzare le proprie competenze di compositore di musica elettronica a favore dei propri allievi di strumento
Scopo: a. Allestire una piccola performance di musica elettroacustica b. Coltivare obiettivi formativi relativi alle competenze esecutive di giovani trombettisti (controllare l'emissione tanto da produrre microvariazioni dinamiche e glissando con il solo bocchino, e da gestire la sordina in relazione alla pulsazione fondamentale) c. Condividere in rete il prodotto e la performance relativa in video
Articolazione progettuale: <i>Fase 1</i>, in piccoli gruppi, esplorazioni timbriche sullo strumento (trovare almeno 10 suoni ottenuti in modi non convenzionali); <i>Fase 2</i>, stesura di una legenda per la catalogazione dei suoni, loro registrazione ed elaborazione, ideazione di una macroforma; <i>Fase 3</i>, prove d'ensemble, acustiche e nel contesto elettronico
Strategia progettuale: comporre e utilizzare in classe un paesaggio musicale elettronico che fornisca una cornice temporale e di senso agli interventi strumentali <i>live</i> di un gruppo di allievi alle prime armi

Tab. 4. Tre progetti esemplari

Colgo l'occasione per segnalare che diversi dei progetti esemplari implementati nella piattaforma Indire/Musicascuola presentano affinità significative, nella loro struttura e articolazione, con il quadro concettuale e metodologico descritto da Pier Cesare Rivoltella nel suo testo sulla didattica con gli EAS-Episodi di Apprendimento Situato¹⁷. In quel quadro, in poche parole, un problema-stimolo – proposto dall'insegnante con un video, o un'uscita esplorativa sul territorio, o come una meta progettuale in vista della quale attivarsi – mette in moto un lavoro personale, individuale o di gruppo, degli studenti, che si traduce nella costruzione di propri artefatti; a questo punto, la condivisione e il confronto con il resto della classe permette una verifica e una messa a punto dei concetti di riferimento che hanno guidato l'azione. In schema:

¹⁷ Pier Cesare Rivoltella, *Fare didattica con gli EAS. Episodi di Apprendimento Situato*, Brescia, La Scuola, 2013.

Fasi EAS	Azioni insegnante	Azioni studente	Logica didattica
Preparatoria	Assegna compiti Espone il <i>framework</i> concettuale Fornisce uno stimolo Dà una consegna	Svolge i compiti Ascolta, legge, comprende	<i>Problem solving</i>
Operatoria	Definisce i tempi dell'attività Organizza il lavoro individuale o di gruppo	Produce e condiziona un artefatto	<i>Learning by doing</i>
Post-operatoria	Valuta gli artefatti Corregge i fraintendimenti Fissa i concetti	Analizza criticamente gli artefatti Sviluppa riflessione sui concetti attivati	<i>Reflective learning</i>

Tab. 5. Episodi di Apprendimento Situato (EAS)

Per esempio, nel progetto *L'Impertinenza tra musica e arti visive*, ideato e condotto da Alessandra Anceschi all'istituto Comprensivo "Dalla Chiesa" di Reggio Emilia, lo stimolo offerto dall'insegnante attraverso il confronto problematico con opere Dada, individuate come testimonianze di "impertinenza artistica" d'autore, apre una fase di ideazione e realizzazione, da parte degli studenti pre-adolescenti coinvolti, di musiche e allestimenti che esprimano loro modi di "essere artisticamente impertinenti". Come terza fase, la preparazione accurata di una mostra in cui esibire e rendere fruibili a tutti, negli spazi aperti della scuola, gli artefatti realizzati, con tanto di commenti e note critiche, diventa l'opportunità per fissare i concetti di riferimento dell'intera operazione¹⁸.

¹⁸ Il progetto, presentato e descritto a voce dall'autrice nella *repository* <musica-scuola.indire.it>, è argomentato nei suoi presupposti pedagogici in un bel saggio della stessa Anceschi: *Dare forma al pensiero, dare pensiero alla forma. Metacognizione sensibile a scuola tra Musica e Arte*, «Quaderni di Pedagogia e Comunicazione Musicale», 3, Macerata, eum, 2016, pp. 115-136.

Verificare e valutare(si) per andare oltre

Il progetto funziona? Ha raggiunto i risultati attesi? Per rispondere, è necessario confrontarsi con i tre punti indicati come *scopo* del progetto, con riferimento alla documentazione raccolta in itinere e a fine percorso: *la situazione immaginata e descritta è stata allestita sì o no? Gli obiettivi formativi previsti, relativi ai traguardi di competenza selezionati, sono stati raggiunti sì o no e a che livello? Quali tracce restano a memoria e documentazione del lavoro realizzato?*

Il confronto dovrebbe auspicabilmente realizzarsi con una rappresentanza di tutti i soggetti coinvolti. In una data *x* – che potrebbe anche coincidere con un consiglio di classe, o una riunione di programmazione, o un incontro con i genitori – si stabilisce di vedere insieme alcune clip delle registrazioni e una selezione dei materiali più interessanti raccolti come documentazione, soprattutto per decidere su una eventuale replica o continuazione del progetto.

