

Il valore aggiunto dei laboratori musicali immersivi nella progettazione scolastica: per un utilizzo creativo e critico della tecnologia

The added value of immersive music labs in school design: for creative and critical use of technology

Christian Distefano

PhD Student - Università degli Studi di Firenze
christian.distefano@unifi.it

Ester Giamberini

PhD Student - Università degli Studi di Firenze
ester.giamberini@unifi.it

Abstract

Music, as an art form that develops through multiple nonverbal languages (from sound to gestural, from mimic to visual), represents a unique aesthetic experience: through it, in fact, both a hermeneutic-reflexive process of the Self unfolds, reaching to touch the person's most intimate notes, and perceptual paths that give voice to multiple forms of communication. The school represents one of the privileged places in which it is possible to experience this dimension, particularly through that innovative form of active teaching represented by immersive music laboratories. In fact, with their fourfold repartition (from moments of listening to those of composition, from improvisation to sound comprehension and narration), such activities use the potential of digital devices to transform the classroom context into a sensory enveloping and engaging environment, in which the participation of each learner is placed at the center. Based on an upside-down didactic approach, centered on the ideas and needs of the recipients, understood as the creators and actors of the entire process, the realization of such a quality experience (according to the Deweyan meaning), while using technology as a tool for expanding reality, promotes not only its creative and conscious use, complementary with the usual musical instruments, but also constant critical reflection.

Keywords: music, immersive workshops, active teaching methodology, digital devices; critical and creative thinking

La musica, quale forma d'arte che si sviluppa attraverso molteplici linguaggi non verbali (dal sonoro al gestuale, dal mimico al visivo), rappresenta un'esperienza estetica unica: tramite essa si snoda, infatti, sia un processo ermeneutico-riflessivo del Sé, arrivando a toccare le note più intime della persona, sia percorsi percettivi che danno voce a molteplici forme di comunicazione. La scuola rappresenta uno dei luoghi privilegiati in cui è possibile sperimentare tale dimensione, in particolare attraverso quella forma di didattica attiva innovativa rappresentata dai laboratori musicali *immersivi*. Con la loro quadruplici ripartizione (dai momenti di ascolto, a quelli di composizione, dall'improvvisazione alla comprensione e narrazione sonora), infatti, tali attività sfruttano le potenzialità dei devices digitali per trasformare il contesto-classe in un ambiente sensorialmente avvolgente e coinvolgente, in cui la partecipazione di ogni discente viene posta al centro. Sulla base di una impostazione didattica capovolta, centrata sulle idee e i bisogni dei destinatari, intesi come ideatori e attori dell'intero processo, la realizzazione di tale esperienza di qualità (secondo l'accezione deweyana), pur utilizzando la tecnologia come strumento di ampliamento della realtà, ne promuove non solo un utilizzo creativo e consapevole, complementare con i consueti strumenti musicali, ma anche una costante riflessione critica.

Parole chiave: musica, laboratori immersivi, metodologia didattica attiva, devices digitali, pensiero critico e creativo

Citation: Distefano C. & Giamberini E. (2024). The added value of immersive music labs in school design: for creative and critical use of technology. *Pampaedia, Bollettino As.Pe.I*, 196(1), 114-130.

Copyright: © 2024 Author(s). | **License:** Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

Conflicts of interest: The Author(s) declare(s) no conflicts of interest.

DOI: <https://doi.org/10.7346/aspei-012024-09>

Authorship: I paragrafi 1-2 sono stati scritti da Ester Giamberini, i paragrafi 3-4 da Christian Distefano.



1. Musica: un linguaggio non verbale per un'esperienza estetica unica

*Passi. Una porta che si apre, cigolio. Un bicchiere che cade.
Una tromba, una sirena, una campana. Risate di bimbi. Uno starnuto.
Una goccia d'acqua. La pallina nella roulette. Uno sparo. Passi.
Una porta che si chiude. Pianto. Una cantilena. Chiacchiere lontane.
Il fruscio di un disco. Un violino solo, un pianoforte, ottoni.
Passi. Un respiro. Passi. Passi. Passi*
(Mammarella, Mazzoli, 1980, p. 1)

“Che cos'è la musica?” “Sarei tentato di risponderti che la musica è l'arte dei suoni, ma rischierei di farti domandare cos'è l'arte e allora sarebbe peggio” (Berio, 2015, p. 7). Queste le parole di Luciano Berio di fronte alla richiesta apparentemente semplice e immediata di definire cosa sia la musica; più avanti, durante l'intervista con Rossana Dalmonte, cercherà di illustrarla come disciplina *complessa e plurale*, nonché *arte intima e umana*, sottolineando come non basti un intero volume per esaurire la risposta.

Nell'esitazione e nell'imbarazzo di Berio di fronte a questa domanda, come riporta lui stesso alla giornalista, emerge un interrogativo ricorrente, discusso e sempre aperto, in continuo divenire e sottoposto storicamente e culturalmente a variegata e molteplici curvature di significato.

Dato il suo *status* di disciplina complessa e articolata, dinamica, d'insieme, Bianconi sottolinea come il termine “musica” appaia quasi limitante e insoddisfacente, “una stranezza lessicale che ci porta talvolta ad appiattire inconsapevolmente le differenze, ci spinge a credere che tutta la musica è musica, punto e basta. Mentre invece non è così” (Bianconi, 2008, p. 23). Bianconi suggerisce quindi di adottare una *musica al plurale*: abilitando l'espressione “le musiche” come autonoma, completa, rendendo superflua l'aggiunta del complemento di specificazione (da ballo, di sala, d'ambiente), inonda di pluralità e di sfumature di significato questo concetto, esplicitandone appunto la pluralità intrinseca.

In questo moltiplicarsi di forme, espressioni e prospettive, cominciano a emergere nel corso del '900 nuove traiettorie e scenari d'indagine, innovativi campi di ricerca sul suono e sulle sue caratteristiche, avanguardistici fenomeni musicali sintomo di nuovi orizzonti di espansione e dissolvenza della cultura, della società, del mondo “spirituale” dell'uomo capitalista (Adorno, 1959). Con le ricerche di Murray Schafer sul paesaggio sonoro, sul concetto di suono e le sue caratteristiche acustiche verso una riscoperta del ruolo dell'ambiente e del contesto sonoro in cui l'uomo moderno è costantemente immerso (Murray Scafer, 1985), si delineano i nuovi scenari di sperimentazione delle avanguardie musicali. Utilizzando le caratteristiche tecniche e tecnologiche del suono, questi movimenti culturali mettono in luce innovativi punti di incontro e dialogo, talvolta in contrapposi-



zione, con gli aspetti già consolidati del sapere musicale (Griffiths *et alii*, 2014). Siamo dunque di fronte a *la musica* che non può più essere pensata e indagata nemmeno come *le musiche*, ma che necessita di una nuova grammatica in evoluzione verso un *discorso dei suoni* (Garda, 2007).

