



RITMI DI SOSTENIBILITÀ

LA MUSICA COME PEDAGOGIA PER
L'AMBIENTE NELLE SCUOLE PRIMARIE

Una riflessione teorica e di metodo

Franco Pistono



PIEMONTE
Arpa
Agenzia Regionale
per la Protezione Ambientale



Sistema Nazionale
per la Protezione
dell'Ambiente

Sommario

Sommario

Prefazione	3
1. Introduzione	4
1.1. Presentazione del tema e della rilevanza della ricerca	4
1.2. Obiettivi della ricerca svolta	6
1.3. Congruenza dell'impianto teorico e metodologico	8
1.4. Adeguatezza e rigore delle linee metodologiche di ricerca	10
1.5. Qualità e condizioni di applicabilità dei risultati nella realtà sociale	11
2. Approccio metodologico: le due componenti	12
2.1. Il percorso di ricerca attraverso l'approccio Mixed Methods	13
2.2. Il percorso di Ricerca-Formazione	15
3. Dell'educazione e della sostenibilità	17
3.1. Premesse e interrogativi	17
3.2. Educazione alla sostenibilità: principi e obiettivi formativi	23
4. Status quaestionis	28
4.1. Musica e sostenibilità	28
4.1.1. Introduzione e contributi di approccio al binomio	29
4.1.2. La carenza della letteratura	31
4.1.3. Il potere sociale della musica	32
4.1.4. L'impiego (anche) a scuola	35
4.2. Musica come pedagogia	38
4.2.1. Introduzione e contributi di approccio al binomio	38
4.2.2. Utilità e impiego della musica nella società complessa	40
4.2.3. Musica come strumento di "cura" e di crescita	55
4.2.4. Musica come "materia" emozionante	73
4.2.5. Musica e linguaggio	87
4.2.6. La musica come codice universale per l'educazione ambientale	89
4.2.7. La musica per lo sviluppo socio-emotivo nell'educazione	92
5. Musica d'Ambiente: progetto e cenni di ricerca	95
5.1. Struttura del progetto	95
5.2. Musica, cultura e sostenibilità, ieri e oggi: una riflessione	99
5.3. La cornice di ricerca	104
5.4. Le proposte oggetto delle indagini	108
6. Brevi riflessioni riepilogative	110
Riferimenti biblio-sitografici	115
Riferimenti bibliografici	115
Riferimenti sitografici	130

Prefazione

Educare alla cura per l'ambiente è uno dei compiti di Arpa Piemonte e si esprime compiutamente all'interno di un'indicazione normativa precisa: la legge 132/2016. Nell'ambito della istituzione del Sistema nazionale per la protezione dell'ambiente (SNPA), che mette in rete le varie agenzie ambientali italiane, si osserva infatti, all'articolo 3, comma 2, lettera g, tra le funzioni del Sistema stesso, la «collaborazione con istituzioni scolastiche e universitarie per la predisposizione e per l'attuazione di programmi di divulgazione e di educazione ambientale, nonché di formazione e di aggiornamento del personale di amministrazioni e di enti pubblici operanti nella materia ambientale». Questo obbligo, più che un freddo compito, è un'opportunità in cui Arpa Piemonte ha sempre creduto e ha agito. Infatti, anticipando la legge del 2016, un anno prima è nato il progetto Musica d'Ambiente con l'obiettivo di portare nelle scuole, fin dai primi anni, un pensiero ecologico semplice e genuino, capace di stimolare attenzione per il pianeta. La mission de Arpa Piemonte è la prevenzione e la protezione ambientale e la prevenzione si attua prima di tutto attraverso l'educazione, perché “disattiva” i problemi prima che sorgano. Interiorizzare atteggiamenti e comportamenti positivi fin da bambini significa crescere come cittadini consapevoli e felici di vivere insieme, in armonia, in un contesto bello e giusto, esteticamente ed eticamente positivo. Il lavoro che segue è la sintesi di un intenso percorso di ricerca accademica dedicato all'analisi di Musica d'Ambiente, qui reso in forma semplificata. La ricerca pedagogica cui ci si riferisce ha portato un dato importante per un'agenzia ambientale come Arpa Piemonte, ovvero non solo si ha in dotazione “qualcosa” di piacevole e leggero per parlare di sostenibilità, ma si dispone di uno strumento certificato, rigoroso e utile. Questa evidenza è tanto rilevante quanto rara, poiché non è consuetudine assoggettare a complesse indagini di questo genere progetti educativi istituzionali.

Buona lettura.

Secondo Barbero

Direttore generale di Arpa Piemonte

1. Introduzione

Il progetto Musica d'Ambiente nasce nel 2015 con lo scopo di sensibilizzare gli studenti delle scuole primarie – ma non solo, essendo nel suo corso stato esteso e variamente declinato alle scuole dell'infanzia, nonché a toccare anche gli istituti secondari di primo e secondo grado – alla sostenibilità ambientale con attività musicali. Attraverso una combinazione di ascolto, produzione musicale e attività creative, mira a rafforzare nei bambini l'attenzione e il rispetto per l'ambiente e la sostenibilità in generale, utilizzando la musica come strumento per costruire una connessione emotiva e valoriale con la natura e l'altro da sé.

In un contesto globale sempre più segnato dall'urgenza della crisi ambientale, il tema dell'educazione alla sostenibilità¹ assume un'importanza cruciale. La scelta di utilizzare la musica come mezzo educativo per sensibilizzare i bambini verso tematiche ecologiche risponde al bisogno di creare esperienze di apprendimento coinvolgenti che possano stimolare una consapevolezza duratura e profonda.

Si intende per “educazione alla sostenibilità” un processo educativo che mira a sviluppare conoscenze, abilità e atteggiamenti orientati alla tutela dell'ambiente e alla cura della società nel suo complesso. Il concetto di “pedagogia musicale” si riferisce all'uso intenzionale della musica come strumento didattico per favorire l'apprendimento e la crescita socio-emotiva.

Nelle pagine seguenti si dà conto, in forma ridotta, di una ricerca accademica svolta all'interno di un percorso di dottorato in epistemology and neuroscience applied in education, centrata sul progetto promosso da Arpa Piemonte; ci si concentra maggiormente sulle parti teoriche, ritenute di interesse per approfondire presupposti e metodi e, in forma assai succinta, si tratteggiano i risultati.

1.1. Presentazione del tema e della rilevanza della ricerca

¹ Nel testo si parla anche di educazione ambientale, intendendo spesso le definizioni quali sinonimi, pur se le diciture non sono di fatto equivalenti.

L'educazione alla sostenibilità è oggi una delle priorità globali, non solo per sensibilizzare le giovani generazioni verso una maggiore consapevolezza ambientale, ma anche per favorire atteggiamenti e comportamenti che possano contribuire a un futuro sostenibile. In questo contesto, la musica emerge come un potente strumento educativo, capace di veicolare valori e stimolare l'interesse per temi ambientali (e non solo) in modo immediato e coinvolgente.

Nonostante la quotidianità riveli e insegni quanto profondo è il potere della musica, essa è poco frequentata in ambito istituzionale; tuttavia, proprio alle istituzioni è delegata, di fatto, la responsabilità di educare, ciò sia in virtù dei compiti, sia in virtù della propria essenza. Chi altri può incarnare questa intenzione, infatti? Curioso e istruttivo, uscendo dall'alveo istituzionale pubblico e passando al privato, è osservare come la musica stia prendendo piede nel marketing. Il sound branding è una realtà in forte crescita e, ormai, chiunque ne ha fatta esperienza, consciamente o meno; esempio lampante sarà domandarsi con semplicità "come riconosco una piattaforma come Netflix?". Se la prima risposta sarà l'icona, evocando la vista, una più profonda riflessione ci farà comprendere che è il breve suono a richiamare istantaneamente il marchio. Si tratta di un esempio banale, ma utile a considerare ciò che, a prima vista – per l'appunto! – non si coglie.

La ricerca cui questo testo si riferisce si è occupata di indagare come la musica possa essere utilizzata nelle scuole primarie – ma non solo – come mezzo per promuovere una coscienza ecologica e una cultura della sostenibilità. Attraverso la valutazione del progetto Musica d'Ambiente, che integra attività musicali con obiettivi di educazione ambientale e alla sostenibilità, si è esplorato il potenziale della musica non solo come "linguaggio universale", ma anche come pratica educativa trasversale, capace di stimolare sia l'apprendimento cognitivo sia lo sviluppo socio-emotivo dei bambini.

L'indagine ha inteso colmare una carenza nella letteratura educativa, mettendo in luce le possibilità di connessione tra musica e sostenibilità e offrendo nuove prospettive pedagogiche arricchenti il panorama educativo e formativo attuale.

Ci si è riferiti all'influsso della musica su ciascun individuo, nonché al suo contributo nell'amalgamare e orientare la società, aiutandola così a percepirsi come soggetto. Se la sostenibilità è infatti orizzonte che necessita di piena armonia – termine ancora icastico – sarà proprio la musica la prescelta per il cammino; ciò, tenendo conto che

ogni deviazione da una piena e completa sostenibilità (pur dando per assunta certa opacità nel termine) si tradurrebbe in una catastrofe non già per il pianeta, ma certamente per gli esseri che lo abitano, prima di tutto e senza appello, gli umani.

A livello istituzionale la musica è oggi scarsamente impiegata; certamente fuori dall'alveo di enti e organizzazioni pubbliche, specie nel ramo artistico, cantanti e poeti che trattino argomenti di sostenibilità esistono e bene operano in favore del cambiamento, ma è ragionevole pensare che la scuola debba far la parte della protagonista. L'occasione di sviluppare un'idea economica, condivisa, "leggera" e stimolante come quella presentata è da cogliere. Perciò, è auspicio mettere a frutto i risultati del lavoro in favore di tutti; questa è la natura del progetto, immaginato come dono rivolto a ciascuno, capace di superare barriere anagrafiche, geografiche e culturali, essendo evidente che la lingua non è un freno, ma un'occasione di sviluppo. Un'annotazione ulteriore, che dà valore alla via intrapresa, è che in un mondo in cui par di vivere sempre più isolati, (ri)abituare all'ascolto della musica significa altresì migliorare l'ascolto di chi vive con noi (esseri umani e non) arrivando – forse, sperabilmente – a migliorare la comprensione delle altrui esigenze, comparandole alle proprie, creando così una sinfonia relazionale capace di sostenere il futuro.

1.2. Obiettivi della ricerca svolta

Di seguito si riportano gli obiettivi e i sotto-obiettivi che hanno guidato l'analisi teorica e empirica, i quali sono stati utili per delineare un percorso di ricerca chiaro e orientato non solo a esplorare il tema, ma anche a offrire contributi utili per il futuro dell'educazione alla sostenibilità.

1. *Analizzare il ruolo della musica – e della musicalità dei versi a essa congiunti – come strumento educativo per promuovere la consapevolezza ambientale e la sostenibilità nelle scuole primarie:*
 - Esaminare il potenziale educativo della musica nel sensibilizzare i bambini alle tematiche ambientali e alla sostenibilità, favorendo una connessione emotiva con l'ambiente e l'altro da sé.

2. *Valutare il progetto Musica d'Ambiente per verificarne l'efficacia e l'impatto nel contesto scolastico:*
 - Effettuare una valutazione approfondita del progetto per comprendere i benefici, i limiti e le aree di miglioramento, utilizzando strumenti di ricerca quantitativi e qualitativi.
3. *Esplorare il potere sociale e formativo della musica come linguaggio universale e strumento di espressione emozionale nel contesto della sostenibilità:*
 - Indagare come la musica possa servire da ponte per la comunicazione e la comprensione, superando barriere culturali e linguistiche e promuovendo una cultura della sostenibilità nelle giovani generazioni.
4. *Individuare i principali contributi teorici e le integrazioni possibili nella letteratura sul rapporto tra musica e sostenibilità, con un focus sulla sua applicazione educativa:*
 - Fare il punto sulle teorie esistenti, evidenziando eventuali carenze nella letteratura accademica e offrendo riflessioni su come colmare possibili lacune, specialmente in ambito educativo.
5. *Esaminare il contributo della musica allo sviluppo socio-emotivo dei bambini, con particolare attenzione alla promozione di valori di rispetto per l'ambiente e di empatia verso il mondo naturale:*
 - Analizzare in che modo la musica può stimolare una risposta emotiva nei bambini, favorendo la costruzione di valori di cittadinanza globale e di cura verso l'ambiente.
6. *Elaborare raccomandazioni per l'integrazione della musica come strumento educativo nei programmi scolastici volti all'educazione alla sostenibilità:*
 - Proporre indicazioni pratiche e metodologiche su come la musica possa essere utilizzata nei curricula scolastici per facilitare l'apprendimento delle tematiche ambientali e promuovere pratiche sostenibili.
7. *Identificare possibilità di sviluppo futuro e applicazione del modello di Musica d'Ambiente in contesti educativi più ampi:*

- Esplorare come i risultati della ricerca possano essere applicati su scala più ampia e quali prospettive di sviluppo siano possibili, sia a livello nazionale che europeo.

1.3. Congruenza dell'impianto teorico e metodologico

La scelta di un approccio teorico e metodologico incentrato sulla relazione tra musica e sostenibilità trova una sua logica nell'attuale panorama dell'educazione alla sostenibilità, dove emerge la necessità di strumenti educativi innovativi e multidisciplinari. La musica, in questo contesto, si configura non solo come una forma di espressione culturale, ma come un potente mezzo per promuovere la riflessione, il rispetto e la cura per l'ambiente. Studi di pedagogia e neuroscienze hanno dimostrato come la musica possa favorire la memorizzazione, l'emotività e la motivazione, aspetti cruciali nell'educazione alla sostenibilità, dove la sensibilità ambientale richiede un apprendimento non solo informativo, ma anche emotivo e relazionale. In particolare, la ricerca ha dimostrato che l'ascolto e la pratica musicale influenzano positivamente il cervello, il corpo e il comportamento umano, suggerendo l'applicabilità della musica in ambito educativo (Mattarelli, 2024). Inoltre, gli studi neuroscientifici hanno evidenziato l'impatto della musica sulle oscillazioni bioelettriche del cervello, mostrando gli effetti positivi che essa produce sul sonno e l'azione terapeutica che svolge in alcune patologie (Mado Proverbio, 2019; 2022; Michielon, 2022). Le evidenze citate supportano l'integrazione della musica nei programmi educativi, in particolare nell'educazione alla sostenibilità, per promuovere un apprendimento che coinvolga sia la sfera cognitiva che quella emotiva e relazionale.

A livello teorico, si poggia sull'idea che la musica possa fungere da "linguaggio universale" per veicolare concetti complessi come quelli legati alla sostenibilità, facilitando l'apprendimento attraverso il coinvolgimento sensoriale ed emotivo. Numerosi studi recenti hanno esplorato l'efficacia della musica – lo si ripete quale rinforzo – come "linguaggio universale" nell'educazione, in particolare per veicolare concetti complessi come quelli legati alla sostenibilità. Il progetto europeo Erasmus+ "Share the Music for Inclusive Learning in Education – SMILE" ha evidenziato come

la musica possa essere un potente strumento pedagogico in prospettiva interculturale, creando un ponte tra culture diverse e promuovendo processi inclusivi in contesti scolastici e formativi (Russo, 2024). Inoltre, studi sull'educazione musicale hanno evidenziato che l'apprendimento musicale può promuovere le competenze sociali nei bambini, rappresentando una strategia efficace nella pratica inclusiva e nella promozione della salute mentale (D'Acquarone, 2022). Le ricerche qui citate supportano l'idea che la musica, attraverso il coinvolgimento sensoriale ed emotivo, possa facilitare l'apprendimento di concetti complessi come quelli legati alla sostenibilità, rendendo l'educazione più inclusiva ed efficace.

La scelta teorica adottata è in linea con gli approcci della pedagogia sociale e dell'educazione emozionale, che vedono la musica come un catalizzatore per la consapevolezza e la crescita personale. Importanti studi bene evidenziano come l'educazione musicale possa favorire lo sviluppo cognitivo, psicomotorio e affettivo, contribuendo significativamente alla gestione delle emozioni e al miglioramento delle relazioni interpersonali (Díaz, 2004). Inoltre, l'animazione musicale a orientamento pedagogico e sociale è riconosciuta come una pratica che utilizza l'esperienza musicale per promuovere la crescita educativa, emozionale e sociale, integrandosi efficacemente in diversi contesti, tra cui quello scolastico (Rizzardi, 2021). L'educazione emozionale è considerata fondamentale anche per lo sviluppo personale, poiché aiuta gli individui a riconoscere, esprimere e gestire le proprie emozioni, facilitando relazioni positive e una maggiore consapevolezza di sé (Bisquerra, 2023). Infine, progetti educativi innovativi hanno dimostrato che la musica può essere utilizzata come facilitatore degli apprendimenti, grazie alla sua capacità di contribuire alla crescita globale del bambino a livello cerebrale, dell'identità personale, del controllo emotivo e della consapevolezza di sé (Progetto SMG; Progetto MY Music Skills; Progetto SMILE).

Vengono qui integrati contributi teorici provenienti dall'educazione socio-emotiva e dagli studi sulla pedagogia dell'ambiente, proponendo una cornice di analisi capace di riflettere il – e sul – valore educativo della musica in modo trasversale. In particolare, per quanto riguarda la pedagogia dell'ambiente, va ricordato che l'educazione musicale può favorire una maggiore consapevolezza, stimolando l'interesse per le tematiche ecologiche attraverso esperienze sensoriali ed emotive. L'integrazione della

musica in percorsi educativi di sostenibilità può facilitare l'apprendimento di concetti complessi, rendendoli più accessibili e coinvolgenti per gli studenti. Inoltre, studi recenti hanno sottolineato l'efficacia della musica a scuola nel migliorare le competenze cognitive e socio-emotive degli studenti. Una rassegna delle evidenze di Rizzo & Pellegrini (2021) ha mostrato come le attività musicali educative possano contribuire al miglioramento delle abilità cognitive, delle competenze socio-emotive e delle performances scolastiche degli studenti, evidenziando l'importanza di includere la musica nei curricula scolastici. Questi riferimenti supportano l'idea che l'integrazione della musica nei processi educativi possa fungere da potente strumento per la promozione della consapevolezza e della crescita personale, in linea con gli approcci della pedagogia sociale e dell'educazione emozionale.

A livello metodologico, la ricerca alla quale ci si riferisce si è avvalsa di strumenti di valutazione quantitativi e qualitativi, come osservazioni sul campo, interviste e questionari somministrati a bambini e docenti. Questa combinazione metodologica ha garantito una visione olistica dell'efficacia del progetto Musica d'Ambiente nelle scuole primarie, permettendo di analizzare non solo i risultati immediati delle attività musicali, ma anche gli effetti a lungo termine sulla consapevolezza ambientale e sulla costruzione di atteggiamenti pro-sostenibili. La triangolazione dei dati ha consentito, inoltre, di validare i risultati e di fornire raccomandazioni fondate per un potenziale ampliamento del progetto.

Infine, la congruenza tra l'impianto teorico e metodologico è rafforzata dall'approccio interdisciplinare della ricerca, che unisce musica, educazione ambientale e studi sulla sostenibilità. Tale integrazione mira a sviluppare un modello educativo innovativo, replicabile in contesti educativi diversi e in grado di rispondere alle attuali esigenze di educazione alla sostenibilità.