La capacità di autovalutarsi – e dunque di far tesoro in ogni progetto dei precedenti già realizzati – costituisce spesso uno degli indicatori, nelle selezioni pubbliche a vario livello, che spingono a scegliere una proposta progettuale al posto di un'altra. Il curriculum artistico-didattico – che consta dei vari progetti realizzati e della documentazione che li riguarda – costituisce dunque un vero e proprio tesoretto, per se stessi e per gli educatori più giovani con cui si avrà nel tempo occasione di collaborare.

Bibliografia

- Alessandra Anceschi, *Dare forma al pensiero, dare pensiero alla forma. Metacognizione sensibile a scuola tra Musica e Arte*, «Quaderni di Pedagogia e Comunicazione Musicale», 3, Macerata, eum, 2016, pp. 115-136.
- Stefano Baroni, *Corpi che suonano. Clapping games e body percussion*, «Musica Domani», 174, 2016, pp. 59-65.
- John Bowlby, *Una base sicura. Applicazioni cliniche della teoria dell'attaccamento*, Milano, Raffaello Cortina, 1989.

- François Delalande, *Le condotte musicali*, Bologna, Clueb, 1993.
- Carlo Delfrati, *Fondamenti di pedagogia musicale*, Torino, EDT, 2008.
- Nicola De Giorgi, Maurizio Vitali, *Tracce di suono. Paesaggi elettroacustici nell'educazione al suono e alla musica*, Milano, Franco Angeli, 2013.
- Maurizio Disoteo, Mario Piatti, *Specchi sonori*, Milano, Franco Angeli, 2002.
- Erik H. Erickson, *Infanzia e società*, Roma, Armando, 2008.
- Franca Ferrari, *Giochi d'ascolto*, Milano, Franco Angeli, 2002.
- Michel Imberty, *Interazioni vocali adulto-bambino e sintonizzazione affettiva*, in Anna Rita Addressi, Cecilia Pizzorno, Ester Seritti, *Musica 0-3. Atti del Convegno Nazionale della Società Italiana per l'Educazione Musicale*, Torino, EDT, 2007 (CdRom allegato al n. 144 di «Musica Domani»).
- Stefania Lucchetti, Franca Ferrari, Anna Maria Freschi, *Insegnare la musica. Guida all'arte di comunicare con i suoni*, Roma, Carocci, 2011.
- Mario Piatti (a cura di), *Pedagogia della musica: un panorama*, Bologna, Clueb, 1994.
- Daniel Stern, *Il mondo interpersonale del bambino*, Torino, Bollati Boringhieri, 1987.
- Enrico Strobino, *Battimani. Giochi di bambini in musica*, Brescia, OSIMKT, 2015.
- Enrico Strobino, *Dum dum tak. I colori del ritmo*, Mercatello sul Metauro, Progetti sonori, 2007.
- Johannella Tafuri, *L'educazione musicale. Teorie, metodi, pratiche*, Torino, EDT, 1995.
- Colwin Trevarthen, *La musica è il suono dell'essere umano*, «Musica Domani», 170, 2014, pp 10-13.
- Lev S. Vygotskij, *Il processo cognitivo*, Torino, Bollati Boringhieri, 1987.

Sitografia (verificata il 9 luglio 2018)

Quadri concettuali

Indicatori di qualità per i laboratori musicali delle scuole italiane, <<https://musica2020toscana.files.wordpress.com/2010/12/indicatori.pdf>>

<<http://musicascuola.indire.it>>

<<http://www.musicaescuola.it/index.php/materiali/13-federica-pilotti-progettare-e-valutare-per-competenze>>

Amalia Lavinia Rizzo, *Insegnare e suonare con gli alunni BES*, <<http://www.alziamoilvolume.it/Materiali/ALRizzo.pdf>>

<<http://www.icborghettolodigiano.gov.it/wp-content/uploads/2014/09/materiali-EAS-Triacca.pdf>>

Progetti nelle scuole

Roberto Agostini, *Soundscapes*, <<https://sites.google.com/site/robertoagostini/xpnsd2014/soundscapes>>

–, *Dalla canzone al videoclip*, <<https://sites.google.com/site/robertoagostini/xpnsd2014/attivita/documentazione/attivita-di-dicenza-alle-secondarie/dalla-canzone-al-videoclip>>

Alessandra Anceschi, *Forsennata gridava. Un madrigale in classe*, <<https://prezi.com/obpoqr8tbljj/forsennata-gridava-giaches-de-wert>>