In questo continuo rinnovamento e ampliamento di ciò che è *Musica*, del materiale a cui attinge e da cui è costituita, una caratteristica rimane chiara e costante dai tempi dei Greci: la sua natura *formativa e trasformativa*, cruciale nella formazione umana dell'uomo (Cambi, 2016).

Il suono e il ritmo stanno alla base della cultura umana, costituiscono la trama dell'uomo e sono un veicolo potente e costante della comunicazione umana. La musica o *musiké*, l'arte delle Muse, capace di muovere e plasmare l'animo umano e divino (come ci ricorda il mito di Orfeo), non dovrebbe essere praticata per un unico tipo di beneficio che da essa può derivare ma per usi molteplici poiché può servire per l'educazione, la ricreazione, il sollievo e il riposo, come sosteneva Aristotele (Eco, 2014).

L'esperienza della musica è dunque qualcosa di universale, fruibile da tutti, qualcosa che costituisce l'uomo, gli appartiene, una categoria di significato (Deliége, Sloboda, 1997) e una forma d'arte cruciale e centrale nella storia dell'uomo, così presente e così determinante, ancora oggi così urgente (Blacking, 1986) poiché, utilizzando le parole di Franco Cambi, "ha la capacità di 'parlare ai soggetti' in modo intimo e variegato come esperienza di fruizione, come esperienza estetica, come libero gioco di forme" (Cambi, 2016, p. 7).

Il discorso dei suoni ci arricchisce, ci muove verso esperienze più elevate e ci appassiona in un universo di altissima significazione, testuale e fruitiva. Attraverso un linguaggio simbolico non-verbale (dal sonoro al gestuale, dal mimico al visivo), rappresenta un'esperienza estetica unica, capace di toccare la dimensione profonda della persona e di attivarla, quella dimensione 'estetica' dell'esperienza umana di cui parla Desideri; quell'esercizio di un atteggiamento estetico, quel giudizio nei confronti del mondo che arricchisce la nostra vita di senso e che rappresenta una relazione estetica complessa, in cui è coinvolta tanto la soggettività di ognuno e quindi anche la sua cultura, la sua educazione e la sua storia, ma anche la sfera dei sentimenti e delle emozioni (Desideri, 2006).

Quel sentimento infatti che caratterizza l'estetica, ossia quel *senso comune o universalità soggettiva* kantiana, è la condizione non solo di ogni nostro sforzo di comprendere l'esperienza ma anche di ogni conoscenza. Nessuna conoscenza può infatti prescindere da quel *sentire* che è la stessa capacità creativa del pensiero umano (Kant, 1963).

In questa ottica, l'arte rappresenta il modello esemplare del giudizio estetico. Questo perché è nell'unicità dell'opera d'arte che sentimenti e creatività vengono manifestati in modo chiaro e esplicito. L'opera d'arte contiene un nucleo di verità grazie al quale, come sostiene Adorno, le opere d'arte "parlano del mondo" (Adorno, 1978).



Arte come esperienza per rinnovare lo sguardo ci dice Dewey, per godere dell'accordo tra *aisthesis* e *praxis*, poiché ogni esperienza ha alla sua base un nucleo estetico che conduce il soggetto, attraverso il godimento tratto, ad apprezzare il senso dell'esperienza come un arricchimento della vita.

L'arte non è l'oggetto di un piacere disinteressato e privo di scopi pratici, ma un dispositivo di sperimentazione impiegato per l'educazione: il piacere prodotto da un'opera d'arte è legato all'individuazione di scopi operativi e prestazioni tecniche capaci di soddisfarli assicurando una rigenerazione dell'*aisthesis*, ovvero l'acquisizione di nuovi schemi operativi e cognitivi e un nuovo addestramento delle modalità percettive. L'esito dell'esperienza estetica è dunque l'affinamento dell'*insight*, di quell'intuito e intuizione attraverso l'esercizio dell'intelletto e dell'immaginazione, penetrando più a fondo il mondo attraverso l'azione dei sensi, così che non ci si limiti ad un'esperienza di gusto. Educando la sensibilità a sperimentare modalità innovative di interscambio con il mondo, attraverso anche un apprendimento tecnico, consentiamo alla persona di evolvere (Dewey, 1925/2014a), all'individualità umana di formarsi e trasformarsi attraverso un'attiva ricerca progressiva in continua comunicazione con l'esterno, secondo un rapporto di mutuo arricchimento (Dreon, 2012).

Tramite essa si snoda, dunque, un processo ermeneutico-riflessivo del Se, arrivando a toccare le note più intime della persona: l'arte della Musica conforta, colpisce, cura.

Per questo statuto di disciplina complessa, Franco Cambi parla di una natura formativa della musica che si biforca: “una dimensione biopsichica-cognitiva-emotiva e personale da un lato, e una dimensione storico-culturale dall'altro” (Cambi, 2016, p. 8). Oggi, dunque, insiste Cambi, “nella congiuntura ipercomplessa della nostra cultura, [...] l'esperienza musicale è diventata sempre più centrale, proprio per il suo potere esperienziale e per il suo linguaggio multiplo e primario allo stesso tempo” (Cambi, 2016, p. 7).

Novalis scriveva nel XIX secolo che “la vita dell'uomo colto dovrebbe alternarsi tra musica e non musica, come tra sonno e veglia” (Novalis, 1993, p. 970). Queste parole oggi, due secoli dopo, descrivono in modo esemplare l'esperienza in cui siamo immersi. Nell'era del consumismo, la musica è diventata uno dei principali beni di consumo per tutti, senza distinzioni. Siamo tutti “consumatori” di musica e questo ha portato il discorso musicale a diventare sempre più plurale, differenziato e dialettico: è nata la musica di consumo, nuovi spazi di ascolto, nuove forme di partecipazione e nuove modalità di fruizione della musica (come *emozione di massa* o come *rumore di fondo*)” (Cambi, 2016, p. 8), continua Franco Cambi nella sua riflessione. La diffusione del consumo musicale è diventata quindi *problematica*, ci ha posto di fronte a nuove sfide e a problemi educativi acuti e complessi, su cui riflettere pedagogicamente.

È quindi necessario porsi nuovamente una domanda chiave che Jhon Blacking pose alla società in divenire del suo tempo: come è musicale l'uomo (oggi)? La ri-



sposta ce la suggerisce sempre Cambi nelle prime pagine di *Formarsi tra le note*: “dovremmo pensare a un’educazione musicale diffusa e articolata, fin dalla scuola. Il “discorso dei suoni” deve diventare un *modus* personale di consumo e fruizione della musica, favorendo la formazione di ascoltatori colti e maturi, aperti e autonomi” (Cambi, 2016, p. 8).