1.4. Adeguatezza e rigore delle linee metodologiche di ricerca

L'impianto metodologico della ricerca a cui si fa riferimento è stato costruito con l'intento di garantire massima accuratezza e rigore scientifico, elementi essenziali per una corretta valutazione dell'efficacia del progetto Musica d'Ambiente nelle scuole

primarie. A partire dalla selezione e dalla citazione delle fonti, la ricerca ha adottato criteri il più possibile rigorosi per individuare contributi teorici e studi empirici rilevanti che rappresentassero in modo esaustivo lo stato dell'arte sui temi dell'educazione alla sostenibilità e del valore pedagogico della musica. Le fonti selezionate, sia nazionali che internazionali, riflettono approcci interdisciplinari e contribuiscono a costruire un quadro teorico robusto, in grado di supportare le ipotesi della ricerca e di contestualizzarne i risultati.

Per quanto riguarda gli strumenti di indagine, l'adeguatezza è stata garantita da una progettazione specifica, che ha tenuto conto delle caratteristiche del contesto scolastico primario e delle competenze cognitive ed emotive dei partecipanti. Sono stati impiegati questionari e schede di osservazione accuratamente calibrati per i bambini, progettati in modo da rilevare in modo attendibile le loro reazioni alle attività musicali in relazione alla sensibilizzazione ambientale. I questionari per i docenti, invece, hanno incluso sezioni dedicate all'analisi della percezione dell'efficacia del progetto e alla valutazione del grado di coinvolgimento degli studenti. Questa scelta metodologica ha consentito di raccogliere dati da prospettive differenti, offrendo una visione integrata e rigorosa del fenomeno analizzato.

Inoltre, il processo di validazione degli strumenti è stato realizzato tramite fasi pilota che hanno permesso di apportare modifiche e miglioramenti, assicurando che le misure fossero attendibili e congruenti rispetto agli obiettivi della ricerca. La triangolazione dei dati derivanti da questionari, interviste e osservazioni dirette ha contribuito ulteriormente a rafforzare l'affidabilità dei risultati, permettendo una comprensione più sfumata e articolata dell'impatto della musica come strumento per l'educazione alla sostenibilità. I dettagli dell'indagine sul campo, come detto, sono sottratti a questo scritto, riferendo solo dei risultati.

1.5. Qualità e condizioni di applicabilità dei risultati nella realtà sociale

I risultati ottenuti sono stati valutati e interpretati con un'attenzione particolare alla loro qualità scientifica e alla loro applicabilità nella realtà sociale, soprattutto in

contesti educativi come le scuole primarie. L'adozione di un approccio metodologico rigoroso, che ha combinato strumenti quantitativi e qualitativi, ha permesso di generare dati affidabili, in grado di offrire una rappresentazione accurata delle dinamiche di apprendimento e sensibilizzazione ambientale promosse dalla musica. La qualità è garantita dall'uso di procedure validate e replicabili, riportabili anche in altri contesti educativi, grazie alla loro adattabilità e flessibilità.

Le condizioni di applicabilità dei risultati sono state considerate già nella fase di progettazione dello studio. Il progetto Musica d'Ambiente è stato concepito come un modello educativo versatile che, pur focalizzandosi sul contesto specifico delle scuole primarie, può essere adattato a diverse realtà scolastiche e comunitarie, come anticipato, sia a livello nazionale che europeo. La possibilità di trasferire le strategie educative ad altri ambiti si basa sulla natura universale della musica e sulla rilevanza crescente dell'educazione alla sostenibilità; ciò consente di applicare i risultati sia in scuole con diverse caratteristiche socio-economiche sia in contesti educativi non formali.

Inoltre, si è tenuto conto delle possibili limitazioni legate a variabili specifiche dei contesti educativi, come la disponibilità di risorse musicali, la preparazione del corpo docente e il livello di sensibilità preesistente nei confronti della sostenibilità. Si tratta di fattori che influiscono sulle modalità di implementazione delle attività educative basate sulla musica. Pertanto, i risultati devono essere interpretati con flessibilità, adattando le pratiche proposte alle caratteristiche e ai bisogni specifici di ciascun contesto.

In sostanza, auspicio è che il lavoro offra una solida base per l'applicazione in contesti sociali differenti, potenziando il ruolo della musica come strumento educativo per la sostenibilità e promuovendo una cultura ambientale radicata fin dall'infanzia.

2. Approccio metodologico: le due componenti

La metodologia adottata si articola su due componenti principali: l'approccio *mixed methods* e il percorso di *ricerca-formazione*. I due elementi metodologici sono stati scelti per rispondere in modo completo e integrato agli obiettivi, combinando

l'indagine empirica con un processo formativo e partecipativo coinvolgente tutti i soggetti.

L'approccio *mixed methods* consente di integrare metodologie quantitative e qualitative, offrendo una visione multidimensionale del fenomeno oggetto di studio. Tale scelta metodologica permette di triangolare i dati, garantendo maggiore validità e affidabilità ai risultati attraverso la convergenza delle diverse fonti e tecniche di raccolta dati. In questo modo, è possibile cogliere sia le tendenze generali che le narrazioni individuali, fornendo un quadro articolato e completo delle dinamiche in esame (Mertens, 2024; Gillespie, Glăveanu, & de Saint Laurent, 2024).

Il percorso di *ricerca-formazione*, invece, mira a creare un ambiente di apprendimento collaborativo, in cui i partecipanti non siano semplicemente oggetti di studio, ma diventino co-autori del processo di ricerca. Tale metodologia pone al centro il dialogo, il confronto e la riflessione critica, stimolando una trasformazione non solo nei soggetti coinvolti ma anche nelle pratiche e nei contesti educativi o sociali analizzati. Questo secondo percorso consente, inoltre, di sperimentare interventi educativi innovativi, monitorandone l'efficacia e l'impatto in tempo reale (AA.VV., 2015).

L'interazione tra le due metodologie ha permesso di coniugare rigore scientifico e flessibilità operativa, valorizzando la dimensione partecipativa e contestualizzata della ricerca e rendendo i risultati non solo descrittivi, ma anche propositivi e applicabili.

2.1. Il percorso di ricerca attraverso l'approccio Mixed Methods

Per ottenere un quadro il più possibile completo e articolato rispetto agli obiettivi della ricerca, si è adottato come detto un approccio *mixed methods*, che combina strumenti di indagine quantitativi e qualitativi. Questa scelta metodologica è stata motivata dalla necessità di esplorare la complessità del progetto Musica d'Ambiente nelle scuole primarie, cogliendone tanto gli aspetti misurabili quanto quelli soggettivi e relazionali. L'uso di metodi misti ha permesso di ottenere una visione più esaustiva e multilivello del fenomeno, integrando dati oggettivi e interpretazioni più approfondite del contesto educativo.

Il percorso di ricerca si è articolato in due fasi principali, ognuna delle quali adottante strumenti di indagine specifici:

1. *Fase Quantitativa*: questa fase ha previsto l'utilizzo di questionari strutturati somministrati sia ai bambini che ai docenti, con l'obiettivo di raccogliere dati numerici sull'efficacia delle attività musicali per l'educazione alla sostenibilità. I questionari includono domande a risposta chiusa e scale di valutazione, utili a misurare aspetti come il livello di coinvolgimento degli studenti, la loro comprensione delle tematiche ambientali e la percezione dei docenti sull'impatto del progetto. Questi dati quantitativi consentono una prima analisi comparativa e statistica dei risultati, individuando pattern e tendenze nell'esperienza educativa.
2. *Fase Qualitativa*: parallelamente, la fase qualitativa si è concentrata sull'osservazione diretta in classe e sulle interviste semi-strutturate rivolte ai docenti. Le osservazioni sul campo permettono di documentare in modo dettagliato le interazioni tra insegnanti e studenti durante le attività musicali, fornendo uno sguardo dall'interno su comportamenti, reazioni emotive e dinamiche di gruppo. Le interviste, invece, approfondiscono le percezioni, le sfide e le potenzialità del progetto dal punto di vista dei docenti, arricchendo i dati quantitativi con insight individuali e riflessivi che aiutano a comprendere meglio il contesto e i processi educativi.

L'orientamento *mixed methods* ha consentito di triangolare i risultati delle due fasi, combinando i dati quantitativi con quelli qualitativi per ottenere una comprensione più completa e attendibile del progetto Musica d'Ambiente. Questa triangolazione aumenta la validità e la robustezza dei risultati, in quanto le informazioni quantitative forniscono una base statistica, mentre le evidenze qualitative permettono di interpretare più a fondo le dinamiche educative e di esplorare i significati attribuiti dai partecipanti all'esperienza.

Grazie a questo approccio metodologico, si è riusciti a rispondere sia a domande su “quanto” il progetto sia efficace, sia a domande su “come” e “perché” la musica si

riveli un efficace strumento educativo per la sostenibilità. Tale combinazione di metodi non solo amplia la qualità e la profondità dell'indagine, ma garantisce anche che i risultati ottenuti siano più rappresentativi e applicabili in contesti educativi diversi, offrendo spunti di riflessione e proposte operative di ampio respiro.

2.2. Il percorso di Ricerca-Formazione

Un elemento centrale del lavoro è stato il percorso di ricerca-formazione, concepito per unire l'indagine empirica e l'azione educativa all'interno di un progetto finalizzato a coinvolgere attivamente i docenti e gli studenti delle scuole primarie nell'apprendimento sostenibile attraverso la musica. Questo approccio si distingue per la sua natura partecipativa, che permette ai presenti di contribuire non solo come soggetti di studio, ma anche come co-educatori, capaci di arricchire e validare i contenuti e le metodologie utilizzate.

Il percorso di ricerca-formazione si è strutturato in diverse fasi, tra incontri di preparazione con i docenti, sessioni formative su come integrare attività musicali e tematiche di sostenibilità, momenti di confronto riflessivo, durante i quali sono stati raccolti impressioni, feedback e valutazioni sul processo educativo. Questo percorso ha assolto una duplice funzione: da un lato, rendere possibile l'osservazione e la valutazione in tempo reale dell'efficacia di Musica d'Ambiente, dall'altro contribuire alla formazione professionale dei docenti, che sviluppano competenze ulteriori per l'educazione alla sostenibilità.

L'importanza del percorso di ricerca-formazione risiede nella sua capacità di favorire una trasformazione attiva delle pratiche educative, coinvolgendo tutti gli attori in un processo di apprendimento collaborativo. Attraverso workshop e sessioni di feedback, gli insegnanti non solo acquisiscono nuove metodologie didattiche, ma partecipano anche alla loro costruzione e adattamento, garantendo una maggiore applicabilità e significatività del progetto nella realtà scolastica. Inoltre, questo approccio offre ai ricercatori una visione dall'interno delle sfide e delle opportunità che l'implementazione di un programma educativo basato sulla musica può comportare, potenziando così la validità ecologica dei risultati.

Infine, il percorso di ricerca-formazione rappresenta una componente fondamentale del lavoro, in quanto facilita l'integrazione tra teoria e pratica, permettendo di esplorare in modo concreto l'impatto della musica sull'educazione alla sostenibilità. Si tratta di un criterio collaborativo e formativo, costruito sulla condivisione di esperienze e saperi, il quale rende i risultati più rilevanti e applicabili, sia per il contesto locale in cui si svolge la ricerca, sia per altre realtà educative interessate a promuovere un cambiamento culturale verso la sostenibilità.

3. Dell'educazione e della sostenibilità

Questo capitolo esplora il rapporto tra educazione e sostenibilità, delineando il ruolo decisivo che i processi educativi giocano nella promozione di una cultura sostenibile. Partendo da alcune premesse fondamentali e interrogativi chiave, si analizzano le sfide educative connesse ai cambiamenti ambientali, sociali ed economici, evidenziando come l'educazione possa diventare uno strumento strategico per preparare cittadini consapevoli, responsabili e attivamente impegnati nella costruzione di un futuro sostenibile.

Attraverso un approfondimento di principi e obiettivi formativi dell'educazione alla sostenibilità, il capitolo evidenzia l'importanza di un approccio sistemico e interdisciplinare che incoraggi lo sviluppo di competenze critiche, la capacità di collaborare e la responsabilità verso il proprio ambiente e la società. In particolare, si sottolinea la necessità di costruire percorsi educativi che promuovano il pensiero ecologico, l'empatia, l'etica della cura e il senso di giustizia intergenerazionale, ponendo al centro la formazione di una coscienza globale e inclusiva.

3.1. Premesse e interrogativi

Cuore del tema sostenibilità è la capacità di vivere in armonia con il tutto circostante, alleggerendo il nostro peso sul pianeta e lasciandolo in pari condizioni – se possibile migliori – per le generazioni future. Una delle intuizioni che, a parere di chi scrive, meglio esemplifica questo approccio, è l'economia circolare. Così si chiama un'economia che si distanzia dal modello lineare, il quale prevede contrapporsi alla produzione lo scarto. L'economia circolare non prevede scarti, ma nuove risorse al termine del processo; queste risorse sono re-inserite nel ciclo produttivo, dando vita a un'altra rotazione e a un'altra ancora, rendendo il movimento “infinito”. Questo approccio è sostenibile (Nhamo et al., 2024; Melles & Wölfel, 2024).

La figura che affiora è quella del cerchio, cerchio che richiama e rappresenta altresì la comunicazione, con il suo continuo scambio tra mittente e destinatario, teso alla migliore e piena comprensione, alla con-divisione che diventa con-moltiplicazione, se

possibile, cioè a dire che l'intesa su un contenuto lo amplifica, perché quel contenuto da uno diviene due e quando la comunicazione è in gruppo molti e, per assurdo, se un "buon" messaggio fosse condiviso dalla società tutta, diverrebbe un'idea comune².

Altro cerchio è quello che nasce con l'origine stessa del mondo, narrata da molti miti e religioni come evento sonoro. Esempio a noi prossimo, il quarto vangelo, il quale osserva che in principio era il Verbo, il Verbo era presso Dio e il Verbo era Dio (Autori vari, 2014). La parola, il "Verbo", prima di essere elemento significante è emissione di suono; il suono stesso dà la vita, è l'alba della vita stessa.

E questa vita, oggi, per continuare, per prosperare, orienta verso la sostenibilità, dimensione ulteriore da cui essa dipende. Così, a comporre questo ennesimo tondo, a chiuderlo, manca un passaggio: quello dalla sostenibilità al suono, tornando alla genesi del tutto.

Questo pensiero è stato seme e frutto della ricerca qui narrata.

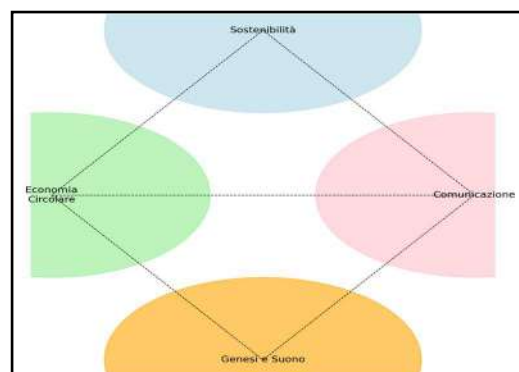


Fig. 1. Schema a cerchi interpendenti: Sostenibilità, Comunicazione e Vita

² La metafora del cerchio come simbolo di comunicazione efficace e inclusiva trova riscontro in diversi ambiti educativi e psicologici. Nella comunicazione educativa, il cerchio rappresenta l'assenza di gerarchie, promuovendo un'interazione paritaria tra i partecipanti. Questo approccio facilita lo scambio bidirezionale di messaggi, essenziale per una comprensione condivisa (Norris, 2000). Il Circle Time è una metodologia didattica che sfrutta la disposizione circolare per favorire l'inclusione e la comunicazione aperta. In questo setting, ogni partecipante ha pari opportunità di esprimersi, contribuendo alla costruzione collettiva del sapere (Lavery & Umbreit, 2016). Dal punto di vista simbolico, il cerchio è associato alla totalità, all'unità e all'armonia. Nella psicologia analitica di Carl Jung, ad esempio, il cerchio (o mandala) rappresenta l'integrazione e l'equilibrio della psiche, riflettendo l'aspirazione all'interezza e alla connessione con il tutto (Sara, 2023). Inoltre, il cerchio è spesso utilizzato per rappresentare il ciclo infinito e la natura ciclica della vita, simbolizzando l'eterno ritorno e la continuità (Lys, 2024). Tutti i riferimenti evidenziano come la figura del cerchio possa essere utilizzata come metafora potente per rappresentare una comunicazione inclusiva e partecipativa, capace di abbracciare l'intera società verso un pensiero sostenibile condiviso.

Lo schema visivo creato per rappresentare il concetto del cerchio al quale si fa riferimento unisce sostenibilità, comunicazione ed economia circolare.

Il cerchio come simbolo della sostenibilità, della comunicazione e della vita è stato ideato per sostenere visivamente le seguenti logiche:

1. Sostenibilità come armonia con il tutto

- Vivere in armonia con l'ambiente.
- Alleggerire il nostro impatto sul pianeta.
- Garantire pari o migliori condizioni per le generazioni future.

2. Economia circolare

- *Contrasto* con il modello lineare: il modello lineare produce scarti; l'economia circolare tende a eliminare gli scarti.
- *Principio*: le risorse usate sono reinserite nel ciclo produttivo.
- *Obiettivo*: creare un ciclo infinito e sostenibile.
- *Simbolo*: il cerchio rappresenta l'assenza di rifiuti e la rigenerazione continua.

3. Il Cerchio nella comunicazione

- *Scambio continuo*: comunicazione efficace tra mittente e destinatario.
- *Condivisione amplificante*: un contenuto condiviso non solo si diffonde, ma si moltiplica, diventando un'idea comune.
- *Visione globale*: il cerchio rappresenta l'abbraccio simbolico di tutta la società verso un pensiero sostenibile.

4. Il Cerchio nella genesi del Tutto

- *Origine del mondo come suono*: il “Verbo” o parola primordiale, interpretata come il primo suono.

- *Suono come vita*: il suono dà origine alla vita stessa, rappresentando l'alba della creazione.

5. Collegamento tra sostenibilità e suono

- La sostenibilità diventa il fulcro per continuare la vita.
- Il suono richiama la genesi del tutto, completando il cerchio ideale.

In conclusione, il cerchio simbolizza il cuore del progetto cui ci si riferisce, legando la sostenibilità alla comunicazione e al suono come elementi interconnessi: il pensiero sostenibile, la condivisione e il suono rappresentano un ciclo infinito di rigenerazione, vita e conoscenza.

Come portare la sostenibilità al suono, però? Come fonderli? Come usare questa simbiosi per generare e coltivare un anelito che la sostenibilità porti, consegna, della quale abbia cura?

Si entra qui nei territori dell'educazione, termine nel caso in specie evocato in modo pieno e coerente. Se educare deriva da *educere* «trarre fuori, allevare», comp. di *e-*¹ e *ducere* «trarre, condurre» (Treccani, s.d.), sarà evidente la connessione naturale che c'è tra il codice immerso al nostro interno (nasciamo natura) e l'ambizione del presente studio (sostenere la natura, all'interno di un ambiente di lei amico, compagno). Ma c'è altro, poiché essendo la musica chiamata in causa, ecco che questa musica ancora è naturalmente inscritta nel nostro codice genetico in quanto, come argomenta Sacks, siamo «creature musicali» (Montinaro, 2017, p. 1).