–, *L'impertinenza, tra musica e arti visive*, <<https://prezi.com/cmnbe9087jsq/limpertinenza-tra-musica-e-arti-visive>>

–, *Inno italiano in patchwork*, <https://www.youtube.com/watch?v=Ot_adVxrIKY>

Stefano Baroni, *Clapping games & Body Percussion*, <<https://www.youtube.com/watch?v=EbaaQVWDoUg>>

Chiara Cattapan, *L'orecchio acerbo*, <<https://www.youtube.com/watch?v=mpMi-sYsnRI>>

Francesco Chigioni, *La continuità verticale e orizzontale con le scuole e le risorse del territorio. Esperienze al Liceo musicale di Bergamo*, <http://www.alziamoilvolume.it/Materiali/Francesco%20Chigioni_Introduzione.pdf>

Nicola De Giorgi, Maurizio Vitali, *Tracce di suono*, <http://www.musicheria.net/rubriche/?t=Tracce_di_suono._Paesaggi_elettroacustici_nell_educazione_al_suono_e_alla_musica&p=735&f=755>

Fondazione Cariplo, *Progetto LAIV – Laboratorio per le Arti Interpretative dal Vivo*, <<http://www.fondazionecariplo.it/it/progetti/arte/laiv/index.html>>

Simone Francia, *Stele*, <<https://www.youtube.com/watch?v=oV-JJcbErEI>>

–, *Strategie metodologiche per l'insegnamento della tromba*, <http://www.musicheria.net/rubriche/?t=Strategie_metodologiche_per_l_insegnamento_della_tromba&p=557&f=858>

Claudio Ginobi, *Feira de Mangaio. Un laboratorio di improvvisazione per la classe di fisarmonica*, <<http://www.alziamoilvolume.it/Materiali/Ginobi.pdf>>

Istituto Comprensivo “Pino Torinese”, *Attività musicali dm8 2014/15*, <<https://www.youtube.com/watch?v=n7ZLFgYSYsQ>>

Leo Izzo, *Danze degli adolescenti. Un collage sonoro dalla Sagra della primavera*, <<https://aulodies.wordpress.com/2016/04/20/switched-on-stravin-sky-danze-degli-adolescenti/>>

–, *Fuori dai canoni! Un rinascimento elettronico*, <<https://aulodies.wordpress.com/2017/03/18/componi-il-tuo-canone/>>

Gloria Lucchesi Asso, *Oltre le barriere: Rete Regionale Flauti Toscana*, <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cad=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwi8h_Kq_I3cAhXBZFAKHQfiAioQFggvMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.alziamoilvolume.it%2FMateriali%2FOltre%2520le%2520barriere.%2520La%2520Rete%2520Regionale%2520Flauti%2520Toscana.pdf&usg=AOvVaw1WjcaF3WbulEgsIxDIJF1R>

Angela Papalettera, *Ninne nanne dal mondo*, <<https://www.youtube.com/watch?v=nCyoS8FOF4s>>

Marina Penzo, *Diverso non “stona”*, <<https://www.youtube.com/watch?v=BbLw1dOz2rc>>

Nicola Pignatiello, *Le competenze musicali in uscita dalla secondaria di primo grado*, <https://www.youtube.com/watch?v=R_pq6dZA3No>; <<https://www.youtube.com/watch?v=injtb4artVU>>; <<http://www.alziamoilvolume.it/Materiali/Competenze%20articolo.pdf>>

Enrico Strobino, *Ascoltare il paesaggio*, <<https://www.youtube.com/watch?v=ILKZ55emDRg>>

–, *Cantare la voce*, <<https://www.youtube.com/watch?v=BT55EZ4ksnQ>>

–, *Battimani*, <<https://www.youtube.com/watch?v=gRElooujc1A>>

–, *L'uomo il cui nome è pronunciato*, <https://www.youtube.com/watch?v=pIKW5qHt7_g>

Luca Bertazzoni

Introduzione

Donatella Bartolini

“Dominare la schiava materia”. Il metodo per pianoforte di Ermenegildo Paccagnella e i fermenti didattici del primo Novecento

Maria Elisabetta Bucci

Rectificando invenies. Anton Webern e Piet Mondrian, teoremi allo specchio

Vincenzo Caporaletti

I modelli cognitivi visivo e audiotattile. Criteri epistemologici e modalità di implementazione

Laura Della Valle

Spazi di passaggio. Dall'esperienza della pittura alla trasposizione dei suoni

Franca Ferrari

Progetti musicali nei contesti educativi. Una guida

Filomena Gagliardi

Movimento musicale legato alla performance musicale auletica, ovvero aspetti controversi circa l'interpretazione del ruolo dell'αὐλὸς nel mondo greco: testi aristotelici a confronto



eum edizioni università di macerata

ISSN 2611-6324

ISBN 978-88-6056-577-8



9 788860 565778

€ 15,00