Ciò fa emergere la necessità di offrire agli studenti opportunità educative che rispettino la loro capacità di apprendere e favoriscano lo sviluppo del loro ricco potenziale espressivo. L’incontro con la musica come linguaggio, come arte e come sistema simbolico, ci invita a formulare approcci pedagogici innovativi, attenti e capaci di sostenere la volontà del discente di interpretare il mondo e la cultura. È importante configurare percorsi adeguati, di qualità, volti a invitare gli allievi a vivere “esperienze autentiche di esplorazione, scoperta, ricerca e sperimentazione di paesaggi sonori e alfabeti musicali” (D’Amante, 2021, p. 9).

2. Il laboratorio musicale immersivo: struttura e caratteristiche

Ogni arte presuppone organi fisici – l’occhio e la mano, l’orecchio, la voce; e tuttavia è più della perizia tecnica richiesta dagli organi dell’espressione. Essa implica un’idea, un pensiero, una traduzione spirituale delle cose; eppure è più di un certo numero di idee in sé per sé. È un’unione vivente, del pensiero e dello studio d’espressione. Quest’unione si può simboleggiare col dire che nella scuola ideale l’opera d’arte si può considerare quella dei laboratori passata di nuovo nell’azione attraverso l’alambiccio della biblioteca e del museo
(Dewey, 1899/1949, pp. 56-57)

La musica gioca sempre più un ruolo fondamentale nella formazione umana, come già sottolineato, e continua dunque ad essere parte centrale nella proposta del panorama educativo odierno, in particolare come strumento per prendersi cura della propria dimensione profonda.

La scuola rappresenta uno dei luoghi privilegiati in cui è possibile sperimentare tale dimensione, in particolare attraverso quella forma di didattica attiva innovativa rappresentata dai laboratori musicali *immersivi*. Con la loro quadruplici ripartizione, si articolano all’interno delle diverse aree dell’educazione musicale, toccandole e attraversandole: dai momenti di ascolto a quelli di composizione, dall’improvvisazione e l’esecuzione alla comprensione e narrazione sonora, per un percorso trasversale e completo sul “discorso dei suoni”, proprio di quell’educazione musicale *diffusa e articolata* di cui oggi il musicista che è in noi necessita.

In quanto immerso in una realtà sonora densa e inquinata, il nostro orecchio interiore dovrebbe costruire e sviluppare un filtro reattivo e ben attrezzato per la



fruizione della Musica, così da poter essere quell'ascoltatore colto e maturo, aperto e autonomo di cui ci parla Franco Cambi. Un *viandante* nella Musica, che si sposta tra le varie isole della *world music* contaminandosi, fedele alla ricerca del proprio *self-attunement*, ovvero della propria accordatura interiore per sintonizzarsi con sé stessi, con l'obiettivo di conoscere l'Altro, di entrarci in relazione. Perché il fare Musica impone l'urgenza di un reale scambio tra le persone, di un dialogo che possa diventare prima condivisione e poi contaminazione. Come ci dice Giorgio Guiot, la musica "può essere uno straordinario strumento di conoscenza, di cura, di confronto e di scambio reciproco, ma occorrerà spingersi oltre un semplice collage di esperienze, una vetrina di esempi da collezionare, per giungere tramite l'esperienza musicale comune a una vera condivisione e contaminazione di linguaggi e culture" (Guiot, 2022, p. 16).

Secondo questo approccio, l'educazione estetica alla musica è educazione *attraverso* la musica, perché "la musica esteticamente vissuta non è soltanto oggetto, 'materia' di insegnamento, ma si fa essa stessa agente di un'attività formativa, interpretando in termini avanzati le istanze fondamentali del mondo contemporaneo" (Serravezza, in La Face, Bianconi, Fabbri, 2008, p. 135), come sottolinea Serravezza nella sua riflessione sull'educazione estetica alla musica nella società contemporanea.

I laboratori musicali immersivi si ispirano dunque a questa visione *proattiva* dell'educazione musicale, mettendo al centro lo studente e le sue caratteristiche per accompagnarlo in un percorso di *formazione del Sé*: riproponendo in classe comportamenti musicali quotidiani e favorendone così l'inserimento in una realtà nuova e in evoluzione, in una diversa modalità di fruizione musicale, si possono proporre modelli di musicalità alternativi da quelli cui gli allievi fanno riferimento al di fuori della scuola.

A queste concezioni si riallacciano studiosi come Jaques-Dalcroze, Edgar Willem, Carl Orff, e Zoltán Kodály, considerati i rivoluzionari della pedagogia musicale (Delfrati, 2008). Questo gruppo di eccellenti musicisti e pedagogisti ci insegna che lo scopo dell'insegnamento musicale non è unicamente l'abilità tecnica, la quale è sì importante, ma lo sviluppo di aspetti come l'espressività, l'autonomia e la socialità, la *musicalità* presente in ogni essere umano (Branca, 2012), dimensione necessaria al pieno sviluppo del vero musicista che è in ognuno di noi.

Perché, dunque, si parla di una dimensione musicale *immersiva*? Poiché ci addentriamo qui nella dimensione non-verbale della musica, nel mondo dell'*aisthesis*, della sensazione, della percezione e del sentimento. È proprio in questa grana del linguaggio musicale che si annida, che risiede la connessione profonda e intima con la nostra corporeità, con il nostro essere fatti di materia che vibra e muta al passare del suono. L'esperienza musicale, dunque, non può prescindere da questo punto di partenza, da questa pietra d'angolo dell'esperienza immersiva, che vede



i nostri sensi e il corpo come protagonisti (Perezzi, in Anceschi, 2009). Daniele Branca quando parla di fare bene musica insieme riporta la visione in particolare di Edgar Willems, evidenziando la necessità di intendere l'esperienza musicale che viene maturandosi nel tempo come "indissolubile correlazione fra sviluppo e recettività sensoriale, sensibilità affettivo-uditiva ed intelligenza" (Branca, 2012, p. 88). Willems fonda dunque la sua pedagogia musicale sulla dialettica continua fra questi due poli opposti: materiale e spirituale. Nell'ambito didattico, perciò, l'approccio che segue i suoi suggerimenti partirà dal livello materiale e corporeo per poi svilupparsi verso quello intellettuale e spirituale: l'obiettivo sarà il progressivo sviluppo della sensorialità, dell'affettività e dell'intelligenza uditiva, in linea con l'obiettivo generale di fornire un'educazione completa della persona. Secondo un approccio dalcroziano inoltre, sottolinea sempre Branca, si mira così a promuovere in modo continuo uno stato di "gioia" nell'individuo. Questa gioia deriva da una maggiore consapevolezza di sé, delle proprie potenzialità e delle proprie capacità creative, e si intensifica con l'accrescimento delle proprie abilità (Branca, 2012).