Sostenibilità deriva dal latino *sustinere*, che significa sostenere, difendere, favorire, conservare, prendersi cura, esso acquisisce la moderna connotazione, o sfumatura, in occasione della Conferenza di Stoccolma, all'interno del rapporto "Our common future" della Commissione mondiale per l'ambiente e lo sviluppo, datato 1987. Al tavolo, protagoniste furono le dimensioni di inquinamento e degrado dell'ambiente. Fu poi la volta, nel 1992, della Conferenza di Rio de Janeiro su ambiente e sviluppo, in cui venne affrontato dai capi di stato mondiali il tema delle problematiche ambientali; qui avvenne il consolidamento del concetto di sviluppo sostenibile, come sviluppo in grado di assicurare il soddisfacimento dei bisogni della generazione

presente senza compromettere la possibilità delle generazioni future di realizzare i propri. Da qui, la nascita dell'Agenda 21, un rapporto che ha stabilito l'importanza dell'impegno di tutti i paesi nella soluzione dei problemi socio-ambientali, considerata l'impossibilità di procedere sulla strada dell'attuale modello, il quale ha riverberi della più varia natura che vanno dall'aumento del divario nella ricchezza tra le varie nazioni, nonché all'interno di esse, alle malattie, all'analfabetismo e via discorrendo, il tutto sempre a detrimento delle condizioni dell'essere umano e dell'ambiente ospite. Tappa successiva, a dieci anni dal Summit di Rio, è stato il vertice tenutosi a Johannesburg, sempre in tema di sviluppo sostenibile; qui si è discussa l'integrazione delle tre "anime" della sostenibilità, definite in sociale, economica e ambientale, a chiarire come ogni azione in una dimensione abbia comunque ripercussioni sulle altre, così da ragionare in modo non ristretto, bensì ampio. Da questo momento il termine sostenibilità entra a far parte stabilmente del linguaggio della politica, della comunicazione e della società civile, pur se spesso non in modo centrato, forzato, opaco e fuorviante.

Si osserva ora come e dove è posizionato questo termine, ovvero chi "storicamente" si è occupato e si occupa di sostenibilità, a livello di indagine e, particolarmente, educativo.

La questione, ancora posta nei termini di "educazione ambientale", fu affrontata alla Conferenza di Tbilisi, organizzata dall'Unesco nell'ormai lontano 1977. Obiettivo espresso fu di portare gli individui e la collettività a conoscere la complessità dell'ambiente naturale e antropico, nei suoi aspetti biologici, fisici, sociali, economici e culturali a fine di partecipare in modo responsabile ed efficace alla prevenzione, alla soluzione dei problemi ambientali e alla gestione della qualità dell'ambiente. Di fatto, nonostante l'approccio "aperto", l'educazione ambientale è sempre stata connotata in senso tecnico, con un'idea di forte appartenenza al campo alla scienza dura. Da poco, in Italia, per iniziativa ministeriale, la sfumatura normativa concede altri, più evoluti e compiuti scenari: inclusa nell'educazione civica dall'anno scolastico 2020/2021, l'esplorazione dei temi della sostenibilità è «emotiva e culturale» (Mim, 2018) e, oltre, ancorata a un atto di taglio e origine più "tecnici" quale l'Agenda 2030, ma anche a uno di diversa estrazione, ovvero l'enciclica papale *Laudato si'*, dedicata alla cura della casa comune.

Si assiste a una “contaminazione”, a un tendersi la mano tra scienze dure e scienze umane, alla ricerca istituzionale di ciò che in educazione è ben noto e consolidato da tempo: l'utilità della costruzione di ponti tra i saperi, a ricreare un territorio unico.

Prima della definizione ministeriale, già viva era l'attenzione per un nuovo settore umanistico in fase di espansione: le cosiddette *environmental humanities* o “scienze umane ambientali”.

Ci si rifà al sito dell'Università della California per uno sguardo alla definizione delle stesse. Si legge sulla pagina dedicata al settore: «The term “environmental humanities” is both descriptive and aspirational: it has emerged over the last five years to capture already existing conjunctions across environmental philosophy, environmental history, ecocriticism, cultural geography, cultural anthropology, and political ecology, but it also seeks to integrate debates so far largely shaped by different disciplinary contexts» (Ucla, s.d.). Al di là del “five years” elevabile a una decina, invero, la definizione di scienze umane ambientali si concentra sul proposito di catturare congiunzioni già esistenti tra filosofia, storia, ecocritica, geografia, antropologia e politica ecologiche; si tratta di un'apertura a nuove forme di interdisciplinarietà, di collaborazione tra le scienze sociali e quelle naturali, per agevolare il dibattito pubblico sulle questioni ambientali.

Ci si trova al cospetto di una nuova e più matura contingenza storica: le scienze umane fino a poco tempo fa erano intese come supporto per la “divulgazione” (termine che porta con sé l'idea di un abbassamento del livello, peraltro) del sapere scientifico. Si intende cioè dire che, per “spiegare” alla massa alcune questioni scientifiche, ci si appoggiava per esempio sulle migliori tecniche comunicative; si trattava di un'operazione di alleggerimento, che di fatto lasciava i campi comunque divisi, pur se interagenti al preciso scopo. Il punto di vista delle *environmental humanities* è differente, ovvero c'è il desiderio non di usare per fini pratici le scienze dure, ma di dialogare con loro, includendole in una nuova dimensione di sapere che sa ruotare il capo di 360 gradi.

Se dalla California ci si sposta in Italia, si può leggere sul sito dell'università “Ca' Foscari” di Venezia che «Le Scienze Umane Ambientali si propongono come area di ricerca capace di mettere in dialogo le scienze naturali, le scienze sociali e la cultura

umanistica in tutte le sue declinazioni» (Ca' Foscari, 2024) con il proposito di sfociare in profili professionali tra i quali si legge quello di educatore ambientale.

Scorrendo il piano di studi compaiono varie possibilità ad ampio spettro, ma non la musica, che pure appare citata nella descrizione del profilo di cui sopra, ovvero educatore ambientale.

Si legge che «Il laureato potrà essere impegnato in qualità di educatore ambientale presso:

- istituzioni educative e culturali pubbliche e private, a livello nazionale ed internazionale;
- contesti di educazione informale ed esperienziale quali il sistema dei beni paesaggistici, artistici e museali, associazionismo ed eventi musicali, teatrali e sportivi» (Ca' Foscari, 2024).

Quale può essere il ruolo della musica all'interno di questa famiglia del sapere? Questa domanda si aggiunge a quelle presentate in apertura e la risposta, prima di essere data, esige un ulteriore chiarimento. Cosa si intende per musica per la sostenibilità, o musica sostenibile?

Nell'accingerci a parlarne, si richiama e premette Patel e il suo saggio *Music, language and the brain*, nella cui conclusione scrive «Music-language studies also suggest ways of bridging the current divide between the sciences and the humanities» aggiungendo «Studies that unify scientific and humanistic knowledge are still uncommon, yet to paraphrase the poet John Donne, they address that subtle knot which makes us human» (Patel, 2008, p. 417). Non si manca di evocare altresì gli studi di Nicolescu, nel merito della transdisciplinarietà quale via per riconciliare culture artificialmente antagoniste, cioè scientifica e umanista (Nicolescu, 2002).

3.2. Educazione alla sostenibilità: principi e obiettivi formativi

In questa sezione si desidera dedicare un tributo a un saggio specifico: *Alfabeti ecologici* (Marchetti, 2022).

«Nei prossimi decenni – scrive l’autrice – la sopravvivenza dell’umanità dipenderà da una nuova alfabetizzazione ecologica, dalla umana capacità di comprendere in maniera nuova le interrelazioni e i processi della vita e di averne cura e responsabilità» (Marchetti, 2022, p. 3). Capire la natura, secondo Laura Marchetti, non è tanto questione di sforzo cognitivo e sapienza tecnica, ma significa essere in grado di entrare – e restare – in connessione profonda con Lei; in una parola, sentirla. Non è infatti la capacità di manipolarla l’obiettivo, ma la disponibilità a stringere “una nuova alleanza”, assumendo “una nuova posizione” nei suoi confronti e, in conseguenza, nel mondo. Il cammino educativo è tortuoso e arduo, a cominciare dal lessico; per esempio, qual è la differenza tra le formule “educazione ambientale” e “educazione allo sviluppo sostenibile”? Spesso – e a torto – usate come sinonimi, certamente non lo sono e i venti che le sospingono hanno origini differenti, come gli approdi a cui conducono. A proposito di lessico, tanto divertente quanto magistralmente centrato è l’evocativo termine “mcdonaldizzazione”, per descrivere la omologazione planetaria allo stile nordamericano di cibi, consumi, stili di vita e luoghi.

Tutto ciò premesso, la scuola è il luogo d’elezione per educare, ma non è questione di materie e non è azione che si possa relegare a poche ore di insegnamento; si tratta invece di attivare una pedagogia distesa, capace di porsi «come un abito, come un punto di vista critico, come un orizzonte epistemologico generale» (Marchetti, 2022, p. 18). La natura non è mezzo, ma fine; non è “oggetto”, ma vita. Invece di aspirare a manipolarla, meglio è esporsi alla sua bellezza, così da com-prenderla, depurandosi dal primo degli inquinamenti, quello della mente, per tornare a lei con occhi innamorati, in quanto parti di un tutto complesso. «Da dove viene infatti l’idea di alto se non dal cielo? E l’idea di triangolo non viene forse dalla silhouette della montagna? E la musica da dove viene se non dal gemito animale e dal sospiro del vento? E da dove viene la fiaba se non dalla penombra, dalla luce calda del braciere e del focolare, luce che generazioni di balie e di nonne seppero interpretare?» (Marchetti, 2022, p. 25).

In tempi – per molti versi, incerti – come quelli che stiamo vivendo, una nuova suggestione si affaccia dal testo, quando propone l’educazione ambientale come

antidoto alla pulsione di morte, elevandola alla più alta declinazione, quale educazione alla pace.

Molto altro ci sarebbe da porre in evidenza, ma l'invito è a sorprendersi con quest'opera breve, godibile e illuminante. In chiusura del libro si trovano documenti, primo tra i quali il "Manifesto per l'educazione ambientale" in onore di Maria Montessori e Lorenzo Milani. Scorrendolo, al punto 4, si legge che «la scuola del futuro non dovrà restringere lo spazio delle ormai indispensabili nozioni scientifiche e tecnologiche, ma dovrà riportare anche loro alla ragione prima dell'insegnamento, all'uomo non fabbro e non economico, all'essere umano secondo il miglior spirito umanistico» (Marchetti, 2022, p. 80). Con questo obiettivo, l'educazione ambientale può contribuire a una nuova alfabetizzazione, se la si intende come «una visione, un approccio sistemico a problemi che coinvolgono la formazione della persona nel suo rapporto con gli altri e con il mondo» (Marchetti, 2022, p. 81).

Seguendo la suggestione del saggio, si desidera ora riferirsi a un'azione di senso che in questa direzione – si ritiene – si sia mossa. Nel 2020, in occasione del centenario della nascita di Gianni Rodari, il sottoscritto ha composto un brano incastonato altresì all'interno dell'anno internazionale delle piante proclamato dalle Nazioni unite; titolo dell'opera è *L'albero* (Rete Clima, 2020). Se educare alla sostenibilità è ri-connettersi con la natura, un modo sarà specchiarsi in essa, riconoscere in essa una somiglianza o, meglio, un'identità.

Dunque, si è dato vita a un testo che a questa consustanzialità orientasse, musicandolo con "astuzie" che non è qui importante, né sensato argomentare. Si offre la trascrizione integrale della lirica.

Non siamo poi tanto diversi,
nasciamo per essere amici:
qui dove io ho chioma hai capelli
e dove tu hai piedi ho radici.

Sorridi e mi guardi confuso,

ho visto i tuoi nonni bambini,
appoggiati al tronco un minuto,
abbracciami e stiamo vicini.
Impara la storia del mondo
che un albero può raccontare:
pur fermo ho uno sguardo profondo,
pur quieto so farmi ascoltare.

Il vento dà voce ai miei rami,
sussurra il suo canto gentile,
tu dimmi: mi servono mani,
mi servon parole per dire?
Al fresco di queste mie foglie
riposa e respira la vita...
quest'aria che il cielo raccoglie
ti dono, sottile, pulita.

Vorrei tu piantassi altre piante,
vorrei lo faceste un po' tutti,
voi bimbi che oggi giocate,
domani sarete voi adulti.
Piantateci ovunque a milioni,
più verde la Terra è più pura,
insieme saremo migliori,
insieme noi siamo natura.

Nell'alveo di quanto in premessa, così da parlare di principi e obiettivi, ecco che nella prima quartina affiora prima di tutto un rispecchiamento, una circolarità. È l'albero a parlare e, rivolgendosi al bambino, lo invita a cogliere le somiglianze. La musica e le parole impongono una riflessione circolare; l'evidenza è rivelata. L'inclusione segue: l'albero è essere vivente e "parla", nonostante non abbia mani né parole per dire; ciò, poiché ciascun vivente, pur diversamente, riesce a "esprimersi". «Senza politiche di riconoscimento e inclusione – vien da dire, evocando Margiotta – sarebbe arduo generare sentimenti di responsabilità civile e sociale» (Margiotta, 2014, p. 23). Avanzando, la dimensione del dono, della reciprocità, che vede l'essere umano come entità cooperativa, non competitiva, a richiamare anche il pensiero di Kropotkin (2020), viene esemplificata nella generosità del vegetale che dispensa – senza nulla chiedere – aria, cioè vita. Infine, l'auspicio è di moltiplicare la diffusione delle specie arboree, chiosando con "insieme noi siamo natura". Invero no, nel tutto non si è natura, bensì ambiente, cioè si appartiene a un mondo modificato, antropizzato, impossibile da riportare alla primigenia dimensione; ecco il patto, l'orizzonte. Con la musica, con le parole, si compie una nuova alfabetizzazione, si (ri)avvicina l'umanità alla Madre, partendo dalle prime ore, dall'età più verde.

4. Status quaestionis

Per lo *status quaestionis*, ovvero l'esplorazione della letteratura "di settore" esistente, si propone una ricostruzione tematica comprendente in prima istanza le voci dedicate alla musica per la sostenibilità, utile e coerente con la ricerca svolta – ovvero sgombra dalle considerazioni in merito a temi non di interesse quali musica "ambient", musica suonata in modo sostenibile (cioè nel rispetto dell'ambiente in cui si esprime, limitando il consumo energetico, differenziando i rifiuti e via scorrendo), etnomusicologia, ecc. – e, successivamente, le voci dedicate alla pedagogia della musica. Se nel primo ambito l'attenzione è agli albori, il secondo ha invece prodotto una amplissima letteratura; tuttavia, quest'ultima è votata molto spesso ad aspetti "tecnici" o didattici (come insegnare la musica). Ciò a cui si mira a mettere a fuoco è l'impiego della musica come stimolo per accendere interesse, passione, conoscenza e sostegno nei confronti dei temi della sostenibilità, come si è detto, a livello istituzionale. Quanto dunque si restituisce, dall'analisi della letteratura, sono le evidenze utili al ragionamento specifico, motivo per cui gli estratti risultano "variegati" e inglobati in un cammino integrato di illustrazione, esame e dibattito, condotto passo per passo.

4.1. Musica e sostenibilità

La musica, intesa come "linguaggio universale", si pone al centro di un dialogo sempre più urgente tra cultura e ambiente. Questo paragrafo ne esplora il potenziale come strumento per promuovere la sostenibilità, evidenziandone il ruolo educativo, simbolico e pratico nella sensibilizzazione delle persone verso le sfide ambientali. Attraverso la musica è possibile non solo ispirare comportamenti ecologici, ma anche stimolare riflessioni profonde sul rapporto tra l'uomo e la natura, favorendo una connessione emotiva che può tradursi in azioni concrete.

L'analisi si concentra sia sulle implicazioni teoriche del legame tra musica e sostenibilità, sia su esempi concreti di progetti e iniziative che utilizzano la musica per incoraggiare una cultura ecologica. Questo orientamento intende mostrare come essa

possa rappresentare un mezzo potente per affrontare la crisi ambientale e promuovere un cambiamento sostenibile nella società.

4.1.1. Introduzione e contributi di approccio al binomio

Sebbene questo paragrafo si presenti, nei fatti, compagno di quello che verrà, si ritiene di tenere distinti gli ambiti per evidenziare qui la specifica relazione tra musica e sostenibilità, che pur comprende gli stessi temi che seguiranno nel successivo (le emozioni, per esempio), ma qui essi sono appunto “tinti” di elementi esplicitamente sostenibili. Se il panorama italiano è praticamente inesistente, spostando lo sguardo all'estero si rinvengono riferimenti, ma la più parte è orientata a un approccio etnomusicologico, a intendere come le “minoranze” musicali siano preziose e da salvaguardare, né più né meno come le “minoranze” linguistiche. A questa invero ampia letteratura non si attinge, rivolgendosi a quella specifica di interesse; rinforzando a titolo di preludio quanto sopra riportato in merito ai recenti studi di Kagan, Kirchberg e, nel merito delle arti in genere, Lutnæs, Falling, Pröpper, Jolly, Boeckel e Slåttil, una specifica osservazione su musica e sostenibilità manca e, là dove si trovano parecchi progetti che legano arti visuali e sostenibilità, solo raramente se ne incontrano di dedicati al ruolo della musica (Østergaard, 2019). Il “raramente” in realtà si traduce nella sostanziale assenza di progettazioni compiute, almeno nel senso e al cuore di questo lavoro. L'impiego della musica a scopo educativo è cioè antico quanto l'uomo, ma qui si discute di una nicchia specifica, ovvero quella della sostenibilità. Si osserva allora, in assenza di progettualità istituzionali dedicate, quali sono le riflessioni della letteratura scientifica in materia. Lo sguardo, che ha abbracciato gli ultimi dieci anni circa, parte con una riflessione di carattere generale di Sara J. Wolcott che, premettendo come la musica sia «a vitalizing element for our current journey towards sustainability» (Wolcott, 2016, p. 1), così si interroga: «in light of the ongoing collapse of the systems that sustain life, it is questionable if sustainability is still possible (WorldWatch Institute 2013). If it is possible, dramatic cultural shifts are necessary. In his Encyclical, *Laudato Si*, Pope Francis voiced this concern in his call for a “cultural revolution”» (Wolcott, 2016, p. 2). Il richiamo torna all'enciclica papale, variamente presente nella letteratura dedicata alla sostenibilità, anche dal Mim. La

nascita di una “ecologia integrale”, al centro dell’indagine della *Laudato si’*, è tema fondante e ricorrente nel pensiero e negli appelli del papa. Lungi dal voler sposare in questa sede una posizione “religiosa”, è però doveroso e utile porre attenzione a quella “filosofico-morale”, nonché spirituale. La prospettiva antropologica è di una connessione, anzi di una consustanzialità – per usare un termine evocativo anche per il contesto specifico – tra la crisi ambientale e la crisi sociale. L’attenzione dell’enciclica allora si struttura intorno alla “responsabilità” – intendendo con essa anche la sfumatura di “abilità” nel dare risposte (adeguate, nel caso) – dell’uomo, alla critica del modello imperante, alla necessità di essere, appunto, integralmente coinvolti nel cambiamento. Si tratta di un pensiero complesso, che chiama in causa aspetti (ri)educativi, invitando l’essere umano a considerare il problema ambientale non come legato a qualcosa di astratto, di altro, ma come parte di sé, cioè una «manifestazione esterna della crisi etica, culturale e spirituale della modernità» (Franciscus, 2015, p. 110) e, poco prima, «non si può esigere da parte dell’essere umano un impegno verso il mondo, se non si riconoscono e non si valorizzano al tempo stesso le sue peculiari capacità di conoscenza, volontà, libertà e responsabilità» (Franciscus, 2015, p. 110). Queste capacità devono far sì che l’essere umano si senta un tutt’uno con il mondo, per poter “leggere” la complessità e poter intervenire modificando i propri comportamenti, come se il mondo stesso fosse un’estensione di sé; uscire dal pensiero capitalista, uscire dal pensiero lineare e razionale per tornare a “sentire”. Riecheggia Kagan nella citazione «an “object-centered consciousness” and a primary focus on linear and rational thinking are often found to be underlying market capitalism» (Wolcott, 2016, p. 2). Questa visione, come si diceva, distanzia l’essere umano dalla natura, considerandola un oggetto; si tratta di riflessioni che raramente si operano, immersi in quello che ormai è divenuto un pensiero inevitabile, contenente lo stesso errore originario che, più semplicemente ma in modo non meno maldestro, fa sì che nella nostra grammatica la parola “albero” venga considerata (e dunque ritenuta, sin da bambini) come “nome comune di cosa”, là dove “cosa” dovrebbe essere corretto in “essere vivente”. Tornando al punto, conclude Wolcott che «this has both perpetuated modern capitalism and made environmentalism a special-interest area, instead of part of the whole socio-ecological person» (Wolcott, 2016, p. 2).

4.1.2. La carenza della letteratura

Østergaard ribadisce che «in their review paper Music and sustainability, Kagan and Kirchberg (2016) claim that a specific focus on music lacks in sustainability science. Whereas several projects combine the visual arts and sustainability teaching (e.g., Lutnæs & Falling, 2017; Pröpper, 2017; Jolly, Boeckel, & Slättli, 2017), only rarely we find research projects on the intersection of music and sustainability education. When art is included in STEM subjects (as STEAM), the attention seems to be primarily on visual arts and media, not on the performing arts and music (Gershon & Ben-Horin, 2014)» (Østergaard, 2019, p. 2). Publicover rileva che «there is presently a lack of sustainability literature focused on music. Within environmental education literature, our thorough search of databases (including a search of scholarly, professional, and gray literature) revealed relatively few manuscripts discussing the role of music as an environmental education and communication tool» (Publicover et al., 2018, p. 2). «Given the severity of the environmental crisis and the need to understand and address it in as many ways as possible, it is surprising that sound and music have still not become more common methods to study, organize, educate, and effect change regarding the environment» (Allen, 2012, p. 193). E ancora «it is rare to find literature on the connection of music to sustainable development» (Oh et al., 2018, p. 278), «the connection of art learning and sustainable development has been addressed in a small number of studies» (Oh et al., 2018, p. 279) e, infine e in modo più specifico e categorico, «the connection of lifelong music learning to sustainable development is an unexplored area» (Oh et al., 2018, p. 279). Yamasaki informa che «questionnaire and interview studies suggest that music is valued for its role in managing the listener's impression of the environment, but systematic investigations on the topic are scarce» (Yamasaki et al., 2015, p. 1) e, infine, ancora Østergaard annota che «the field of music and sustainability education is extensively unexplored, thus, there is a need for research on a wide range of topics» (Østergaard, 2019, p. 14). A fronte di questa scarsità di letteratura specifica – ma lo si sottolinea ancora, di manualistica e ricerca e, ancor più, di progettualità istituzionali – gli stessi autori e altri trattano tuttavia di benefici, offrendo riflessioni e argomentazioni, le quali impongono

attenzione. Si osserva prima di approcciarle che, per quanto qui si svolge, il contribuire alla genesi di queste opportunità positive è un'occasione.

4.1.3. Il potere sociale della musica

Si parte dalla premessa di Barrow: «Mentre ci sono state culture senza la matematica, culture che non hanno praticato l'agricoltura o l'allevamento, e altre che non hanno sviluppato la scienza e la scrittura, non siamo a conoscenza di culture che non hanno coltivato la musica» (Barrow, 2000, p. 239) per aprire questo paragrafo, nonché dalla riflessione di Festa. Quest'ultimo asserisce, in allineamento con il pensiero precedente, che «una ragione ci deve pur essere se l'uomo può sopravvivere senza saper far di conto, ma non sopravvive senza elaborare una qualche forma di musica» e «La musica non è solo oggetto di per sé dell'indagine scientifica, ma è essa stessa uno strumento per indagare scientificamente in ambiti diversi (dall'astronomia alla metallurgia); la musica è un induttore emotivo e motorio, che spesso condiziona il comportamento di singoli e di gruppi; la musica è magia, il suo potere esercitandosi in maniera benevola, terapeutica, ma anche violenta, nello scatenare passioni a volte travolgenti» (Festa, 2009, p. 9).

Ad approfondire, «singing may have evolved to quickly bond large human groups of relative strangers, potentially through encouraging willingness to coordinate by enhancing positive affect; [...] singing is found in all human societies and can be performed to some extent by the vast majority of humans: singing is a universal human behavioral capacity, and this implies that it could have arisen as an evolutionary adaptation», nonché «indeed, qualitative data from singing groups and choirs suggests that social interaction and a sense of belonging are important positive features of attendance. Moreover, singing has been shown to increase positive affect and choir members often report a 'lift' in mood after singing» (Pearce et al., 2015, pp. 1 e 2). Quanto espresso riverbera in molti saggi e riflessioni che elevano la pratica del canto corale a espressione di vertice del legame sociale. «Experimental work shows that singing together significantly facilitates social bonding when compared to other social activities» (Nummenmaa et al., 2021, p. 199). La musica, il canto, sono ricompense che sostengono i miglioramenti comportamentali – i “sentiti” miglioramenti

comportamentali – dei quali la società ha un urgente, improcrastinabile bisogno per affrontare le sfide imposte dalla crisi ambientale e, in generale, della sostenibilità. «Behavior is motivated by reward. This term, reward, is dened as having behavioral effect without referring to any conscious experience as follows: A reward is a thing, experience, or brain manipulation that instigates and reinforces approach behavior. Therefore, if a stimulus or event instigates and reinforces approach behavior, then it is a reward. Accordingly, rewards can be any of a variety of things, including food, water, novel stimuli, abused substances, and intracranial manipulations» (Kesner et al., 2022, p. 2).

Se «presently, there is an increased awareness of the need to care for, respect, and support our natural environment and ecological behaviors from early childhood» (de Moya Martínez & Syroyid Syroyid, 2021, p. 2), la ricerca di María del Valle de Moya Martínez si occupa di sostenere che «music can be a powerful vehicle for promoting ecological values and raising students' environmental awareness and care» (de Moya Martínez & Syroyid Syroyid, 2021, p. 2). Così, secondo Sunderlal, «music plays a large role within the context of attaining the objectives of environmental curricula» (Sunderlal, 2017, p. 27), «music instills environmental sensitivity, which benefits the environmental movement. It offers influential qualities towards building the environmental movement outside of the classroom as well» (Sunderlal, 2017, p. 48). La musica è considerata un fattore di tendenza da parte delle nuove generazioni, le guida e suscita in loro un genuino interesse; è uno strumento potente per generare consapevolezza (anche) in materia di sostenibilità, sin da bambini, quando maggiori sono la disponibilità, la curiosità, la meraviglia nell'apprendere. Per Waren, «music must be considered as a dynamic, unifying, cultural and political force» (Waren, 2012, p. 448); ciò in virtù del fatto che ha un dirompente impatto sulla sfera emotiva; dunque, anche per ciò che riguarda gli aspetti ambientali, «environmentalists have slowly come to realize that humans are not as 'rational' as was once assumed. Art, thus, has a pivotal role to play in expanding perceptions and shifting consciousness (and thus behavior) towards greater degrees of sustainability (Knebusch 2008; Moser 2007)» (Wolcott, 2016, p. 3) e che «recent research has validated the importance of music in establishing and maintaining connectivity at inter- and intra- personal levels» (Wolcott, 2016, p. 4). Dunque è possibile affermare che «“the arts seem able to provoke and inspire

reactions, values and practices that could move global society to a more sustainable future” (Liverman 2010, 27). Concerned with entrenched epistemological patterns focused on rational thinking and technical solutions, which have not yielded the desired results, artists have been given permission that scientists do not always experience to use their capacities for more lateral thinking (Dieleman 2008)» e, poco oltre, che «Kagan (2012, 267) further argues that the “aesthetics of sustainability should concur with the development of a literacy of complexity.”» (Wolcott, 2016, p. 7). Restando sulla musica è possibile dunque tornare a domandarci se la imperante crisi ambientale non sia espressione di certa incapacità di ascoltare, di “sentire” la natura, intendendo la specie umana, appunto, parte integrante di essa. Tornare all’ascolto allora, per il tramite dell’arte dei suoni, può avere risultati importanti. Scrivono Turner & Freedman che «the educational niche of music is one of helping students to develop a sensitive attitude to environmental and related socioeconomic issues» (Turner & Freedman, 2004, p. 50). La musica può stimolare e incoraggiare un’apertura verso le ambiguità, le ambivalenze, le contraddizioni, le complessità della trasformazione sostenibile (Kagan & Kirchberg, 2016). Ancora risalta, nel quadro della più recente ricerca, che «music education is a fundamental area in human development with several interdisciplinary liaisons in the social, intercultural, communicative, linguistic, artistic, and environmental domains» (de Moya Martínez & Syroyid Syroyid, 2021, p. 7) e che «music education should be regarded as an interdisciplinary subject that promotes sustainability and environmental awareness and helps to develop key competences that lead to integral student development» (de Moya Martínez & Syroyid Syroyid, 2021, p. 7). In aggiunta, «the role of music in environmental education (EE) has mostly been explored by emphasizing its ability to capture the interest of students and to foster a sensitive attitude to issues (Burgess & Gold, 1985; Morgan, 2001; Lenton, 2002; Ramsey, 2002). Music can also serve as a point of connection between humans and the natural world. In these ways, music can inspire environmental action and advocacy while also helping to foster empathy for the natural world» (Turner & Freedman, 2004, p. 45) e, riprendendo precisamente Sunderlal, «music is not only instrumental in promoting environmental citizenship, but can be a way to achieve an environmental revolution by inspiring communities to mobilize for change» (Sunderlal, 2017, p. 2). È di parere unanime la letteratura

esaminata, le cui citazioni nel merito della parte “attuativa” si riferiscono però, non a progetti educativi organici dedicati bensì, come si ripete, a specifiche nicchie di indagine quale, a titolo di esempio, l’ecomusicologia, ovvero «the study of music, culture, and nature in all the complexities of those terms. Ecomusicology considers musical and sonic issues, both textual and performative, related to ecology and the natural environment» (Ecomusicology, 2014). Di fatto, dalla ricerca emergono perciò ampie e positive valutazioni in ordine all’impiego della musica, dovute sia alle proprietà intime della stessa, in quanto tale – note non da oggi bensì sin dall’antichità e sulle quali, lo si ripete, non ci si immerge in questa sede, essendo oltremodo ampia la letteratura –, sia alla consonanza tra le sue “qualità” e quelle della sostenibilità; si allude qui a più intime, specifiche connessioni tra i due reami, specie in ambito scolastico, per le quali si consiglia un impiego ad hoc. A introdurre il paragrafo successivo, ancora poche considerazioni attinte da fonti internazionali. «Creative thinking has been considered the driving force behind all human progress (Saggar et al., 2017), necessary to thrive and, at times, even to survive (Sternberg, 2017)» (Navarro Ramón & Chacón-López, 2021, p. 1). Così, «educators should be curious and open to any new musical proposal (Odena, 2012a), innovative leaders of exploration in an environment of possibility (Burnard, 2013), promoting divergent thinking, collaboration, and self-confidence (Lasky and Yoon, 2020)» e «Sternberg (2017) affirmed that schools often inhibit creativity because teachers decide not to support it and they focus on the transmission of knowledge» (Navarro Ramón & Chacón-López, 2021, p. 11).

4.1.4. L’impiego (anche) a scuola

«Inside of the classroom, music is viewed to be more “fun” and immediately engages children with the topic (Turner & Freedman, 2004). Outside of the classroom, scholars of social movements show that music creates an emotional connection and provides free space for a bonding experience to take place between group members (Roederer, 1984; Blacking, 1969; Roscigno & Danaher, 2004; Eyerman & Jamison, 1998). Roscigno and Danaher (2004) and Eyerman and Jamison (1998), emphasize that music can provide a space where grievances can be shared and new forms of knowledge

derived. This research is built on by Meyer (2008) that defines music as a “metaphorizing medium” which can be an inviting platform for individuals to personally and collectively have an emotional experience» (Sunderlal, 2017, p. 24), «music creates biological, social, and psychological connections with our environment» e ancora «music propagates non-violent methods of awareness and physically enables individuals to feel connected to an environmental issue (Meyer, 2008). Its demonstrated impact with previous movements cannot be ignored; music can act to compound the power of environmental curricula. It is integral to consider the complete role of music in conjunction with environmental education as it holds significant potential» (Sunderlal, 2017, p. 48). In conclusione, «learning through music allows students to develop an interdisciplinary lens and enhances their critical thinking skills with respect to academia. Incorporating music with environmental education not only exposes students to the musical field, but also encourages cross-disciplinary learning from a young age» (Sunderlal, 2017, p. 50). Di interesse l'appello al pluralismo di Lorenzo Bianconi, ripreso da Fabbri, inteso come «la pratica che programmaticamente incentiva la conoscenza delle specificità, delle diversità, delle varietà, e così facendo instilla il rispetto per le differenze di struttura, funzione, storia, portata (Bianconi 2006/2008, p. 8)» (Fabbri, 2009, p. 16). Rivolgendosi in modo specifico ai docenti, Bianconi argomenta che «il pluralismo insegna che in un contesto didattico ogni musica va usata a seconda degli obiettivi che s'intende perseguire; e che non ogni obiettivo vale quanto qualunque altro obiettivo» (Fabbri, 2009, p. 16). Seguono estratti da una riflessione articolata sull'amalgama di arte e scienza (dunque meno specifica, ma comunque interessante), con precisi accenti sulla sostenibilità. «Art–science integration facilitated participants' learning, connection, and action for sustainability» e «given the daunting nature of sustainability challenges, there is especially a need for pedagogies that allow young people to engage with sustainability on their own terms and in ways that not only deepen their understanding, but also support their interest, active participation, and sustained engagement (Cutter-Mackenzie and Rousell 2019; Facer 2019; Holfelder 2019)» (Trott et al., 2020, p. 1067). «Sustainability challenges are simultaneously scientific and cultural in nature. Scientific discourses have dominated the sustainability literature to date, yet the arts, as drivers of culture (Kagan 2011), have a critical role to play in societal

transformation to sustainability» e «towards cultivating cultures of sustainability, the arts have the potential to strengthen affective ties between people and places as well as other kinds of emotional bonds that spur action (Heras and Tàbara 2014; Kagan 2008; Singleton 2015). In educational contexts, the arts foster diverse ways of learning and understanding the world, which can be highly engaging and motivating to learners, especially young people (Heras et al. 2016; Sipos et al. 2008)» (Trott et al., 2020, p. 1068). «Formal education in Western societies rests on a foundation of rationalism, which holds that knowledge arises from specific modes of inquiry such as observation, evidence-gathering, and scientific reasoning. This dominant paradigm is responsible for fragmenting knowledge into discrete disciplines – and consequently, school subjects – because, in order to know the world through these means, it was necessary to break it down into smaller and smaller elemental parts. Through this process of disintegration, certain disciplines (e.g., the sciences) came to be held in greater esteem than other disciplines (e.g., the arts) to the extent that their epistemic values aligned or dis-aligned with the rationalist perspective. In particular, the sciences – which place a premium on “objectivity, certainty, universality and predictability” – came to be valued over the arts, which tend to embrace a wider range of knowledge sources, including emotion, intuition, memory, and spirituality (Sipos et al. 2008; Cook 2019)» (Trott et al., 2020, p. 1069). Ancora, «given the gravity of sustainability challenges and the urgency of cultural transformation, there is a need for integrated art–science pedagogies that build upon the historical legacy of the arts in prompting social change» (Trott et al., 2020, p. 1070), nonché «research emphasizing the potential role of young people as agents or catalysts of change in their families and communities often points to the efficacy of intergenerational influence as a means for youths’ active, influential, and critical position in the transformation of their environments (Ballantyne et al. 1998; Percy-Smith and Burns 2013)» (Trott et al., 2020, p. 1071) e, a concludere, «in the context of sustainability, art–science integration can be a portal through which to contemplate the past, confront the present, and create immediate and eventual futures» (Trott et al., 2020, p. 1072).

La riflessione sulla porzione di letteratura presentata orienta a considerare come le opportunità siano distese, ma come ancora non si sia percepita l'importanza di un impiego diffuso della musica per parlare di sostenibilità. Alcune specifiche realtà

hanno intuito e compreso, ma si tratta di iniziative private e circoscritte, ciò con il conforto dato dall'evidenza che «the songs we hear in childhood stay with us forever (...) permanently transforming who we are» (Spatz & Mills, 2019, p. 2).

4.2. Musica come pedagogia

La musica, oltre a essere espressione artistica, rappresenta uno strumento pedagogico di straordinaria efficacia. Questo paragrafo approfondisce come essa possa essere utilizzata nei processi educativi per sviluppare competenze cognitive, socio-emotive e culturali. Attraverso il suo linguaggio universale la musica facilita la comunicazione, promuove l'inclusione e stimola la creatività, contribuendo alla crescita integrale della persona.

L'analisi esplora il ruolo della musica nell'educazione formale e non formale, evidenziando come essa possa essere impiegata per affrontare le sfide della complessità sociale e culturale contemporanea, ponendosi come un potente mediatore educativo e strumento di trasformazione personale e collettiva.

4.2.1. Introduzione e contributi di approccio al binomio

Essendo, come si è detto e circostanziato, povero il patrimonio bibliografico della musica per la sostenibilità, si procede in questa sezione a investigare la letteratura più recente, italiana e estera, nel merito della pedagogia della musica, così da perfezionare il quadro, passando a un livello più "esteso". Voluta e dovuta premessa all'investigazione è il richiamo alla memoria che questa ricerca non punta sugli aspetti esecutivi, né sulla formazione di musicisti, ma sull'impiego della musica a fini di riflessione, conoscenza, comprensione e "presa di coscienza" dei temi della sostenibilità. In pratica «la musica è cultura in quanto comunica in forma simbolica visioni del mondo, idee, valori» (Pagannone, 2013, p. 121).

L'approccio di Musica d'Ambiente non prevede particolari conoscenze musicali, "accontentandosi" al contrario di quella che è una umana, naturale facoltà o condizione, ovvero l'essere, come si è detto riferendoci al pensiero di Oliver Sacks,

creature musicali. Proprio a Sacks ci rifacciamo in premessa a questa sezione attingendo all'ampia trattazione di Musicofilia con un passaggio utile richiamante il pensiero di Anthony Storr che, nel suo *Music and the mind* (1993) «sottolinea come in tutte le società una delle principali funzioni della musica sia collettiva e comunitaria: quella cioè di riunire gli individui stabilendo fra di essi un legame. In ogni cultura gli esseri umani cantano e danzano insieme ed è concepibile che lo facessero già un centinaio di migliaia di anni or sono, intorno ai primi fuochi. Oggi che abbiamo una classe speciale di individui dediti alla composizione e all'esecuzione della musica, mentre il resto di noi spesso si limita ad ascoltarla passivamente, quel suo ruolo primordiale è in una certa misura andato perduto. Per vivere la musica come un'attività sociale, per cogliere di nuovo l'emozione collettiva del legame da essa generato, dobbiamo recarci a un concerto, o in chiesa, o a un festival musicale. In tali situazioni la musica è un'esperienza comunitaria» (Sacks, 2010, p. 311). Ecco che nella classe è possibile altresì vivere questa esperienza comunitaria, senza problemi di carattere estetico, senza gerarchie né esclusioni, perché se certamente la musica bene eseguita "fa bene", è altrettanto vero che la musica comunque praticata fa bene; fa bene alla società sin dagli albori, come si è letto nelle parole di Storr. La musica qui intesa servirà cioè a ri-costruire quello spirito originario di armonia della società con la natura, nella natura – pur con tutte le variazioni del caso –, così che si possa sanare il grave problema attuale il quale, come emblematicamente sostenuto da papa Francesco nella sua enciclica *Laudato si'*, richiede un approccio non parziale, ma circolare, nella direzione di quella che egli chiama "ecologia integrale", nel capitolo in cui spiega che «non è superfluo insistere ulteriormente sul fatto che tutto è connesso» (Franciscus, 2015, p. 127). Se l'umanità è affetta da un male che tocca ogni aspetto dell'esistere in comunione con il pianeta, nel rispetto dello stesso, quali custodi, la musica sarà impiegata in modo fruttuoso, poiché, citando Novalis: «ogni malattia è un problema musicale; ogni cura è una soluzione musicale» (Sacks, 2010, p. 320). Senza sconfinare tuttavia in territori abitati da troppo seducenti semplificazioni, più sobriamente si sostiene che la musica riveste una grande importanza nel merito dell'azione educativa dedicata ai temi della sostenibilità e dell'etica che sottende.