L'altra dimensione chiave è quella *laboratoriale*:

Una volta fissato il traguardo all'interno del progetto complessivo – un traguardo che si svela da sé solo alla fine della lezione – l'insegnante in questione ha offerto ai ragazzi una serie di materiali; ha attivato poi i ragazzi proponendo loro compiti creativi; li ha sollecitati a prendere decisioni; ha creato occasioni di interazione e di confronto impegnandoli in gruppi distinti; li ha condotti al traguardo non costringendoli su un percorso utilizzato identico in ogni occasione didattica, ma stimolandoli con domande. La classe si è trasformata in un laboratorio, dove ognuno si è sentito attivamente coinvolto, da solo, in gruppo, nella totalità (Delfrati, 2009, p. 36).

Con queste poche righe Delfrati descrive in modo chiaro e pulito, asciutto, le caratteristiche di un laboratorio che è lavoro manuale, lavoro di scomposizione e ricomposizione, di decostruzione e ricostruzione di un sapere pratico, con fatica e metodo, individuale e collettivo. I principali attori di questa complessa procedura sono gli studenti, che mettendo in campo le proprie abilità intellettive, pezzo dopo pezzo modificano e trasformano la propria conoscenza, appropriandosene, sedimentandola, interiorizzandola. L'insegnante ha un ruolo chiave in questo processo: non tanto quello di guardalinee e custode, ma quello di guida sapiente, un Archimede che mette sul tavolo del laboratorio i "pezzi giusti", in grado di accendere la cosiddetta "lampadina" nella mente dei suoi studenti. I laboratori musicali immersivi si vengono dunque a delineare seguendo la regola estetica deweyana, vedendo al centro l'arte "bella" come dispositivo di sperimentazione impiegato per l'educazione, per affinare l'*insight*. Come costruire, educare un *insight capace*? Facendo un'esperienza estetica in cui in cui *aisthesis* e *praxis* siano in interscambio, consentendo alla persona di evolvere (Dewey, 1925/2014a).



La capacità di *mettere in relazione* della musica viene riportata anche nelle *Indicazioni per il curriculum* del 2007, che la pongono al primo posto tra le sue funzioni: “La musica, componente fondamentale e universale dell’esperienza e dell’intelligenza umana, offre uno spazio simbolico e relazionale propizio all’attivazione di processi di cooperazione e di socializzazione” (Indicazioni per il curriculum, 2007, p. 64). Tali potenzialità della musica potrebbero essere sapientemente utilizzate dagli insegnanti proprio come mezzo di educazione a tutti quei valori democratici che oggi urgono più che mai (Branca, 2012).

La cornice della didattica attiva, innovativa e *viva*, come la definiscono Dalmonte e Jacoboni, è proprio il punto di riferimento nella progettazione dei laboratori musicali immersivi (Dalmonte, Jacoboni, 1981). La dimensione euristica del laboratorio, come declinazione della didattica attiva, invita gli insegnanti a portare la musica nella scuola come dimensione transdisciplinare, offrendo un altro modo di concretizzare le Indicazioni Nazionali per il Curriculum, perché la musica come linguaggio comunicativo, simbolico ed estetico può fornire un apprendimento multidisciplinare e trasversale. “Il valore epistemico della musica, in questo senso, contrasta la parcellizzazione e opera per la ricomposizione etica dei suoi elementi, e qui è concepito anche come relazione, costruzione di rapporti tra elementi, rispetto dell’alterità” (D’Amante, 2021, p. 10), come riporta Maria Francesca D’Amante nella sua riflessione. Attraverso una didattica alternativa e innovativa la musica diviene un bene culturale che, grazie ad un approccio appropriato e creativo, genera una rete di risonanze e interconnessioni con gli altri saperi, quei *link* fertili e stimolanti caratteristici di un pensiero trasversale.

Approfondendo la struttura dei laboratori di musica immersiva, possiamo individuare quattro fasi:

– *Fase 1: materiali “parlanti”*

In questa fase è centrale la scelta di materiali di qualità, generativi e complessi, che siano d’ispirazione per gli studenti così da sviluppare e ampliare la propria *biblioteca musicale* (Guiot, 2022); quelle melodie, modalità espressive, ritmi, che appartengono al vissuto familiare e alle prime esperienze personali – una sorta di lessico musicale familiare – che accompagnano ognuno di noi e orientano le esperienze future. L’intento di questa fase è dunque un arricchimento sapiente e di qualità della biblioteca personale di ogni studente, che costituirà un riferimento non solo musicale ma anche espressivo ed emotivo, sulla quale si aggiungeranno e stratificheranno, si sedimenteranno tutti gli stimoli delle varie esperienze d’ascolto.

– *Fase 2: Diventare esploratori*

Questa è la fase euristica del percorso, in cui si indagano i materiali da diversi punti di vista, attraverso molteplici prospettive e interpretazioni. In questo tratto di percorso si procede a riorganizzare e ristrutturare la *biblioteca musicale* prima



citata, attraverso una rielaborazione sociale dei materiali, verso la costruzione di una sorta di patrimonio condiviso. È il momento dell'analisi, della de-costruzione, dello scavare in profondità. Questa fase, come Kodály ci insegna, è cruciale per poter ri-organizzare e ri-assemblare il materiale musicale assorbito verso la creazione individuale di nuove situazioni sonore e di nuove musiche; è la chiave per aprire la possibilità di giocare con i micro-elementi posseduti e creare un prodotto sonoro originale, basato sugli elementi della tradizione "districati" e raccolti nella propria biblioteca (Cambi, 2016, pp. 77-78).

– *Fase 3: Creatività in azione*

Qui *pensiero-in-azione* (Delfrati, 2009) e *corpo-in-azione* si fondono, qui l'esperienza musicale raggiunge il suo apice perché la musica si concretizza e prende forma nel suo essere movimento. Questo è il momento dell'improvvisazione, dell'immaginazione che si traduce in musica. In questa fase avviene la rielaborazione pratica e creativa attraverso un processo di co-costruzione condiviso. Gli studenti diventano *artisti viandanti* (Guiot, 2022), che si contaminano grazie a uno scambio culturale attivo e vivo, vivace, contribuendo alla costruzione di un'unità di sapere e ad una cultura realmente e attivamente partecipata, condivisa. Nelle proposte di *musica creativa*, affinché gli studenti siano realmente creativi, è fondamentale dare loro l'opportunità di scegliere e manipolare direttamente i materiali della composizione. Oggi, inoltre, siamo in possesso di strumenti tecnologici che ci consentono di raggruppare suggestive raccolte di queste nuove musiche che nascono, permettendoci di utilizzare la musica in modo nuovo e divergente, consentendoci di ottenere quel risultato ben *emulsionato* di cui parla Guiot.