Ad approcciare la chiusura del paragrafo, si riprende Pagannone, il quale riferisce che la cultura «non va intesa solo come conoscenza di un patrimonio di opere d'arte,

ovvero come accumulo di nozioni (il ‘bagaglio’ culturale), ma anche come attrezzatura mentale (le tecniche, i linguaggi) che permette di dare forma e senso alle nostre conoscenze, di organizzarle, di comprenderle a fondo» (Pagannone, 2013, p. 123), sostenendo che «L’ascoltatore avveduto non va solo in cerca di emozioni, ma di comprensione e conoscenza: la molla che lo spinge è pur sempre la curiosità intellettuale, la sete di cultura (anche affettiva)» (Pagannone, 2013, p. 129) e concludendo che «entrare in relazione nella e attraverso la musica significa dar vita ad una cooperazione profonda, cementata da una forte “risonanza empatica”; la musica è grande maestra di relazione e cooperazione, laddove la si svincoli da una visione individualistica, di tipo agonistico» (Pagannone, 2013, p. 137).

A concludere, alcuni brevi spunti che affondano bene nell’essenza della ricerca, a partire da uno sguardo sull’umana specie. «Some experiences are quintessentially human - and are sometimes considered the defining features of being human: the faculty of language, the capability to make or enjoy music, and the experience of emotion» (Hartley & Poeppel, 2020, p. 597). Ecco che l’essenza umana si fonde con la musica, con le emozioni e con la capacità (e la faticosa difficoltà) di esprimerle; ciò incontra le esigenze della sostenibilità, poiché «artistic activism, or ‘artivism’ relies on the capacity of art to foster cognitive processes that trigger relational and behavioural changes towards sustainability» e, conseguentemente, «while art propels imagination in eco-critical debates, the use of language and aesthetics also change» (Rodriguez-Labajos, 2022, p. 2).

4.2.2. Utilità e impiego della musica nella società complessa

«Nella stragrande maggioranza dei casi, la musica può avere la stessa importanza pedagogica della lettura o della scrittura» (Sacks, 2010, p. 131), ma qui si sostiene che, per le ragioni esposte e nel merito dell’azione condotta, per l’impatto che è in grado di generare, può averne (e ne ha) ancor di più. Tuttavia, si ritorna a dire, solo se svolta considerando l’aspettativa dei bambini, non forzandoli ma conducendoli attraverso sentieri, camminando i quali riescano a parlare la loro lingua, per strade che sappiano emozionarli genuinamente. «Dall’ora di musica i ragazzi si aspettano qualcosa di simile al piacere emozionante che l’esperienza della musica suscita in loro fuori della

scuola» (Delfrati, 2008, p. 7). Dinanzi a una società che, a tratti, pare disinteressata ai problemi della sostenibilità, i quali sono considerati troppo spesso – nella narrazione mediatica, ma non solo purtroppo –, come eventuali e futuri o, peggio, secondari o inesistenti, occorre partire dalle nuove generazioni, le quali già paiono avvertire più in profondità il problema, come peraltro l’evidenza dei movimenti giovanili dimostra. Si tratta di aiutare questo processo in aula, affrontando l’eventuale penuria o mancanza di interessi. Essa «non è una colpa, ma piuttosto una pena, non un delitto ma un castigo» (Delfrati, 2008, p. 119), dunque occorre lavorare per accenderla proprio nel luogo nel quale, dopo la famiglia, si costruisce l’essere umano: la scuola. Ciò, forti del fatto che i bambini si interessano a tutto ciò che sentono e vedono e che il mondo è pieno di sorprese per loro, nel loro appassionato impegno alla ricerca della conoscenza (Russell, 2019). Cantare insieme, dunque, perché farlo «is essentially the training of one’s active partaking in a musical whole through “listening and tuning in to each other” (Kagan & Kirchberg, 2016, p. 1499). Playing together strengthens social attentiveness and communication skills, it reinforces a profound sensation of *being-with-one-another*. Musical interplay is a social activity and shared practice that enhances group cohesion» (Østergaard, 2019, p. 12). E poco oltre «performing music is an exercise in active participation in a larger whole. Creating music means creatively exploring and expressing what is and what the future might bring. Listening to music has a potential of creating openness toward the world’s on-going and complexity. Together, these three skills form a potential foundation for developing music-sustainability competences. According to Sterling (2014), sustainability competences are characterized by an anticipative perspective and future orientation, the abilities to think critically, creatively and systemically, an action competence, an ethical sensibility and an ability to manage in conditions of change» (Østergaard, 2019, p. 13). Si intende sempre qui il far musica come il conversare, un’attività umana libera e svincolata da intenti performativi. «There is increasing research into the benefits of music in supporting internal harmony – including enhancing physical, psychological and spiritual wellbeing (Fields 2001) – and supporting people with learning differences (Parambi et al. 2010)» (Wolcott, 2016, p. 4). E ancora «music is another tool that assists in connecting children with nature. Considering its dynamic relationship with humans in the past, music assists in creating an additional connection for children with

the environment. There are widely accepted advantages of using music to propagate the objectives of environmental curricula» (Sunderlal, 2017, p. 13), procedendo nello stesso saggio con due indicazioni conclusive e cioè «the use of music in conjunction with environmental education proves beneficial for children» (Sunderlal, 2017, p. 49) e «incorporating music with environmental education not only exposes students to the musical field, but also encourages cross-disciplinary learning from a young age» (Sunderlal, 2017, p. 50). Questi pensieri sono legati ad aspetti che richiamano l'indagine etnica, rivolgendosi altresì all'industria della musica, la quale può avere un ruolo di sensibilizzazione attraverso produzioni mirate. Si desidera tuttavia qui uscire dal paradigma di una musica eseguita da pochi e ascoltata da molti, a beneficio di una musica libera che serva da veicolo per contenuti di sostenibilità, in comunità; lo scarto non è banale e si sposa a una visione della società diversa, verso la quale guidi una pedagogia generatrice di cambiamento, poiché «la tensione verso il cambiamento costituisce la sua stessa natura» (Baldacci & Frabboni, 2013, p. 17). «I wonder, though, whether music teachers could or should not try to work, with their own tools and in their own field, towards preserving some perception of the historical dimension that is inherent in music (in each and every music, including popular music) in the process of passing down knowledge to the younger generations» (Bianconi, 2016, p. 40). L'interrogativo nasce dalla considerazione che l'imperante cultura poggi sulle immagini e molto meno (non più?) sulle parole. Il professor Bianconi si interroga penetrando il ruolo storico che può avere – forse che deve avere – la musica e coglie anche la sfumatura della sostenibilità, in questo osservare il momento presente; un momento certamente complesso, come si è già detto, dove il termine ben radicato nel latino *complexus*, part. pass. di *complecti* (stringere, comprendere, abbracciare), richiama ancora per conseguenza, pur se indirettamente, la dimensione specifica della sostenibilità. Dunque, si torna al ruolo della musica in quest'ambito, con un cenno prima alle definizioni di Edgar Morin, il quale incentra il suo pensiero sul nuovo, dominante, paradigma della complessità che oggi abbraccia le scienze tutte; in questo contesto egli raccomanda, appunto, che a livello educativo ci si orienti a un nuovo orizzonte in grado di cogliere questa complessità, superando la divisione storica tra le

conoscenze (Morin & Ceruti, 2015)³. La musica è fondamentale per la costruzione della cultura del cittadino (del mondo); essa «nell’ascolto riflessivo trova un avvio essenziale, diventa parte integrante del suo bagaglio culturale generale e interagisce con la cultura linguistico-letteraria, artistica, storico-filosofica, logico-matematica: diventa anzi uno strumento di connessione tra le varie aree del sapere» (La Face & Bianconi, 2013, p. 2). Si immagina nella citazione fatta una dimensione europea e un punto sulla musica d’arte, ma quanto riportato all’interno di queste coordinate può valere anche per altro, più ampio, ovvero la dimensione planetaria e la musica tutta. Nel merito, «una buona educazione musicale contribuisce a creare una società più coesa e partecipativa» (La Face & Bianconi, 2013, p. 2) e, poco oltre, «più inclusiva»

³ La transdisciplinarietà richiamata nell’atto costitutivo del DISSTE, il dipartimento dell’Università del Piemonte Orientale, partner di Arpa Piemonte anche nel ramo dell’educazione alla sostenibilità svolta con la musica, figlia di Musica d’Ambiente, orienta esattamente in questa direzione, maturando un nuovo pensiero coerente, nel merito; si tratta di un orientamento che progressivamente riguarderà ogni ente, specie con funzioni educative e formative. La musica è un’arte complessa da sempre, quasi anticipatrice di questa stagione storica; il suo essere complessa si osserva non solo nell’articolazione delle varie parti componenti, ma anche nella sua facoltà di “abbracciare” l’umanità tutta; per questo si dirà che è adeguato intenderla come base pedagogica e – con tutte le cautele già premesse – didattica per un fruttuoso percorso educativo che indirizzi sin dalla prima età i singoli soggetti verso un modello sociale, per stare sulla terminologia di settore, più eufonico. Se la crisi contemporanea (ambientale e non) è figlia di una scarsa consapevolezza degli errori commessi, dunque di una lacuna culturale – ritorna l’ammonimento di papa Francesco, già citato, in merito alla “ecologia integrale” – una pedagogia sana e feconda potrà trovare il suo sostegno nella musica. Sarà una musica in grado di dire, di denunciare, una musica senza censure. Un esempio di grande interesse è portato da Philip Gossett, in un saggio in cui richiama l’importanza avuta dalle opere. Così scrive: «Anche quando le opere erano presentate nella lingua locale, era chiaro ch’esse assumevano un’importanza inestimabile. Era ben noto che il Guillaume Tell di Rossini aveva a che fare con la rivolta svizzera contro i dominatori austriaci anche se ogni occorrenza del sostantivo “liberté” nell’originale (parola chiave nell’opera) fu cambiata nella versione italiana». Dunque «“Liberté, redescends des cieux, et que ton règne recommence” divennero (...) “Il contento che in me sento non può l’anima spiegar”», spiegando Gossett che «nel 1830 non era consentito pronunciare la parola libertà sul palcoscenico d’un teatro d’opera italiano, in un territorio controllato dagli austriaci» e argomentando poco oltre sul fatto che il non cogliere gli accadimenti ci condanna a «rivivere i traumi delle epoche precedenti. Di conseguenza, dobbiamo cercare di costruire un sistema educativo in cui i traumi di una precedente età non siano dimenticati, ma siano compresi da tutti». Il pensiero dell’autore vira su territori di profondo interesse, ma non per questo scritto; da quanto detto si ricava tuttavia una suggestione sul chiaro ruolo della musica (per i contenuti testuali che essa porta, nel caso) per custodire la conoscenza storica nonché per, su essa poggiando, progettare il futuro, mantenendo così in evidenza il quadro completo e facendo sì che la conoscenza dello stesso venga desiderata, frequentata e compresa, lo si ripete, sin dalla prima età.

Il lavoro a cui si è attinto per questa nota è il seguente: Gossett, P., (2014). *Per mantenere una cultura musicale dobbiamo insegnarla*, in Musica Docta, Special issue, 2014, pp. 13-15.

(La Face & Bianconi, 2013, p. 2). E dallo sguardo globale, tornando al singolo, «a partire da prerequisiti iniziali differenti, e stili di apprendimento altrettanto variegati, i bambini necessitano di una didattica della musica capace di portare tutti al conseguimento di competenze irrinunciabili per il diritto di cittadinanza» (Vannini, 2013, p. 118). La professoressa Vannini, espressa la considerazione riportata, entra nel merito, spiegando che da un lato «si tratta di abilità di ascolto, esplorazione e analisi, essenziali anche per lo sviluppo delle competenze metacognitive più generali del bambino – quali la capacità di attenzione e concentrazione, del controllo del proprio apprendimento, e così via – e che trovano nel campo della musica un’opportunità unica e straordinaria per esercitarsi, chiamando in causa anche le categorie del piacere, del gusto, del senso estetico» (Vannini, 2013, p. 118) e dall’altro lato «si parla dello sviluppo di altrettante essenziali abilità di “lettura e comprensione”» (Vannini, 2013, p. 118); dettagli saranno esplorati oltre. Con la musica, infatti, il bambino ha «la possibilità di attivare ed allenare le sue abilità di transcodifica, da un codice meno noto come quello musicale ad un codice più noto come quello verbale, utile a descrivere, valutare, fare proprio quanto ascoltato e compreso» (Vannini, 2013, p. 118). La musica perciò deve poter giungere ed essere interiorizzata da tutti, così da far sì che ciascuno possa «acquisire le competenze essenziali per essere cittadini in una società che usa la musica come mezzo meraviglioso e importantissimo per esprimere se stessa e la propria cultura» (Vannini, 2013, p. 119); a livello di personalizzazione, altri aspetti emergono, conducendo verso «livelli cognitivi più elevati quali la capacità espressiva e creativa e la competenza riflessiva e di giudizio critico» (Vannini, 2013, p. 119) e l’educazione musicale, qui, «apre infatti uno spazio particolare ad una didattica che stimola, provoca e sostiene interessi e attitudini personali di ciascun bambino, garantendo a tutti non il raggiungimento di abilità di base, bensì il coinvolgimento di ciascuno, il piacere, la fiducia in sé e al capacità di esprimersi e relazionarsi attraverso la musica, liberando energie creative, ciascuno a proprio modo» (Vannini, 2013, p. 119). In continuità, si dirà che per Dewey, infatti, l’educazione si esprime nella liberazione dell’intelligenza dei giovani, così da renderli in grado di fronteggiare le sfide presenti e future; questo vale per la dimensione individuale e, particolarmente nel contesto specifico della sostenibilità, per quella corale. A questo punto, riprendendo per un attimo la progettualità protagonista della ricerca, si richiamerà il

passaggio in cui si è parlato di una musica da fare “insieme”, con libertà e con specifica attenzione al piacere dei giovani, tenuti distanti troppo spesso da una profonda cesura operata tra cultura alta e cultura bassa, la prima istituzionale, celebrata, la seconda delegittimata. L’incontro con loro è possibile con una progettualità “semplice” e “amica” come Musica d’Ambiente, stanti le caratteristiche enunciate? Si propone come guida un passaggio di Baldacci, il quale spiega come «il problema non è quello di squalificare la cultura giovanile, portando inevitabilmente a forme di disaffezione scolastica, ma aprire l’esperienza dei giovani anche alle forme alte della cultura» (Baldacci, 2013, p. 11). Continua il professore spiegando che «il canone culturale, cioè, non dovrebbe essere appannaggio di una casta di spiriti eletti, ma diventare patrimonio di tutti i cittadini» (Baldacci, 2013, pp. 11–12). Così una progettualità specifica potrà “scartare”, evitare lo scontro, offrire una mano tesa che, dal semplice, porti al complesso, anche quando questo sia ostico o, a prima vista, “sgradito”, esattamente come i temi della sostenibilità che possono essere visti come pesanti o distanti. Spiega bene Iolanda Poma, nel merito di Musica d’Ambiente, che «le opposizioni frontali falliscono sempre. Preferibile è la “mossa del cavallo”: uno spostamento di lato. Quello che allestisce il progetto si fa pensare come un “cavallo di Troia”: sfrutta la popolarità di cui godono motivi orecchiabili, per passare dei contenuti. Gli obiettivi sono alti: esprime la volontà di ricostruire le basi di un ascolto consapevole, nutrendo l’esigenza di una trasformazione all’interno della società, tramite il linguaggio della musica; si propone di ridare voce a un ascoltatore che la musica commerciale tende ad ammutolire. In questo modo il progetto svolge un importante ruolo pedagogico-educativo» (Pistono et al., 2021, p. 43). Continua la professoressa richiamando Platone che, nella Repubblica, «definisce la musica come mezzo di formazione del comportamento umano e di educazione dell’anima» (Pistono et al., 2021, p. 43), identificando «la lezione più preziosa dell’esperienza musicale nell’insegnamento dell’attenzione» (Pistono et al., 2021, p. 43) e chiarendo che «dall’attenzione dipende tutto: la capacità di essere vigili, non passivi, consapevoli e comprensivi della realtà che ci circonda, di noi stessi e degli altri. L’attenzione qualifica una forma di apprendimento che coinvolge anche la memoria che, da meccanica e ripetitiva, si fa attivamente partecipe all’opera di ricreazione dei significati» (Pistono et al., 2021, p. 43). La ricerca è dunque una ricerca attiva, la quale

spinge il bambino nella direzione dell'essere egli stesso produttore di cultura, partecipante a pieno titolo alla vita culturale e artistica, quale singolo immerso in una comunità che esiste e respira come unico organismo; ed «è appunto qui che il campo dell'esperienza musicale diventa occasione di sperimentazione: di sperimentazione del sé del bambino, della sua identità; di sperimentazione del bambino nell'incontro con l'altro (altro da sé e altra cultura); di sperimentazione delle sue abilità partecipative e critiche» (Vannini, 2013, p. 119). La musica, si legge poco oltre, quale disciplina di confine, «rappresenta per le scuole un'opportunità interessantissima di apertura all'interdisciplinarietà e di utilizzo di diversificate e innovative metodologie didattiche» (Vannini, 2013, p. 119). La musica è così considerata, non solo dai pensieri raccolti ma da tutta la tradizione, come un'arte avente un'intrinseca valenza educativa e formativa. Sin da Platone, già richiamato, essa è considerata uno dei pilastri sui quali si regge la cura dei fanciulli, con una forte connotazione "civile"; l'essere umano, cioè, per musica, si ingentilisce. Nel distacco con la natura, nella distanza maturata nel tempo, l'uomo deve saper mettere in campo tutte quelle strategie (umane) che gli permettano comunque di vivere in armonia con la stessa, all'interno dell'ambiente che egli ha plasmato con la sua azione (siamo nell'Antropocene). Si è già detto dell'inclinazione propriamente educativa di Musica d'Ambiente; ciò distanzia in certo modo il progetto da intenti di "istruzione" o "insegnamento", ovvero prevede la valorizzazione di ciò che già in radice esiste, tramite un'operazione estrattiva. Questo è infatti l'obiettivo ultimo, sintetizzato nel concetto aristotelico di eudaimonia, cioè "vivere e fare bene". Allora, per il tramite delle emozioni, la musica susciterà «un legame positivo, anche per mezzo di una tradizione culturale condivisa» (Moscato, 2012, p. 70). Si tratta così di un concetto che valica la sola musica, approdando a «una concezione dell'educazione umana e del suo finalismo etico» (Moscato, 2012, p. 70), via che è vitale riprendere nella contemporaneità, come recupero dell'ideale già presentato di kalokagathìa (da kalòs kài agathòs, bello e buono/valido). In una scuola molto spesso «governata da un modello trasmissivo e soprattutto materialistico/consumistico anche degli oggetti di conoscenza» (Moscato, 2012, p. 70) è utile una progettualità che lasci spazio alla libera creatività dei fanciulli, che centri sul loro interesse l'interesse della classe, che li spinga a sentirsi in connessione con l'altro e non in competizione o alla ricerca della "popolarità". «Purtroppo – annota

Moscato – l'espressione musicale di sé si trasforma facilmente, nella prassi educativa come nel percorso di crescita, in esibizione e spettacolarizzazione, e questa sembra oggi la cifra dominante del successo della musica fra gli adolescenti» (Moscato, 2012, p. 71). Segue nel pensiero uno scarto, o più propriamente un punto di vista aggiuntivo, un completamento, rispetto all'esposizione di cui sopra del senso intimo del termine "educare". Infatti, Platone osserva che la libertà dev'essere concessa ai fanciulli solo una volta organizzata al loro interno, come in una città, una costituzione, curando la parte migliore (Plato, 2000); siamo cioè al cospetto di un ruolo attivo dell'educatore che deve contribuire a questo processo formativo, che conduca alla autonomia personale; naturalmente, per la costruzione di questa città occorrerà da parte degli educatori coinvolti l'offerta del meglio di sé. I contenuti sono rilevanti, nel merito del valore della musica, poiché si legge che essa «è anche cultura in un significato assai ampio. È cultura estetica. È cultura storica. È cultura interiorizzata. È fruizione culturale» (Moscato, 2012, p. 72) e, procedendo, la musica interviene sui processi formativi «attraverso il piano intellettuale, il piano emozionale ed affettivo e il piano sociale» (Moscato, 2012, p. 73). Ancora una volta si incontra un punto di vista che spalanca le potenzialità dell'uso della musica come veicolo di molto altro da sé, di molto oltre. E tornando al ruolo dell'educatore esaminato, al suo ruolo all'interno di un orizzonte pedagogico rinnovato e contemporaneo, vicino ai temi cardine della ricerca, la domanda possibile sarà cosa comporti, dunque, incarnare quanto sopra descritto o, più direttamente, per quanto attiene l'oggetto del presente studio, cosa significhi "insegnare". Per la risposta ci si affida alla visione di Thüning Bräm il quale, postosi identica domanda, ragiona: «I think teaching must be about (at least) the following five things: 1. it is about exchanging ideas (about motivation, curiosity, exploration, research) on all levels; 2. it is about exploring and explaining how things may function sensually, emotionally, and cognitively; 3. it is about how to establish methods for proceeding step by step to more and more differentiated level; 4. it is about how to best use one's skills at the technical level one has reached; 5. it is about building character, especially grit, so that one may find one's own place» (Bräm, 2012, pp. 2–3). Il saggio procede in una direzione avvincente, ma avulsa dal ganglio della ricerca; dunque, ciò su cui si intende ragionare sono i 5 punti riportati, anticipati tuttavia da un estratto, sempre dal saggio stesso. Parlando nel dettaglio del quoziente

di intelligenza, Bräm riporta un brano all'interno del quale l'importanza attribuita allo stesso viene esposta a palese critica dalle due scuole coinvolte nell'indagine di cui è caso. Il passaggio, letteralmente, riferisce che «this push on tests is missing out on some serious parts of what it means to be a successful human being» (Bräm, 2012, p. 1). Si è al cospetto di una riflessione che, partendo dal fondo, chiama a riflettere sull'ossessione per la performance, per il risultato quantitativo a ogni costo, anche in aula, a sistemi (anche valutativi) che prevedono una crescita costante – e impossibile – nel tempo, mentre al centro si staglia tridimensionale, ancora, «successful human being» (Nytimes, 2011), a richiamare una logica radicalmente differente, ovvero qualitativa dell'intendere il “successo” dell'essere umani. Tornando poi ai 5 punti di prima, si osservano avvincenti prese di posizione, specie perché figlie di un compositore e direttore d'orchestra; se ne ricavano alcuni spunti. Prima di tutto lo scambio di idee, dunque un processo circolare, di condivisione, dove le idee non sono “affidate” in quanto tali, ma oggetto di mutuo scambio, dunque aventi pari dignità; secondariamente, l'esplorazione sensoriale, cognitiva ed emotiva; il procedere per livelli come terzo punto; come impiegare al meglio le proprie competenze, al quarto posto e, infine la costruzione del carattere, orientato a trovare ciascuno il proprio posto nel mondo. Ci si sofferma su una specifica distinzione, a risaltare i confini della trattazione in modo più preciso. Scrive La Face: «in Italy, as in other European countries, we usually distinguish between “music pedagogy”, the discipline that studies human education through music, from “music didactics”, which deals with the issues relating to the transposition of musical and musicological content. More generally, I would like to emphasize here the distinction we draw between “pedagogy” and “didactics”. The former is a philosophical discipline dealing with the process of education of individuals. “Didactics”, on the other hand, deals with the transmission of knowledge: content, methods, techniques, etc. To put it drastically: pedagogy's object is the human being itself in the process of its education, while the object of didactics is knowledge, and the ways to pass it down from teacher to learner. Of course, distinguishing these two branches is crucial in music education as well» (La Face, 2014, pp. 157–158). In conseguenza di ciò, la professoressa argomenta che nel nostro paese, così come in occidente in generale, fatte salve rare eccezioni, «an unnatural divorce has taken place between the pedagogic–didactic field and musicology» (La

Face, 2014, p. 158). Ciò ha provocato una separazione delle anime con risultati negativi per entrambe, nei quali non si entra in questa sede, pur restituendo la situazione creatasi nel tempo, ovvero «music educationalists, for their part, have turned their back to musicology, while nurturing forms of pedagogy and music didactics that are unrelated to the science of education (that is, primarily, to pedagogy and general didactics)» (La Face, 2014, p. 158). La Face avvisa come, a sanare questa stonatura, ci siano lavori in atto, offrendo un punto di vista ulteriore sulla questione, e cioè che «another divorce that occurred in Italy, and also nearly everywhere else in the Western world, is the one between musicologists and musicians» (La Face, 2014, p. 158). Questa turbolenza nel mondo della musica è in fase di mitigazione, come avverte in una più recente pubblicazione, a firma congiunta con la collega Carla Cuomo, in cui si rende noto che «the gap between musicology, music pedagogy and educational sciences in Italy has been partially eliminated» (Cuomo & La Face, 2020, p. 104). Fatta questa breve digressione, restituente un'autorevole indicazione sullo stato della musica, si desidera tornare a riflessioni più "pratiche" che accompagnino alla descrizione della ricerca condotta. Senza banalizzare dunque, ma scendendo su un terreno di certa "semplicità", la musica è interessante per le scienze dell'educazione poiché «di per sé ha un tratto prettamente formativo, è cioè possibile educare attraverso di essa» (Ciarocchi, 2021, p. 127) e, a integrare, «la musica e specialmente il canto "fanno" la comunità» (Ciarocchi, 2021, p. 121). Dunque, si è al cospetto di un'arte che plasma la società, nel senso che la costruisce, appunto la "forma"; lo si è detto ma lo si riprende, la musica letteralmente si sposa a una dimensione corale... e già Adorno, come riferisce in un suo saggio Garda, ragionò nel merito, evidenziando nei suoi scritti «l'impotenza del singolo di fronte alle condizioni di alienazione e manipolazione sociale, rimandando la possibilità di una trasformazione radicale a un futuro imprecisato» (Garda, 2021, p. 13). Lo scritto scivola verso territori contigui alle riflessioni della ricerca, poiché riguardanti i concetti di cultura e di educazione, pur se nel caso centrati sul «ripensamento della cultura tedesca dopo la tragedia conseguente al nazionalsocialismo» (Garda, 2021, p. 15). Adorno parla di due «beni incontestabili» (Garda, 2021, p. 15), la filosofia e la musica, indicando come orizzonte il «diventare un uomo consapevole» (Garda, 2021, p. 15). Si evidenzia come consapevole sia letteralmente con-sapevole, ovvero incarnante un sapere condiviso, in comunione con

altri; il richiamo è sempre esplicito alla dimensione corale indispensabile per la maturazione di una vera, piena sostenibilità. La musica in questo è ancora una volta “il terreno giusto” per coltivare questa sensibilità, poiché il canto corale è «un potente mezzo di aggregazione, atto a favorire un comportamento civile» (Pironi, 2017, p. 1) e, richiamando anche il pensiero di Aporti – un pensiero, pur se “antico”, decisamente valido e attuale –, «di partecipazione emotiva, di elevazione, e per rendere più intensi e memorizzabili i buoni concetti espressi dal testo» (Pironi, 2017, p. 2). Il canto cioè è utile ad amalgamare il pensiero, efficace nell’orchestrarlo per un dato fine, in grado di «legare in uno le varie e mobilissime menti» (Pironi, 2017, p. 2) e, poco oltre, «con espressione di contentezza» (Pironi, 2017, p. 2). Si evidenzia la dimensione emotiva, la felicità che il canto porta con sé, e questa sfumatura di primaria importanza conduce immantinente al pensiero di Maria Montessori che parla dell’obiettivo di creare, nei bambini, «sentimenti superiori» (Pironi, 2017, p. 4). Quindi la musica, o meglio l’educazione musicale – nel nostro caso dedicata alla sostenibilità, ma non fa differenza – assume di fatto «una funzione primaria, inerente non solo allo sviluppo cognitivo ma alla formazione globale del bambino dal punto di vista psichico ed etico-sociale» (Pironi, 2017, p. 4). Byron Almén afferma che «it is striking that music both appears to engender a pervasive interest by the human species and fulfills a multiplicity of functional roles» (Collins, 2013, p. 129) ed entra nel merito considerando 8 (otto) processi cognitivi correlati, che in estrema concisione si riportano solo per punti: «1 - music is amenable to active engagement through a focus on sensory details and immediate experiential contexts; 2 - music is amenable to the upholding and maintenance of traditions and continuity through a focus on consensual standard; 3 - music is a potential locus for the perception of patterns, unexpected connections, and surprising contexts; 4 - music can give rise to the articulation of new patterns of understanding arising from a process of perspective shifting and tending toward a transformation of insight; 5 - music can be organized and measured in systematic ways using objective criteria and replicable procedures amenable to verification and testing; 6 - music can serve as an ideal complex system within which to apply multiple modalities of reasoning skills; 7 - music is a form of communication that is amenable

both to the creation of unique cultural idiolects⁴ for particular communities and to the creation of shared values and the bridging of differences through creative collaboration, empathy, and dialogue; 8 - music can be a profoundly personal terrain within (and against) which to explore one's unique value spectrum and to recognize the fundamental difference of others value spectra» (Collins, 2013, pp. 129–150). Si riverberano argomenti e suggestioni già sfiorate, prima tra le quali il coinvolgimento attivo e, si dirà, integrale, prendendo parte tutto l'essere all'esperienza musicale, l'aspetto della tradizione, dunque della consegna⁵, interessante nel merito anche come idea di un ponte che unisca passato e futuro, con l'idea di poterlo tuttavia, proprio in virtù della memoria che si conserva, cambiare⁶. La terza suggestione, su schemi, connessioni e contesti inaspettati sorprendenti, rinvia alla dimensione della complessità che è indispensabile saper cogliere oggi, nonché alla meraviglia della scoperta; il cambiamento di prospettiva è condizione ineludibile per la costruzione di un “futuro migliore” e, dunque, sostenibile. Ripetibilità dell'azione e ragionamento connesso – come si è già detto, complesso – sono ingredienti essenziali. Il settimo punto, verso la creazione di valori condivisi, è quanto di più consustanziale al percorso oggetto della ricerca; creatività, empatia, dialogo, superamento delle differenze (attraverso la di loro valorizzazione e non il di loro accantonamento) verso una società coesa sono caratteristiche irrinunciabili e, infine, la citazione del “terreno personale” richiama al riequilibrio del sé quale armonia interna, in allineamento a quella esterna, con l'altro. Ancora, «much research which has been conducted, has shown that teaching music to children of young ages, has positively affected their cognitive abilities (Raucher, Shaw, Levine and Ky, 1994), their social behavior, their

⁴ Sensitivity to the unique speech and language patterns of the individual or of a community – in the Bakhtinian sense – is part of our human toolbox of competencies. The growth of social neuroscience as a discipline in the last decade reflects a growing awareness of the degree to which social behavior is central to what makes us human, and the certain neural functions and regions are concerned with understanding the minds of others (through empathy, imitation of action and gesture, theory of mind, and sensitivity to social feedback).

⁵ Dal latino, *traditio*, “consegna, trasmissione”, derivato di *tradere*, “consegnare”.

⁶ Il libro del Qoelet ammonisce “Quel che è stato sarà e quel che si è fatto si rifarà; non c'è niente di nuovo sotto il sole”. Qui si vuol ricavare dalla sentenza non già un accoglimento dell'ineluttabilità dell'agire, bensì un invito alla consapevolezza e, proprio in virtù della stessa, all'avanzamento conseguente, consci di ciò che è stato, verso il cambiamento.

communication with the environment» (Foti, 2020, p. 236) e, all'interno del paradigma della embodied cognition, «la musica oggi è considerata un sapere incarnato in cui gioca un ruolo centrale non soltanto l'esperienza sensomotrice della diade corporeamente ma anche la relazione con la gestualità altrui. Cantare e suonare insieme agli altri ha un valore formativo straordinario perché l'apprendimento musicale è un processo essenzialmente intersoggettivo (Freschi, 2015)» (Bertazzoni, 2020, p. 145). Infatti «all reviewed studies on social-emotional and motor functioning showed positive effects of music education» (Hogenes et al., 2014, p. 312). La musica è utile in aula e non solo, anche come strumento di “auto regolazione”; ne parla Hogenes scrivendo che «Bastian (2002, pp. 310-311) concluded that the hypothesis was confirmed that music education can improve the social climate in a classroom and the school as a whole» e altresì «suggested that music forms an appropriate means to handle feelings of aggression, pride and insecurity and supports a desire for independence» (Hogenes et al., 2014, p. 330). La musica vive di relazioni e foggia identità. «Music can be considered as a mediator for human relationship, “a resounding thread” which works within different kinds of context, even informal (such those relating to everyday situations), and whose aim is to valorize the person (Bertazzoni, Filippa & Rizzo, 2019). The importance of music in educational contexts and in culture is determined by its essential role in the overall development of the person even in informal contexts (such as those related to everyday situations). This is due to the fact that it helps people to develop morals such as: freedom, independence, collaboration, involvement, respect and solidarity (De Napoli, 2014). Sloboda's empiric research (1996) has focused on the function of music in everyday life» (Curatola et al., 2020, p. 205). Particolarmente oggi, in una società sempre più aperta, multietnica, dinamica, la musica ha un ruolo importantissimo. Scrive Pace, riportando il pensiero di Desinan che l'origine più profonda della musica «è costituita dalla necessità di esprimersi e di comunicare che è presente nell'interiorità di ciascun essere umano e che agisce come una forza prorompente. La necessità di comunicare è un bisogno che deve trovare una sua soddisfazione e che deve in qualche modo uscire all'esterno» e che «la musica non è il risultato straordinario di quelle poche e fortunate persone che “la natura” ha dotato di uno spiccato talento musicale, ma bensì un bene che appartiene a tutta l'umanità» (Pace, 2013, p. 122). Prosegue ancora sostenendo che «nella moderna società italiana

multietnica e multirazziale “la scuola e l’educazione debbono perseguire nuovi fini” quali “l’educazione al dialogo, al rispetto reciproco, alla comprensione delle altre culture, al superamento dei pregiudizi, alla capacità di capire le ragioni del soggetto culturalmente diverso”. Il rifiuto delle politiche di assimilazione e di apartheid culturale delle minoranze e l’interesse, invece, verso “l’integrazione culturale dei soggetti appartenenti a culture diverse nel rispetto delle loro identità e della lingua” rendono la musica uno strumento efficace nella comprensione reciproca (Desinan, 1996, a)» e «segnala come proprio quelle metodologie fondate sulla spontaneità della parola, del ritmo e del movimento corporeo, sulla centralità della musica popolare e sulla creatività musicale siano i mezzi più consoni all’attuazione di un’azione interculturale incisiva e allo sviluppo di una “mente aperta”» (Pace, 2013, p. 124). «La musica è un elemento importante nella vita delle persone. Essa non è solo intrattenimento, attività pratica, godimento intellettuale, esperienza estetica (e sarebbe già moltissimo). Essa è anche espressione dell’individuo, delle sue scelte, dei suoi gusti, della sua sensibilità (cfr. p. es. Ferrarotti, 2002; Gasperoni et al., 2004; Müller et al., 2007; Ferrarotti, 2010; Somigli, 2012). E se per un verso la musica è un’esperienza che ogni persona può vivere anche da sé, essa resta pur sempre un’esperienza sociale e relazionale. Di fatto, anzi, la dimensione della relazione è essenziale alla musica stessa» (Somigli & Parricchi, 2020, pp. 127-128). «La musica è infatti uno dei fattori che crea coesione in un gruppo e attraverso il quale quel gruppo e chi vi si riconosce manifesta le proprie caratteristiche e i propri valori» e perciò, affermano gli autori, «la musica ha un ruolo fondamentale nei processi di definizione dell’identità personale e sociale, nel creare, nel confermare o nell’incrementare un senso di appartenenza o all’opposto di distanza e distacco (Thornton, 1995; e di nuovo, Gasperoni et al., 2004; Ferrarotti, 2002; Müller et al., 2007; Ferrarotti, 2010; Somigli, 2012)» (Somigli & Parricchi, 2020, p.128). L’arte dei suoni si presenta così come esperienza caleidoscopica. Si rinviene ancora in letteratura che «è stato dimostrato che la musica non solo è una forma di interazione sociale, bensì facilita l’acquisizione implicita di abilità sociali e di regole di comportamento. La musica, infatti, gioca un ruolo fondamentale nella costruzione di relazioni sociali fin dalla prima infanzia» (Toto, 2016, p. 62). Non sfugge la “facilità” di fruizione e l’ampiezza dell’offerta, sempre tenendo lo sguardo sugli aspetti sociali. «La musica come bene culturale

digitale è disponibile e accessibile quasi ovunque e in qualsiasi momento. Il rapido progresso tecnico ha certamente contribuito a cambiare la comprensione della musica e del consumo nell'industria musicale. Un compito essenziale dell'insegnamento musicale è quello di indirizzare i ragazzi a un uso fruttuoso di questa immensa disponibilità» (Bratus & Somigli, 2020, p. 159). A valle di questa parte di esplorazione, resta a galla un pensiero, del quale Iovino e Spaccazocchi tratteggiano l'essenza, esordendo con l'affermazione che spesso a mancare, oltre agli aggiornamenti disciplinari, è «il paradigma generale dell'educare che molto spesso si è confuso con quello dell'insegnare. Certo, educare è un'altra cosa perché ha in sé tutte le dimensioni dell'apprendere e del com-prendere sorrette da quel forte sentimento di umanità che rende l'educazione una pratica altamente etica ed estetica» (Iovino & Spaccazocchi, 2016, p. 13). Come mai, si chiedono, «dopo tanti anni di studi sul tema della promozione della fiducia e della stima non si è mai sviluppato un reale e approfondito dibattito che abbia poi permesso a ogni disciplina scolastica (di ogni ordine e grado) di realizzare una quotidiana didattica artistica, musicale, motoria, letteraria, poetica, scientifica, ecc., centrata davvero sull'acquisizione di una conoscenza mirata a far guadagnare fiducia, stima, orgoglio, piacere e gusto di sentirsi soggetti avvolti in un vero e proprio atto di comprensione?» (Iovino & Spaccazocchi, 2016, p. 17). Concludono affermando che «educare la persona non può essere assolutamente un'azione pensata, programmata e realizzata se non si intravede il primario scopo di promuovere la vita, migliorare l'esistenza di chi riceve una qualsiasi forma o progetto educativo» (Iovino & Spaccazocchi, 2016, p. 19). Interessante a questo punto è introdurre una ricerca che verrà ripresa, condotta da Seligman e colleghi, in merito al desiderio dei genitori per i propri figli in confronto a ciò che ritenevano i figli stessi "imparassero" a scuola. «Seligman et al. (2009) surveyed parents on what they wanted for their children. The response (happiness, trust, contentment, balance, good things, kindness, health, satisfaction, self-confidence) suggest that parents value well-being the most. In comparison, they were asked what they thought the school prepared their children for. The responses (performance, thinking skills, success orientation, discipline, and sciences) reveal no overlap between the two sets of expectations» (Váradi, 2022, p. 2). Si riprenderà questo dettaglio parlando in modo specifico di emozioni.