– *Fase 4: Cerchio del falò*

L'ultima fase, quella della riflessione critica sull'intera esperienza, delle domande, dell'ancoraggio di solide basi e dell'apertura di nuovi crepacci. L'insegnante si spoglia del ruolo di dispensatore di soluzioni e giudizi, lasciando spazio a un processo di autovalutazione per abituare gli studenti ad un approccio critico, affinché possano realmente impossessarsene (Falmonte, Jacoboni, 1981). Nella dimensione del cerchio, dello scambio tra pari, l'esperienza condivisa trova conclusione e diventa memoria che struttura quell'identità profonda della persona, dando spazio allo sviluppo "dell'originalità del percorso individuale" attraverso le "aperture offerte dalle reti di relazioni", come ci ricordano le *Indicazioni nazionali per il curricolo* del 2012 (p. 5).

L'importanza pedagogica, educativa e formativa, dei laboratori musicali immersivi si può riscontrare dunque nel loro strutturarsi come percorsi complessi, a più dimensioni, trasformativi, dando vita a quell'esperienza *di qualità* deweyana che ci fa approdare in una scuola *di qualità*.



3. Tornare a Dewey: i laboratori immersivi come esperienza di qualità

La proposta di una scuola per l'età della tecnica non può [...] che partire dal rovesciamento della tradizionale scuola autoreferenziale, chiusa [...] nelle routines standardizzate delle procedure di apprendimento
(Cambi, Pinto Minerva, 2023, p. 128)

Quale idea di scuola nella società della tecnica?

Considerare la scuola come quel contesto volto esclusivamente all'attuazione di processi di istruzione, significa compiere una scissione tra micro-cosmo scolastico ed il ben più ampio contesto sociale all'interno del quale essa è inserita e con cui dovrebbe interfacciarsi per divenire *palestra di vita* (Dewey, 1899/1949). Ritenere, al contrario, il contesto scolastico come una prosecuzione di un ambiente sociale attraversato da molteplici emergenze e sfide educative, significa porre al centro del proprio operato principi e valori che, all'ambito degli apprendimenti, legano l'intenzionalità di promuovere processi educativi in grado di offrire ai più giovani strumenti per abitare il Disincanto (Cambi, 2006).

La complessità che investe la scuola al tempo della società della tecnica impone di ripensare la sua organizzazione, di ri-orientare i suoi *curricula* (sempre più personalizzati), di creare nuove collaborazioni tra attori scolastici (si pensi solo al ruolo della famiglia, degli operatori dell'extra-scolastico), di ricalibrare l'attività educativo-didattica considerando quella immersione tecnologica di cui oggi nessuno di noi può fare a meno, poiché investe *in toto* la nostra quotidianità e ogni ambiente che viviamo. Tra questi ritroviamo proprio anche la scuola quale soggetto di "invasione tecnologica", a partire dall'attuazione del *Piano Nazionale Scuola Digitale* (con l'approvazione della legge 107/2015), con il quale abbiamo assistito ad un programma d'azione che, se da un lato "non è un semplice dispiegamento di tecnologia: nessun passaggio educativo può infatti prescindere da un'interazione intensiva docente-discente e la tecnologia non può distrarsi da questo fondamentale 'rapporto umano'" (Piano Nazionale Scuola Digitale, 2015, p. 7), dall'altro ha favorito inevitabilmente, tra i vari aspetti, l'implementazione di molteplici tecnologie nella didattica e la promozione di un'identità digitale ad ogni persona presente nel contesto scolastico.

Una didattica rinnovata, dunque, rispetto a quella tradizionale, giacché, con tale *Piano* si è auspicato di sfruttare le potenzialità del *web* e, più in generale, degli strumenti tecnologici (si pensi semplicemente alla Lavagna Interattiva Multimediale) al fine di favorire esperienze educative coinvolgenti, usufruendo delle risorse del mondo virtuale.

Nonostante le insidie che la strumentazione digitale in alcuni casi può promuovere, soprattutto nei più giovani, che la scuola si rinnovi costantemente e, in particolare, che rimanga ancorata alle necessità e allo sviluppo sociale, rappresenta



una necessità fondamentale da tenere in considerazione nel momento in cui si sviluppano riforme del contesto scolastico, dato che “la scuola deve rappresentare la vita attuale” (Dewey, 1897/1987, p. 10). Ciò che risulta necessario, piuttosto, è l’urgenza di stabilire un buon equilibrio tra didattica digitale e didattica “analoga” da un lato e tra uso consapevole e abuso delle tecnologie da parte dei più giovani dall’altro.

Non è sufficiente inserire strumentazioni tecnologiche nel contesto-scuola per promuoverne una sensibilizzazione all’uso corretto: è piuttosto necessario, invece, fornire esperienze che comprendano una didattica digitale per promuovere, al tempo stesso, competenze nell’uso dei media. Ma come?

“Se la scuola nuova è una scuola che connette la vita biologica e la vita artificiale, i linguaggi analogici e i linguaggi digitali, che intreccia reale e virtuale, [...] allora occorre ridefinirne l’organizzazione. Occorre cioè ridefinirne profondamente la logistica degli ambienti e delle scansioni temporali delle attività didattiche” (Cambi, Pinto Minerva, 2023, p. 129).

Quali esperienze promuovere in tale scuola rinnovata e logisticamente mutata? Quali strumenti fornire per la formazione del futuro cittadino?

Qui, torna centrale il pensiero di John Dewey e come impianto teorico di riferimento e come prassi da promuovere nel contesto della scuola dell’età della tecnica, poiché pone l’accento sulla *qualità* dell’esperienza educativa e sulla *responsabilità della scelta* nel processo educativo che, oggi più che mai, rischiano di essere offuscati da una invasione tecnologica che necessita di essere ben gestita.

Per capire meglio tali assunti, però, occorre partire da un presupposto, che John Dewey pubblicò in *Esperienza e educazione*:

credere che ogni educazione autentica proviene dall’esperienza non significa già che tutte le esperienze siano genuinamente o parimenti educative. Esperienza e educazione non possono equivalersi. Ci sono difatti delle esperienze diseducative. È diseducativa ogni esperienza che ha l’aspetto di arrestare o fuorviare lo svolgimento dell’esperienza ulteriore (Dewey, 1938/2014b, pp. 11-12).