4.2.3. Musica come strumento di “cura” e di crescita

«At the heart of teaching others is the moral imperative to care» (Allsup & Shieh, 2012, p. 49). Questa frase è utile per posare il primo passo, a richiamare che l'essenza della ricerca svolta non è costruire un “musicista”, non è formare un professionista del ramo, non è soffermarsi su aspetti teorici o tecnici della materia, bensì impiegare la musica “naturalmente” per rivolgere lo sguardo e l'animo dei bambini verso il mondo circostante, alla ricerca di connessioni e legami solidi; la musica qui è un ponte, una mano tesa. Al cuore di ogni insegnamento (educazione, si dirà, nel caso) c'è l'imperativo morale di prendersi cura. La crisi culturale che attanaglia la società, variamente connotata in ambientale, sociale, economica e altri puntuali rivoli, è superabile solo se ci si prende cura. Si torna a riprendere l'etimologia del termine “crisi”, che rimanda a “scelta, decisione, giudizio”; la musica per sua natura è un riferimento luminoso per cogliere l'essenza del termine, poiché da sempre guida e orienta la società, facendola percepire coesa, unita, nel percorso in essere.

«Education, after all, is a public endeavor with an obligation to enter the public space» (Allsup & Shieh, 2012, p. 48) ma anche «each of us lives uniquely at the intersection of multiple cultures and multiple selves» (Allsup & Shieh, 2012, p. 49) e, poco oltre, «our humility toward our own perspective and our capacity to *listen* to the perspectives of others are key to the work of social justice. Social justice is, after all, a *social* act. It is work that is inclusive and generous, and it requires the inclusion of those we wish to act with: our students and communities» (Allsup & Shieh, 2012, p. 50). La musica, quale “fatto sociale totale”, è allineata a questi pensieri di apertura, muovendo verso riflessioni di certa semplice chiarezza, che nel termine “listen” trovano il loro centro. Ascoltare, aprirsi all'altro, dove l'altro è ovunque nel mondo, ma anche chiunque; percepire la Terra come unico essere pulsante, non per forza con un approccio panteistico, ma semplicemente aprendo gli occhi – gli orecchi – al suo palpito, alla forza di autoregolazione che il Pianeta sembra avere, con l'evidenza pratica che in certo senso (*lui, lei?*) respiri all'unisono con gli esseri che lo popolano. Allora «the moment we accept that music teaching is more than the teaching of sound and sound patterns alone – that there is something non-neutral about music that requires our moral

engagement – we enter into the realm of a public pedagogy. It is a calling that is apparent in the project of *public education*, an education for our public spaces, for living together» (Allsup & Shieh, 2012, p. 51). La musica mette in movimento, comporta un'azione corale, per questo si allinea al pensiero del fare, insieme. Si rinforza l'attenzione sul centro della ricerca che – lo si riprende – non è dedicata alla tecnica musicale, alla didattica in sé, ma al praticare la musica con spontaneità, tramite l'ascolto e il canto. «Give the pupils something to do, not something to learn; and the doing is of such a nature as to demand thinking» (Dewey, 1997, p. 181). Cosa significa dunque, qui, essere educati musicalmente? La risposta non è distante dalle riflessioni più generali sull'educazione musicale. «We must seek out the richest definition of what it means to be musically educated. Rather than modes of professionalism, can we speak about modalities of life and living» (Allsup, 2014, p. 74). La musica è un percorso di vita e di modi di approcciare la stessa e, dunque, di rapportarsi con il tutto circostante; se si parla di sostenibilità, è una pratica di coesione sociale, uno sviluppo di un pensiero e di un linguaggio comuni, appunto, per musica, e vale sia per i fruitori, sia per i “conduttori” del percorso. Così, si può asserire che «learning to teach music is a transformative process, not necessarily reducible to a process of skill and knowledge acquisition. It is also a resocialization process, particularly if new visions and new ways of teaching music are to be fostered» (Feiman-Nemser, 1989, p. 39). Il processo di esperienza della musica, così, diventa pienamente e intimamente umano, tanto da trovare una tanto sintetica quanto icastica definizione nel lavoro di Allsup: «music education should be human-specific, not practice-specific» (Cronin, 2018, p. 107).

Ancorando il discorso a riflessioni ulteriori, risalta come «Music-making is one of the most ancient human activities, and human musical ability has a long evolutionary history (Morley, 2002). Music and language skills enabled the emergence of modern human social and individual cognitive flexibility; both music and language can be regarded as subcomponents of the human communicative toolkit (Cross, 1999). Humans have long been using sound to enhance their communication, and *song* may have been the earliest form of speech (Ulbaek, 1998)» (Smuta & Buzás, 2017, p. 358) e poco oltre «The other important role of music is related to spirituality, where music played a mediating role between individuals exposed to natural forces and supernatural

powers» (Smuta & Buzás, 2017, p. 359), fino a culminare con l'evidenza che «The relevance of music education and the transfer of musical skills have been proved by numerous studies. Music making (playing an instrument or singing) has a significant effect on other important cognitive, affective and metacognitive domains. Although the social role of music has changed a lot by the 21st century, choral singing and the playing of instruments still have a remarkable positive effect on group cohesion, communication skills, social competence, cooperation, problem solving and emphatic skills (Hagen–Bryant, 2003; Gerry–Unrau–Trainor, 2012)» (Smuta & Buzás, 2017, p. 364).

All'interno dei confini nazionali, più conciso, ma parimenti efficace è il pensiero di don Bosco; per lui «un oratorio salesiano che mancasse di musica era privo di anima» (Ciarocchi, 2021b, p. 2). Si è quindi al cospetto di un modo di intendere la musica quale “porta” per una conoscenza più ampia e proprio questo è l'intendimento del progetto cui la ricerca guarda, un intendimento che è tanto “naturale” quanto faticoso da perseguire all'interno dell'istituzione scuola per via di una storica visione della musica come arte isolata, “a sé”. Orientamenti più illuminati – e conseguentemente più illuminanti – sono invece favorevoli a un impiego più aperto della musica. Per esempio, Deane asserisce: «the traditional role of a school curriculum (learning *about* music) should become more like a community music pedagogy (learning *through* music)» (Deane, 2013, p. 293). Questa visione si armonizza anche a un'altra, che opportunamente accoglie l'evidenza della rottura dei muri tra educazione formale, informale e non formale, a beneficio di un'educazione circolare e, per ciò, vera, nonché utile. Ricorre certamente il pensiero di Delfrati già citato nel merito del fatto che i giovani desiderino vivere a scuola la stessa esperienza musicale che esperiscono all'esterno, la quale non è gravosa, bensì gradita; non si tratta di “svalutare” la musica, ma di cogliere la miglior disponibilità dei giovani, così che possano maturare un reale interesse (si dirà innamorarsi, considerato che questa è la strada reale per conoscere davvero e, per conseguenza, prendersi cura). «Much of the recent work on popular music in education has focused on what is often termed *informal learning*» (Axtell et al., 2017, p. 359) e «formal–informal should not be regarded as a dichotomy, but rather as the two poles of a continuum, and that in most learning situations, both these aspects of learning are in various degrees present and interacting in the learning process»

(Folkestad, 2006, p. 135). Un interessante contributo alla riflessione nel merito è portato da un'esperienza legata al Musical Futures, pur se dedicato alla pratica strumentale. Si ritiene che sia utile la citazione, per nitore di pensiero e dati a sostegno. «Musical Futures brings informal learning and non formal teaching into the more formal setting of schools and instrumental learning environments» (Musical futures, s.d.) e viene esposta con chiarezza la distinzione tra i piani formale, informale e non formale, che in allineamento alle considerazioni che seguono, esposte sulla pagina istituzionale, si riportano tal quali. «Musical Futures makes use of the terms formal, informal and non-formal. We define these in a Musical Futures context as: Formal: Taught by adults in schools, colleges etc, Content, approach and what happens when largely chosen and delivered from teacher to student. Non-Formal: Led by adults in community contexts, with an emphasis on participatory, large group music-making. Where possible, learning is crafted by the musical leader from what already exists within the group. Informal: Led by young people 1 - Working alone without the constant presence of adults, 2 - Students as teachers, teachers as students, 3 - No entry barriers to learning» (Musical futures, s.d.). Lucy Green spiega le caratteristiche in un video (Musical futures, s.d.) in cui considera come i musicisti “popolari” – dove il termine naturalmente non è legato alla notorietà, ma alla “qualità” della musica – imparino e spiega come ha adottato in classe le caratteristiche di questo stile, le quali in estrema concisione sono: scelta di brani conosciuti e amati, suonare ad orecchio, lavorare da soli e con gli amici, ricavare da ciò un approccio personale, casuale e autonomo, cioè non lineare, progressivo e guidato come quello “tradizionale” e, in ultimo, va a integrare varie capacità (ascolto, composizione, ecc.).

Da un saggio dedicato si rileva che: «Most teachers (76%) indicated that Musical Futures (di seguito MF, ndr) had helped them to become a more effective teacher. Sixty-one per cent indicated that MF had helped them become more confident about teaching music and 81% that MF had increased their enjoyment in teaching music. There was less agreement that MF had increased confidence in facilitating learning in a range of musical genres (62%) and in singing (44%)» (Hallam et al., 2017, p. 6) e poco oltre «in the interviews teachers reported that teaching MF was professionally very satisfying. The nature of the process meant that they had to hand over control to the students. While this could be anxiety provoking it also contributed to the

satisfaction felt when the students succeeded. The feedback that teachers received indirectly through students' enthusiasm and motivation was also rewarding» (Hallam et al., 2017, p. 8). Continuando nel saggio si scopre che «almost all of the teachers (92%) agreed that they had adapted MF to fit with their personal approach to teaching and learning, that they had adapted MF to meet the individual needs of their students (92%), that their lessons were more student led (92%) and that MF had encouraged more group music making. The majority agreed that lessons were more practical (81%), that teaching was more personalised (88%) and that MF had increased their awareness of the music that their students engage in outside of school» e ancora «there was complete agreement (100%) that MF had introduced new ideas into the classroom» (Hallam et al., 2017, p. 9). Così, «teachers were more aware of the music that students engaged in outside school and most had adapted MF to fit with their personal approach to teaching and learning and the needs of their students. Lessons were more practical, more student-led and there was a focus on group work. MF encouraged staff to concentrate on how students learned rather than on how the teacher delivered the curriculum» (Hallam et al., 2017, p. 15) e, in ultimo, «adopting an informal approach to teaching music supported teachers in developing a range of new skills which increased their confidence in teaching and their enjoyment of it. Their main rationale for adopting this approach was to make teaching more relevant to the needs of their students thus enhancing their motivation» (Hallam et al., 2017, p. 16).

Se ci si sposta, si rinviene identico orientamento pedagogico. Scrive Dwyer: «in the past decade, informal learning has become a significant feature on the music education landscape» (Dwyer, 2014, p. 225). Altro punto di vista di sostanza è quello offerto da Gruhn, il quale argomenta: «from a neurobiological point of view, the early years of childhood are crucial for the development of synaptic connections in the brain» (Gruhn, 2005, p. 99) e prosegue «it is impossible to abstain from learning (we cannot not learn) because of the structural plasticity of the brain. However, it is much easier to learn during the flexible developmental phase of the brain. Therefore, the most important faculties (such as upright position, verbal speech, logical thinking, abstract formal operations, etc.) are developed during the first years of life» (Gruhn, 2005, p. 99). Procede poi sostenendo: «Music plays an important role at that early age. In its own unique way, musical practice activates rhythmic processes. The experience of

time and space in childhood is different from that of adults. Children explore time and space by body weight and flow of movement, whereas adults count and measure. Therefore, it is obvious and reasonable that children need music as a means of rhythmic repetition and structured movement. And they respond to music with great sensitivity» (Gruhn, 2005, p. 100) e ricordando come «music learning already starts at a pre-natal stage (as Kodály used to say, music education starts nine months prior to the birth - of the mother!) and continues informally after birth, depending on parental musical activities. Children learn music as they do language, i.e. they do not start with grammar and theory, but with practice» (Gruhn, 2005, p. 100); conclude affermando che «music education plays its particular role in children's education. It fulfills an ethical doctrine to develop and consolidate a given potential to the best possible extent» (Gruhn, 2005, p. 100). Le evidenze riportate parlano così di un'arte dei suoni che incontra l'umano ancor prima della nascita, in utero, iniziando a plasmarlo, orientandolo all'ascolto e, in seconda battuta, ad avvalorare tutto quanto esposto, viene accolta esattamente come il linguaggio, ovvero non poggiando su grammatica e teoria, bensì sulla pratica. Ciò è particolarmente interessante, specie se accostato ai primi anni di esperienza (musicale e non), coincidenti con i primi anni di scuola. L'approccio di Musica d'Ambiente è precisamente questo, ovvero informale, domestico, etico, utile per aprire a un modo di fare educazione alla sostenibilità libero e creativo, non formale e/o passivo; invita a un passo ulteriore rispetto a quanto viene offerto, cioè a sperimentare, a costruire (da soli o insieme) nuovi strumenti, nuove esperienze, così da trovare nuove parole, nuove estetiche, nuovi orizzonti utili a sviluppare la più ampia e ricca visione della sostenibilità possibile, perché per costruire il domani occorrono nuova visione, inedito coraggio, spregiudicatezza forse e, di certo, utopico slancio, poiché non è con un approccio supino che si cambierà, bensì agendo e rinnovando il mondo. Per questo fare musica è utile: «artists do not adapt to the world as it is: They change it. They add something new» (Allsup, 2014, p. 73). Si fa qui riferimento alla musica non quale parte del tutto (l'arte) in realtà, ma come strumento specifico, per via di quanto già nel corso del lavoro esposto. L'immaterialità, la facilità di impiego, l'intelligibilità, sono caratteristiche "uniche" dell'arte dei suoni; essa è adeguata per amalgamare la società, in un'ottica di cittadinanza attiva. Colwell scrive che «when possible, I would suggest that music be used that leads to greater growth: growth in

musical understanding or in this instance, positive citizenship» (Colwell, 2014, p. 106). La musica è sempre stata strumento di cambiamento – accompagnandolo, determinandolo o entrambi – e in quest’ottica si deve intervenire già nella formazione dei docenti, a risaltarne il ruolo, in favore di una piena consapevolezza dell’efficacia del “linguaggio” a disposizione. A parere di Campbell, «an important responsibility of the music teacher education program is to be committed to a particular view of music education. The view most congruent with a personal orientation to teacher education is that of music education as transformation» (Campbell et al., 2012, p. 12). Si tratta cioè di comprendere l’occasione per direzionare la società favorendo, a continuare la citazione, un cambiamento qualitativo. «Underscore the notion that preparation programs should envision themselves as primary agents in helping future teachers shape culture (musical and otherwise) and the direction in which society moves. Fundamentally, such a view is characterized primarily by the notion of qualitative change» (Campbell et al., 2012, p. 13). La musica offre la possibilità di aprire ai ragazzi le porte che conducono ai procedimenti fantastici tanto cari a Rodari, ma altresì alla discussione immersa nella più stringente attualità; è adeguata per stimolare, oltre alla pratica, la discussione di gruppo. Essa aiuta a problematizzare, maturando insieme; facilita, richiamando Cuomo, «capacità nel confronto personale, nella discussione di gruppo, nel rispetto necessario per ascoltare sino in fondo l’opinione altrui, nel ragionamento per sostenere una direzione di lavoro o un’altra, sviluppando perciò anche competenze di cittadinanza» (Cuomo, 2019, p. 178). La musica è in grado di motivare gli alunni all’apprendimento in modo naturale, dunque si tratta di uno strumento pedagogico efficace, specie al servizio di temi esistenziali quali sono quelli della sostenibilità i quali, lo si ribadisce, nel concreto non sono separabili, come avviene nella teoria e dunque nella letteratura dedicata, ma al contrario fanno parte di un unico, vasto orizzonte culturale, da rinnovare. «The ability to motivate students is thus a key indicator of effectiveness for a pedagogy, particularly in the short term» (Garnett, 2013, p. 4), afferma Garnett, e continua sostenendo «whilst necessary, this is not, however, a sufficient condition for effectiveness, because it would be possible for students to be engaged and having fun without actually learning anything» (Garnett, 2013, p. 4); e proprio su questo punto la ricerca condotta ha dimostrato l’efficacia, nel divertimento, dell’approccio musicale, con una ritenzione di nozioni, uno sviluppo di

concetti e una messa in pratica e personalizzazione degli stessi di notevole interesse. Addirittura, il coinvolgimento a cascata di amici e famiglie è rilevante e, specie per argomenti come quelli considerati, vitale. Desta così interesse, per esempio, la facilità di memorizzazione di brani e contenuti, particolarmente nel momento in cui, come dimostrato dalla ricerca, la memoria è un sistema che continuamente amalgama vecchie informazioni con altre più recenti. Questo processo di trasformazione ha uno scopo, il quale è predire il futuro (Vecchi & Gatti, 2020); ciò come evidenziato con tecniche di neuro-imaging e prove comportamentali, che invitano ad approcciare la memoria umana come «a system that evolved in order to predict what is going to happen, rather than to maintain what already occurred» (Gatti & Vecchi, 2020, p. 137). Appare suggestiva questa visione, specie in allineamento con il proposito in analisi. Inoltre, trattando di “futuro”, può essere opportuno considerare gli eventi legati alla pandemia, di cui agli anni 2020-2022, quali occasioni per affrontare anche l’incertezza data dall’emergenza da Covid-19 comparandola a ben più grave incertezza legata al riscaldamento globale o ad altre “emergenze” ambientali. Pur non volendo qui significare che, lavorando la musica anche sugli stati negativi quali ansia, depressione, stress, “risolva il problema”, tuttavia si sostiene che la riflessione, sgombra da situazioni interiori di segno negativo, sia più centrata, elastica e a fuoco. Così, non è superfluo richiamare gli studi sulla salute mentale durante il Coronavirus, che riferiscono: «music listening (di seguito ML, ndr) is a promising alternative treatment for anxiety as it is accessible, inexpensive and easy to incorporate into everyday life (Finn & Fancourt, 2018; de Witte et al., 2019). Some individual studies indicate that ML may be effective for anxiety reduction (Burrai et al., 2020; Sung et al., 2010)» (Harney et al., 2022, p. 2), nonché «ML has been linked to decreasing physio-logical indicators of anxiety, such as heart rate and blood pressure (de Witte et al., 2019). ML may also modulate the stress response, through decreasing cortisol levels (Finn & Fancourt, 2018). Similarly, an extensive amount of literature has focused on how ML can be used for affect regulation, which encapsulates mood, emotion and arousal (Baltazar & Saarikallio, 2016; Saarikallio, 2012; Schäfer et al., 2013). As a method of self-regulation and when used positively, it can support coping by reducing and preventing symptoms of anxiety (Miranda, 2012)» (Harney et al., 2022, p. 2). Ancora, «although psychological stress cannot be eliminated, there are ways in which the

perception of stress and ability to adapt to stressors can be altered: music has been adapted as a form of stress management and studies have confirmed the effect of music on the reduction of stress responses in the cardiovascular and endocrine system (Taylor, 1997; Mojtabavi et al., 2020). Specifically, music has been shown to modify heart rate, respiration rate, perspiration, and other autonomic systems (Blood et al., 1999), supporting reports that many people use music to achieve physical and psychological balance» (Rebecchini, 2021, p. 3). Inoltre «by promoting physical and psychological health, music can be an effective treatment option suitable for every environment and people of every age, race, and ethnic background» (Rebecchini, 2021, p. 4); ciò, altresì, in virtù del fatto che «because it is culturally omnipresent yet enormously varied, music offers a particularly revealing window into how our brain engages with experiences both familiar and new» (Bonomo et al., 2022, p. 104). Ancora, «specific physiological effects of music included reductions on heart rate, blood pressure and stress-related hormones. Specific psychological outcomes included reductions in state anxiety, nervousness, restlessness, and feelings of worry» e «our results indicate that a brief (5-min) online music experience was sufficient to significantly decrease anxiety levels» (Hernandez-Ruiz, 2022, pp. 2 e 5).