Non tutte le esperienze con cui il singolo si rapporta e vive nel contesto scolastico, come in generale nell’ambiente sociale e familiare, sono, dunque, educative: ciò che risulta fondamentale non è porre al centro l’esperienza stessa, giacché ogni momento educativo rappresenta un’esperienza per i più giovani, ma come quest’ultima viene strutturata, vissuta e, soprattutto, quali conseguenze provoca. Ciò che rende una prassi educativa un’*esperienza di qualità*, allora, è la presenza di quei principi di *continuità* e di *interazione* che John Dewey stesso ha posto come fondamento di un’esperienza educativa positiva e che delineano prassi in grado, da una parte, di modificare e influenzare il futuro dell’educando (senza rimanere, quindi, limitata al momento presente e volta esclusivamente all’acquisizione di



una determinata conoscenza), e dall'altra di considerare contemporaneamente quei fattori interni al soggetto e, allo stesso tempo, le dinamiche esterne, ovvero del contesto, all'interno del quale si svolgono i processi educativi.

Una prassi che considera questi due principi, allora, diviene un'esperienza di valore, di qualità, in grado di promuovere quell'obiettivo primario della scuola, rappresentato dalla formazione dell'individuo in vista sia dell'immediato presente, sia delle prospettive future, nell'ottica della promozione di quella libertà fondamentale rappresentata dalla *libertà della mente* a cui segue "qualunque grado di libertà d'azione e di maturazione dell'esperienza" (Dewey, 1916/2016, p. 151).

L'assunto della *scelta*, invece, viene ben delineato all'interno di *Democrazia e educazione*, dove si legge:

nel dirigere le attività dei giovani, la società stabilisce il proprio futuro nel determinare quello del giovane. Dato che il giovane in un certo tempo futuro, in una data più lontana, costituirà la società di quel periodo, la natura di quest'ultimo assumerà in larga misura la direzione delle attività dei bambini che furono date in quel precedente periodo. Questo movimento cumulativo di azione verso un risultato futuro è ciò che si intende per crescita (Dewey, 1916/2018, p. 141).

Da tale estratto emerge un aspetto di primaria importanza che dovrebbe essere sempre considerato nel momento in cui vengono progettate e attuate pratiche educative e formative: ciascun processo di crescita segue una determinata *scelta*, la quale non solo sarà fondamentale nel dettare il futuro dei più giovani e della società stessa, giacché ad ogni decisione attuale seguirà una successiva conseguenza nel destinatario del processo, bensì sottolinea anche la responsabilità che ciascun educatore/insegnante, possiede nel decidere il tipo di prassi da attuare con i più giovani (Dewey, 1938/2014b).

Sulla base di ciò, allora, la scuola ricopre un ruolo principale dato che le scelte che quotidianamente compie nella didattica e l'impianto assiologico che essa delinea all'interno del proprio contesto scolastico, promuoveranno conseguenze sia nel singolo alunno sia, in generale, nella società in cui quel determinato contesto scolastico è situato.

Esperienza di qualità e *scelta intenzionale* si fondono, dunque, in quel momento esperienziale che diviene paradigma nella quotidianità scolastica e fulcro di una didattica attiva che ha il compito di porre al centro, così come i laboratori immersivi promuovono, lo studente sviluppando competenze e digitali e emotivo-cognitive.

È proprio l'esperienza musicale portata avanti dai laboratori immersivi, un esempio di possibile esperienza di qualità, non solo perché, come ci ricorda Franco Cambi, "è importante collegare i saperi delle cosiddette scienze esatte ai saperi specifici delle arti figurative, della danza, delle raffigurazioni pittoriche, fotogra-



fiche, cinematografiche, della musica [...], tutti in grado di fare i conti con l'improbabile" (Cambi, Pinto Minerva, 2023, p. 132), e dunque è esperienza che pone attenzione alla promozione di *forma mentis* antidogmatica e investigativa, ma anche perché il processo educativo-didattico viene strutturato con intenzionalità, da un corpo docenti che avviano l'attività e che rimangono ad osservare ciò che, dalla stessa pratica, emerge, sottoforma di dinamiche relazionali, comunicative, come scambi tra pari, come processo ermeneutico, come ascolto del Sé. Se la scuola necessita di ripensarsi nell'età della tecnica, "come spazio di vita giovanile che ne sviluppa le diverse emozioni e fissa regole di convivenza, come luogo di attività cognitive e sociali autenticamente formative" (Cambi, Pinto Minerva, 2023, p. 124), ecco allora che i laboratori immersivi assumono uno straordinario valore formativo, che incita, tra l'altro, processi di *cura sui* e dell'Altro.

4. La scuola come laboratorio di esperienza... anche digitale

Diventa dunque essenziale concepire la scuola come laboratorio di pratica dei vari linguaggi estetici, dove provarsi a fare cose che concorrono a rendere migliore la qualità della vita
(Mortari, in Mariani, 2017, p. 47)

Ogni apprendimento, ci ricorda ancora una volta John Dewey, assume una valenza formativa se è radicato nell'esperienza (Dewey, 1916/2018): in quell'esperienza vitale, quotidiana, in stretta correlazione, dunque, con la realtà all'interno del quale il giovane cresce, instaura relazioni, sviluppa conoscenze. Laddove venisse a mancare questa stretta interconnessione, allora, si promuoverebbe un'assenza di mondi di significato, una non-costruzione di senso, un insieme di idee astratte, *verbali*, distaccate da un contesto reale, appunto.

Si limiterebbe, *in primis*, un'attività cognitiva che, prendendo vita da un processo conoscitivo legato all'esperienza, necessita di un continuo confronto tra pensiero e realtà, tra idee formulate e analisi delle conseguenze, il cui fine ultime è l'attuazione di un apprendimento significativo (Dewey, 1916/2018).

In tale ottica, risulta necessario "scardinare la scuola meramente ricognitiva e dare corpo a una scuola laboratoriale, dove i soggetti educativi sperimentino la possibilità di costruire insieme agli altri le competenze di base in un clima attivo e partecipativo" (Mortari, in Mariani, 2017, p. 51). È la scuola-laboratorio, in cui gli/le insegnanti superano la lezione frontale per promuovere molteplici approcci didattici fondati su differenti esperienze, sul fare, sulla sperimentazione che supera di gran lunga la scuola della routine, intraprendendo, invece, percorsi autentici di formazione in cui valorizzare l'unicità e la diversità di ciascuno studente. È scuola che si struttura come "comunità di discorso, dove gli alunni pos-



sono esercitarsi ad apprendere la capacità del confronto, della discussione, dell'esprimere dubbi, del sollevare questioni, del mettere alla prova ipotesi di pensiero, del negoziare punti di vista, del costruire insieme teorie ragionevoli" (Mortari, in Mariani, 2017, pp. 52-53). E in questa comunità di pensiero promuovere un dialogo attivo, sui processi di apprendimento, sulle strumentazioni da utilizzare nella didattica, sullo scambio di buone pratiche, per sviluppare, ancora una volta, un contesto-scuola che si interessa, oltre che all'apprendimento, anche all'educazione e, in particolare, alla promozione di processi educativi che pongano al centro anche l'estetica.

Sono, infatti, le esperienze estetiche, vissute sotto forma di laboratorio, che alimentano, secondo il pensiero di Luigina Mortari, la passione per il bello: "educazione al gusto per le cose belle non è solo educazione ad apprezzare le opere d'arte – letterarie, artistiche, musicali, urbanistiche – ma educazione a cercare il bello anche nelle piccole cose, negli spazi del quotidiano" (Mortari, in Mariani, 2017, p. 46). È vivere esperienze che ci discostano dal mero consumismo che, troppo spesso, oggi, siamo abituati a vivere, per soffermarsi a riflettere sul *bello*, sull'*arte*, in ogni sua forma e sullo stato emotivo che essa attiva in noi. E la scuola-laboratorio potrebbe farsi promotrice in prima linea di queste forme di esperienze immersive, che altro non sono che esperienze di Cura di Sé e del mondo.

Ma quale tipo di *esperienza* estetiche immersive e di *realtà* promuovere oggi, a scuola?

Il contesto scolastico, non può esimersi dall'utilizzare strumenti tecnologici, e questo perché "qualunque cosa possa essere definita oggetto di studio [...] deve scaturire da materiali che rientrino nel campo della normale esperienza di tutti i giorni" (Dewey, 1916/2016, pp. 161-162).

Dunque la tecnologia, oggi, quale aspetto preponderante nella vita di ciascuno di noi, non può rimare fuori dalle mura scolastiche: vorrebbe dire perdere quell'allenamento alla vita, che più volte è stato richiamato.

Se la strumentazione digitale rappresenta, oggi, la quotidianità dei più giovani e, in particolare, il mezzo tramite cui questi ultimi effettuano esperienze, allora potremmo considerare come necessario il suo ingresso nel mondo scolastico, in un'ottica di legame con le necessità e lo sviluppo sociale. Tale considerazione, però, non significa affermare che la scuola debba trasformarsi *in toto* in un ambiente digitale e strumentalizzato; al contrario, essa dovrebbe creare un equilibrio tra esperienze virtuali ed esperienze concrete, sempre nell'ottica della *qualità* di queste ultime.

Solo utilizzando la strumentazione tecnologica per promuovere e attuare *esperienze di valore*, allora si potrebbero produrre esperienze educative in grado di sviluppare ulteriori processi di crescita; al contrario, se essa viene implementata nel contesto scolastico in maniera a-critica e non riflessiva, spodestando lo stesso destinatario del processo educativo dalla propria centralità, essa rischia di attuare quelle esperienze fini a loro stesse, da cui John Dewey ci mette in guardia.



Qui diviene centrale la *Media Education*, come promotrice di forme di prevenzione all'abuso degli strumenti tecnologici, come tentativo di sviluppo di una *forma mentis* quanto più critica e riflessiva, che sia in grado di analizzare i contenuti e le esperienze che il *web* (e più in generale il mondo digitale) ci propone quotidianamente. Tale approccio non considera questi strumenti come negativi, ma sottolinea anzi l'importanza di un avvicinamento critico da parte di chi li utilizza, per non esserne influenzati ma per cercare di sfruttare a pieno le loro potenzialità. Essa è "una procedura 'meta' che allena la mente/coscienza a esercitare uno sguardo critico sul comunicare e su tutte le sue frontiere" (Cambi, 2010, p. 17), compresa quella digitale.

E in tutto ciò la scuola ricopre un ruolo cardine nella promozione di tale sguardo, poiché dovrebbe farsi portatrice di un utilizzo non passivo della tecnologia bensì creativo, responsabile e riflessivo (Cambi, 2010). Alla scuola, dunque, spetta il compito centrale di cercare di sviluppare quel *pensiero critico e riflessivo* volto alla formazione di una *testa ben fatta* in grado di oltrepassare e contrastare il pensiero binario e parziale, attraverso la promozione (anche con l'ausilio della tecnologia) della libertà di pensiero, che significa anche aver "coscienza delle scelte, cioè la coscienza dei pericoli, delle incertezze, dei capovolgimenti del senso dell'azione, dunque dell'ecologia dell'azione" (Morin, 2015, p. 36),

Occorre, allora, riflettere su

come *pensare* la tecnica e di come fare per *continuare a pensarla*, tenendo fermo un modello di pensiero che possa stare (e stia) *dentro e oltre* la tecnica, dove quell'*oltre* significa collocarsi su una frontiera dalla quale la tecnica possa essere giudicata. [...] Nella pratica si tratta, invece, di dar corpo a strategie (cognitive, sociali anche, formative soprattutto) e a portatori di strategie che sappiano interrogarsi sulla tecnica, su dove essa ci porta, su come essa ci trasforma e dare risposte «fattive» da poter far agire nella società stessa (Cambi, 2002, p. 9).

Qui i laboratori musicali immersivi offrono il loro contributo come esperienza educativo-didattica che promuove un costante utilizzo critico e creativo della tecnologia: nella scelta del materiale (aperto a molteplici ispirazioni e interpretazioni) in cui il digitale – *in primis* la LIM – sviluppa momenti di ascolto di brani e visione di *performance* artistiche; nel momento dell'utilizzo e della riflessione/analisi di quest'ultimo (intesa come confronto, comunità di dialogo), in cui i programmi digitali offrono il proprio contributo nella registrazione di voci e suoni realizzati dai protagonisti del laboratorio, supportandoli nella realizzazione di vere e proprie colonne sonore musicali; nella fase della rielaborazione critico-creativa, al termine dell'esperienza, in cui si promuove una riflessione condivisa sul modo in cui la tecnologia e i vari strumenti sono stati impiegati, soffermandosi sulle opportunità promosse dai *devices* digitali e sottolineando, allo stesso tempo, quanto sia stato centrale il ruolo del proprio corpo.



Se i *mass media* sono diventati «dei veri e propri educatori, informali, anche occulti, ma educatori di primo piano» (Cambi, 2003, pp. 367-368), data la loro centralità e sempre maggiore diffusione, allora la pedagogia non può rimanere inerte di fronte a tale emergenza, ma ha il dovere di agire per tutelare l'essere umano e il suo sviluppo. Ripensare l'educazione (e la didattica) oggi, allora, significa porre nuovamente al centro di ogni agenzia educativa quel paradigma che muove, *in primis*, il processo educativo e che si concretizza nella pratica della *cura: interessarsi* dei più giovani significa, oggi più che mai, offrire loro tutele e strumenti per non cadere nel dominio del mondo digitale, tramite esperienze scolastiche che pongano al centro anche la tecnologia per conoscerla, per riflettere sulle sue sfumature, per confrontarsi sui suoi utilizzi, per scovare i suoi lati creativi, sempre attraverso un impianto critico e riflessivo. Una sfida educativa, questa, aperta e *in fieri*, ma sicuramente necessaria ed estremamente attuale.

Riferimenti bibliografici

- Adorno T. W. (1959). *Dissonanze*. Milano: Feltrinelli.
- Adorno T. W. (1978). *Teoria estetica*. Torino: Einaudi.
- Berio L. (2015). *Intervista sulla musica*. Roma-Bari: Laterza.
- Bianconi L. (2008). La musica al plurale. In A. Nuzzaci, G. Pagannone (Eds.), *Musica, ricerca e didattica. Profili culturali e competenza musicale*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Blacking J. (1986). *Com'è musicale l'uomo?* Milano: Ricordi.
- Branca D. (2012). L'importanza dell'educazione musicale: risvolti pedagogici del fare bene musica insieme. *Studi Sulla Formazione/Open Journal of Education*, 15(1), 85–102. In <https://doi.org/10.13128/Studi_Formaz-11650>, ultima consultazione il 12/04/2024.
- Cambi F. (2002). La «questione della tecnica» e la pedagogia. *Studi sulla formazione*, 2: 13-21.
- Cambi F. (2003). *Manuale di storia della pedagogia*. Roma-Bari: Laterza.
- Cambi F. (2006). *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il postmoderno*. Milano: UTET.
- Cambi F. (ed.) (2010). *Media Education tra formazione e scuola: principi, modelli, esperienze*. Pisa: ETS.
- Cambi F. (2016). *Formarsi tra le note: per una filosofia dell'educazione musicale*. Roma: Anicia.
- Cambi F., Pinto Minerva F. (2023). *Governare l'età della tecnica: il ruolo chiave della formazione*. Sesto San Giovanni: Mimesis.
- Kant I. (1963). *Critica del giudizio*. Roma-Bari: Laterza.
- Indicazioni il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione*, Ministero della Pubblica Istruzione. In https://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2007/allegati/dir_310707.pdf, ultima consultazione il 12/04/2024.
- Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, MIUR. In https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf, ultima consultazione il 12/04/2024.
- D'Amante M. F. (2021). *L'atelier musicale: indicazioni pedagogiche e strumenti didattici*. Roma: Anicia.



- Dalmonte R., Jacoboni M.P. (Eds.) (1981). *Proposte di musica creativa nella scuola*. Bologna: Zanichelli.
- Delfrati C. (2008). *Fondamenti di pedagogia musicale*. Torino: EDT.
- Delfrati C. (2009). *Il maestro ben temperato: metodologie dell'educazione musicale*. Milano: Curci.
- Deliège I, Sloboda J. (Ed.) (1997). *Perception and Cognition of Music*. Hove: Psychology Press.
- Desideri F. (2006). *Forme dell'estetica. Dall'esperienza del bello al problema dell'arte*. Roma-Bari: Laterza.
- Dewey J. (1949). *Scuola e società*. Firenze: La Nuova Italia. (Originariamente pubblicato nel 1899).
- Dewey J. (1987). *Il mio credo pedagogico. Antologia di scritti sull'educazione*. Firenze: La Nuova Italia. (Originariamente pubblicato nel 1897).
- Dewey J. (2014a). *Esperienza, natura e arte*. Milano: Mimesis. (Originariamente pubblicato nel 1925).
- Dewey J. (2014b). *Esperienza e educazione*. Milano: Raffaello Cortina. (Originariamente pubblicato nel 1938).
- Dewey J. (2016). *Pedagogia, scuola e democrazia*. Brescia: ELS. (Originariamente pubblicato nel 1916).
- Dewey J. (2018). *Democrazia e educazione. Una introduzione alla filosofia dell'educazione*. Roma: Anicia. (Originariamente pubblicato nel 1916).
- Dreon R. (2012). *Fuori dalla torre d'avorio. L'estetica inclusiva di John Dewey oggi*. Genova: Marietti.
- Eco U. (Ed.) (2014). Tra etica ed estetica: la musica nel pensiero di Platone e Aristotele. Storia della civiltà europea. In *Enciclopedia Treccani*: <[http://www.istruzione.it/scuola_digitale/allegati/Materiali/pnsd-layout-30.10-WEB.pdf](https://www.treccani.it/enciclopedia/tra-etica-ed-estetica-la-musica-nel-pensiero-di-platone-e-aristotele_(Storia-della-civilt%C3%A0-europea-a-cura-di-Umberto-Eco)/>, ultima consultazione il 12/04/2024.</p>
<p>Garda M. (2007). <i>L'estetica musicale del Novecento. Tendenze e problemi</i>. Roma: Carocci.</p>
<p>Griffiths P. et alii (2014). <i>La musica del Novecento</i>. Torino: Einaudi.</p>
<p>Guiot G. (2022). <i>Insieme: canto, relazione e musica in gruppo</i>. Trento: Erickson.</p>
<p>Mammarella E., Mazzoli F. (1980). <i>Per una pedagogia del linguaggio sonoro</i>. Firenze: La Nuova Italia.</p>
<p>Morin E. (2015). <i>Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione</i>. Milano: Raffaello Cortina.</p>
<p>Mortari L. (2017). Filosofia dell'educazione scolastica. Direzioni di senso della pratica educativa. In A.M. Mariani (Ed.), <i>L'agire scolastico: pedagogia della scuola per insegnanti e futuri docenti</i>. Brescia: La Scuola.</p>
<p>Murray Scafer R. (1985). <i>Il paesaggio sonoro</i>. Milano: Ricordi-Unicopli.</p>
<p>Perezani P. (2009). Educare a cambiare il mondo. In A. Anceschi (Ed.), <i>Musica e educazione estetica: il ruolo delle arti nei contesti educativi</i>. Torino: EDT.</p>
<p>Piano Nazionale Scuola Digitale (2015). In < (ultima consultazione: 12/04/2023).
- Serravezza A. (2008). *L'Educazione estetica alla musica*. In La Face G., Bianconi L., Fabbri F. (Ed.). *Educazione musicale e formazione*. Milano: FrancoAngeli.