«More and more studies have shown the effectiveness of music as a resource capable of transforming the sensation/perception of one's own state of anxiety and thus generate moods considered as more positive, as well as reducing it through listening to pleasant music (Batt-Rawden and Tellnes, 2011; Gonzalez et al., 2020). Music is a factor of multiple possibilities such as the transmission of emotions and communicative ability (Vieillard et al., 2008; Collier, 2007); emotional regulation (Nonken, 2008) and as an agent that influences and directly affects emotions (Pereira et al., 2011; Trost et al., 2011). In this sense, Yehuda (2011) has pointed out that there are multiple studies that have shown that music is a catalyst for stress, although not every music is appropriate for this purpose since it is conditioned by the musical tastes of the individual (Elliot et al., 2011). People often choose one type of music or another as a tool for finding positive and/or negative effects to reach a balanced mood (Salimpoor et al., 2011; Gebhardt et al., 2016). Thus, studies by Ter Bogt, Mulder, Raaijmakers and Nic Gabhainn (2011) defend the protective role of music against stress and the fact that listening to music induces positive moods helping cope with

anxiety and distress. Similarly, Pothoulaki et al. (2008) have found that music is a great mood inducer which enables to not focus attention in stressful circumstances; this reduction in anxiety is especially noticeable when listening to music pleasing to the listener (Jiang et al., 2013; Johnsen et al., 2009)», perciò «music has always been used in all societies as an optimal therapeutic tool (Trallero, 2013)» (Martín et al., 2021, p. 4). Infine viene rilevato che «merely listening to music can elicit strong emotions, and using music to regulate emotions (e.g. to reduce stress and to promote positive emotions) has been reported to be the most important personal use of music across different cultures (Boer & Fischer, 2012)» (Koelsch, 2020, p. 1).

La musica dunque appare prossima, vicina, un sostegno per i ragazzi i quali, s'è detto, della musica fanno una questione personale, la sentono come parte di sé, una compagna quotidiana. I giovani reagiscono alle canzoni che entrano a far parte della loro intimità, che imparano a conoscere e che desiderano ascoltare, cantare, di cui gradiscono fare esperienza in modo reiterato; «music education involves interaction with the music preferences of students on a daily basis» (Droe, 2006, p. 23). Sulle preferenze degli studenti, in aula, la ripetizione e, dunque, la familiarità con i brani, ha un forte peso – «familiarity has been found to positively affect the music preference of elementary-aged children» (Droe, 2006, p. 25) – e, poco oltre, è chiarito come «the students were more likely to prefer the songs they were familiar with» (Droe, 2006, p. 25). Si è parlato delle ripetizioni, così occorre chiarire che ne esistono di due tipi, le prime intese come ripetizioni “del brano”, le seconde “nel brano”; entrambe sono specifiche, anzi consustanziali alla musica. In ciò, essa differisce ad esempio dal film, che pure ha andamento sequenziale. Una caratteristica della musica che la distingue è cioè la prevalenza della ripetizione: non solo i singoli brani sono caratterizzati da certa abbondanza (un ritornello che ricorre ancora e ancora, ad esempio), ma anche gli ascoltatori tendono a riprodurre quelli preferiti (Margulis, 2014). Questa peculiarità è funzionale al coinvolgimento che la musica muove, alla permanenza della stessa all'interno del nostro essere. È così di estremo interesse, nel merito, raccogliere alcune osservazioni di taglio pedagogico, funzionali a comprendere “cosa succede” quando si è esposti alla stessa. «One of the most basic and universal responses a person can have to music is engagement. When listeners are engaged with music, they follow the sounds closely, connecting in an affective, invested way to what they hear» (Madsen

et al., 2019, p. 1). Inoltre «music is at the centre of what it means to be human – it is the sounds of human bodies and minds moving in creative, story-making ways» (Malloch & Trevarthen, 2018, p. 1) e «the cultivation of our communicative musicality, in ourselves and others, through playful music, dance, ritual and sympathetic companionship, makes our communal life of shared work of the body and mind creative in more hopeful ways. It restores our common humanity and our connection with all living things» (Malloch & Trevarthen, 2018, p. 17). Il richiamo allo “story-making” orienta a considerare nel dettaglio l’aspetto narrativo, consigliando un esplicito richiamo: «le emozioni riaffiorano attraverso la narrazione che coinvolge la dimensione cognitiva, relazionale, corporea ed emotiva del soggetto» (Aldi, 2021, p. 10). Si annota in parentesi, a titolo di esperienza personale condotta in aula, che l’evidenza rivela una scarsa attitudine dei giovani a esternare e raccontare ciò che hanno in animo; così, la musica potrà concorrere ad ammorbidire e rendere più fluido il loro universo interiore, fiaccato ulteriormente dalla parentesi pandemica, la quale non ha giovato, anzi certamente ha aggravato certa ritrosia. La musica, cioè, può intercettare un’esigenza primaria, nel momento in cui «il primo bisogno dell’essere umano è la conoscenza che permette all’immaginazione e al pensiero di spaziare, di evadere dai confini del reale e di provare diverse forme di esperienza» (Cambi et al., 2008, p. 81). Essa riesce a stabilire una connessione con l’altro, aprendo alla circolarità che una piena comunicazione non solo consiglia, bensì impone, tant’è che «music is a conversation that makes us more open to the music of others and predisposes us to receiving and working with these types of music and blending them with our own» (Ibarretxe Txakartegi & Díaz Gómez, 2008, p. 348) e, poco oltre, «this worldview will allow them to face any challenges in the social and cultural integration realm through music» (Ibarretxe Txakartegi & Díaz Gómez, 2008, p. 348). Certamente risalta l’influenza dell’arte dei suoni sulla sfera emotiva la quale, se ben compresa e gestita, è in grado di bilanciare l’essere umano; infatti «un bambino emotivamente competente sarà un bambino più felice, più equilibrato e contento di se stesso e delle sue relazioni» (Ianne, 2020, p. 93) e il risultato di questa consapevolezza, sarà la nascita di nuove, inedite competenze, utili alla creazione di un nuovo, più sostenibile mondo, nel momento in cui «attraverso lo sviluppo di un atteggiamento creativo si forma l’uomo completo e autonomo, capace di cambiare la società perché è in grado di usare la

propria immaginazione» (Ianne, 2020, p. 85). Riecheggia qui il già citato Gianni Rodari, con la sua attenzione ai “procedimenti fantastici”, tra i quali sono annoverate non solo le “storie”, ma naturalmente anche – anzi soprattutto, considerata la potente azione della musica – le canzoni. Con le canzoni la specie umana narra, tiene memoria; la canzone ospita la lingua viva, nelle sue continue trasformazioni; linguaggio e musica sono i due “sistemi” in cui gli esseri umani si trovano immersi sin dalla nascita, anzi anche prima, nel periodo intrauterino, come ricordato. In modo icastico ne dà notizia Patel, nella sua fondamentale ricerca, che invero è orientata più su aspetti non di preciso interesse per questo percorso, ma dalla quale tuttavia si attinge per brevi suggestioni. Il testo riporta che «every human infant is born into a world with two distinct sound systems. The first is linguistic and includes the vowels, consonants, and pitch contrast of the native language. The second is musical and includes the timbres and pitches of the culture’s music. Even without explicit instruction, most infants develop into adults who are proficient in their native language and who enjoy their culture’s music» (Patel, 2008, p. 9) e, poco più avanti conclude che «native sound system leaves an imprint on our minds» (Patel, 2008, p. 9). Ci si trova dunque immersi ancora in un discorso già affrontato, ma che nella presente analisi delle riflessioni pedagogiche occorre riprendere – anzi si sceglie di riprendere –, inserendolo in uno non già complicato, ma sicuramente complesso, ovvero intrecciato, così da mettere in luce, pur dinanzi a pensieri e osservazioni sovrapponibili, diversi lati e sfaccettature della questione. Si è scelto cioè di non “amalgamare” riflessioni simili quasi categorizzando, bensì di condurre un ragionamento che, pur se a tratti di sapore ripetitivo, dia conto di ogni sfumatura del pensiero. Così, si tornerà ora a parlare di musicalità certamente intendendola come attitudine o “capacità” musicale, ma anche di vibrazione simpatica con l’altro, di fruttuoso inserimento in una dimensione sociale. La musica che si propone con il progetto considerato, ovvero Musica d’Ambiente, vede la musica(lità) a servizio di una più efficace e coinvolgente educazione alla sostenibilità ovvero, prima di tutto, di costruzione dell’essere umano. «Un’ampia letteratura di studi e ricerche in ambito psicologico, pedagogico, semiologico, antropologico evidenzia che educare alla musica e all’arte di suonare uno strumento significa mettere in moto facoltà cognitive, affettive, senso-motorie e sviluppare una molteplicità di competenze e abilità che conducono all’appropriazione del linguaggio

musicale. Oggi, la ricerca pedagogica converge sul fatto che il fine specifico della didattica musicale è di far crescere la musicalità degli studenti e, attraverso essa, di apportare un contributo significativo alla formazione generale della persona» (Scarpelli, 2021, p. 133). Si fa qui esplicito riferimento al “suonare uno strumento”, ma la considerazione vale altresì per il canto (specie in gruppo, per quanto riguarda la dimensione sociale), tant’è che «molte ricerche psicologiche rivelano, inoltre, che il piacere della scoperta del suono come esperienza fisica e la motivazione non rispondono solo a dinamiche di ordine emotivo e attivano processi cognitivi che hanno un risvolto decisivo sulla profonda comprensione del linguaggio musicale e sullo sviluppo dei processi interpretativi e creativi» (Scarpelli, 2021, pp. 133–134). Si tiene a precisare che il processo di acquisizione di queste abilità, ma in generale l’esperienza educativa che si propone, non si traduce affatto nell’esigenza di un’educazione musicale tradizionale, passante per la teoria e per l’esercizio, poiché «come sottolinea Sloboda (1988), “l’uomo della strada parla nel suo linguaggio naturale secondo le stesse regole grammaticali dei linguisti professionisti, anche se ne può avere una conoscenza consapevole molto limitata” (p. 31). Nello stesso senso Deriu (2000) sostiene che “padroneggiare una lingua, cioè il suo codice, non significa essere in grado di esplicitarne razionalmente tutte le regole; significa piuttosto *comportarsi come se* si conoscesse il codice” (p. 3)» (Scarpelli, 2021, p. 135). La competenza musicale, parimenti a quella linguistica, «può essere concepita come un complesso di capacità piuttosto che un insieme strutturato di conoscenze e di tecniche relative al linguaggio musicale, un insieme di operazioni mentali che il soggetto opera sul suono» (Scarpelli, 2021, p. 135), ovvero, come avviene in ambito linguistico, «questo tipo di capacità musicale può esistere indipendentemente da una reale consapevolezza del soggetto delle regole della teoria, ovvero dal suo livello di alfabetizzazione musicale. Secondo Sloboda (1988) la differenza tra un ascoltatore comune ed uno esperto consisterebbe sostanzialmente nella capacità “di rappresentarsi la musica in termini di numero e complessità delle sue caratteristiche strutturali” (p. 29)» (Scarpelli, 2021, p. 135). La differenza, cioè, sta più nella capacità metariflessiva, ovvero di saper pensare e parlare di musica, piuttosto che del saper praticare. Sloboda, infatti, informa che «gli individui non educati hanno una conoscenza implicita di ciò di cui i musicisti specificatamente educati possono parlare esplicitamente (p. 30)» (Scarpelli, 2021, p.

135). Il fatto di lavorare su un piano più aperto e informale, non dovendo coltivare qui musicisti, bensì cittadini, ha indubbi vantaggi, oltre che sul piano delle competenze che, comunque, si creano, sul piano dell'impegno, che risulta alleggerito; infatti la letteratura informa che «le abilità musicali informalmente acquisite sono generalmente caratterizzate, oltre che dall'assenza di sforzo programmato e intenzionalmente perseguito, anche dalla mancanza di consapevolezza della loro stessa acquisizione» (Scarpelli, 2021, p. 138) con un sapore "nativo". L'esperienza sarà vissuta da tutti in modo spontaneo e chi vorrà – e/o dovrà, nel segno di una indicazione familiare o di un consiglio di un docente, per esempio – approfondire la musica da un punto di vista teorico e tecnico di certo non sarà limitato nella scelta. In aula, tuttavia, tutti si intrecceranno con la musica, spinti da una prima, genuina motivazione intrinseca. Del significato di questo termine informa ancora Sloboda, il quale argomenta di due diversi tipi di motivazione, cioè l'intrinseca e l'estrinseca, spiegando che «la motivazione intrinseca si sviluppa in seguito ad esperienze intensamente piacevoli in ambito musicale (di tipo sensuale, estetico ed emozionale) che conducono ad un profondo impegno personale in questo settore; mentre quella estrinseca è legata al successo. In questo secondo caso si tende più al raggiungimento di certi obiettivi (approvazione da parte dei genitori, successo nella competizione) piuttosto che a concentrare la propria attenzione sulla musica in quanto tale» (Scarpelli, 2021, p. 141). Tra l'altro ragiona su come l'accento sulla motivazione estrinseca sia comunque qualcosa di negativo, specie se nella prima età e questo, a parere di chi scrive, aggiunge ancor più valore a una proposta di impegno musicale "mite", spontaneo e paritetico, genuino e inclusivo. Si chiarisce sempre più che l'unico orizzonte di vera sostenibilità è un orizzonte di cooperazione e non di competizione, di complementarità e non di asimmetrie. Anche su questo piano, la musica ha un valore aggiunto, poiché si alimenta di differenze, si nutre di contaminazioni, naviga nelle acque della diversità, sempre traducendo il tutto in valore aggiunto, tinteggiato di emozioni. Scrive in coerenza Nuti: «L'inadeguatezza, evidente per tutti i discenti, delle strategie didattiche che si radicano esclusivamente sul pensiero logico e sulle sue elaborazioni più astratte, sulle dirette relazioni causa-effetto, sulle riduzioni geometriche dello spazio e lineari della temporalità marginalizzando la dimensione emotivo-affettiva e il linguaggio del corpo in una periferia estrema della relazione educativa diventa discriminante quando ci si

confronta con una difficoltà personale che esprime bisogni educativi speciali» (Nuti, 2017, p. 309); continua poi parlando di linguaggi artistici – e di musica in particolare –, i quali «trasferiscono su un piano simbolico le dinamiche vitali che si sviluppano nell'interazione tra corpi umani e oggettuali in movimento e in evoluzione nello spazio e nel tempo» (Nuti, 2017, p. 309), poco oltre spiegando che «occorre che l'insegnante e tutti i soggetti facenti parte a vario titolo di una comunità educante costruiscano insieme le loro relazioni educative in modo musicale, adottando forme di comunicazione attente ai ritmi, all'alternanza tra i periodi di tempo densi d'esperienze di conoscenza attiva rispetto a quelli di decantazione, di apprendimento personale e (apparentemente) inerte, all'alternanza tra voce e silenzio, tra presenza e assenza di eventi, fenomeni, accadimenti secondo un dinamico e metamorfico modello di Gestalt, di buone forme... Non ultimo, è percepito e accolto dagli allievi come autentico corroborante dei processi di apprendimento un investimento emotivo convinto sull'esperienza della trasposizione didattica e una carica comunicativa di intensità proporzionata» (Nuti, 2017, p. 310). La meditazione si conclude centrandosi sull'attività musicale, la quale «per la sua sistemica facoltà di attivare di aree cognitive multiple, associative e motorie della corteccia insieme all'interessamento del sistema limbico e paralimbico, può facilitare processi di apprendimento implicito senza che i flussi insegnamento-apprendimento siano codificati in modo formalmente circostanziato. In questo modo, anche nella relazione intersoggettiva l'impianto non è strutturalmente predefinito, ma parte dalla condivisione di uno scopo, ovvero quello del fare musica, e da una rosa di opportunità conoscitive aperte, pensate dal maestro ed espresse solo in modo implicito, colte dall'allievo secondo un filtro elaborativo personale e riformulato in modo dinamico secondo una sorta di dialogo e di reciproca comprensione di cosa viene osservato, udito, percepito con i sensi in un determinato contesto ambientale e concettualmente compreso e sintetizzato in quello specifico quadro di relazioni per una sorta, dunque, di empatia cognitiva» (Nuti, 2017, p. 312). Dell'ampia trattazione offerta da Nuti, fa involontaria, succinta sintesi Olsson, con lapidaria sentenza: «first of all, music education leads to a spirit of community» (Olsson, 2005, p. 122). Torna al centro la comunità dunque, in contrasto con un'educazione (non solo) musicale elitaria o comunque troppo spesso, più o meno consapevolmente, stimolante differenze. Il periodo pandemico, segnato – termine non

casuale – da un maggiore ricorso alla tecnologia, queste asimmetrie ha contribuito a risaltare. Si possono così rinvenire attestazioni, allineate con alcuni passi già citati, quali «in our country, great attention is paid to the training of specialists» (Karimov, 2022, p. 3788). La musica è qui intesa invece come via al pensiero, alla riflessione per musica, cioè che si origina dalla musica. «La didattica musicale e il dibattito su di essa sono incentrati su un’accezione riduttiva di “musica pratica”» (Cuomo, 2020, p. 165), chiarisce Cuomo, mentre l’idea espressa, l’auspicio autentico della ricerca è di arrivare a consolidare un’idea di musica pensata, di musica generatrice di buone pratiche di vita extra-musicali, o forse musicali in senso figurato, armoniche o, meglio, armonizzate al tutto circostante, di cui ciascuno è parte. «There are also many shared difficulties encountered by all music teachers, regardless of the ages and abilities of the students. One of these shared obstacles is encouraging students to retain information from their lessons and to apply these understandings to new situations» (Peterson & Madsen, 2010, p. 25), rivelano Peterson e Madsen, concludendo: «a person’s ability or inability to apply knowledge rests at the core of the educational experience and, therefore, is an important aspect of all teaching» (Peterson & Madsen, 2010, p. 25). L’applicazione di quanto appreso è questione di sostanza per ogni esperienza educativa, ma viene sottolineato che, questa abilità – anzi vera e propria padronanza, per quanto si dirà – dev’essere applicata in “nuove situazioni”; d’altra parte si è già detto, ma lo si ribadisce, che questo non è il tempo della modifica dell’esistente, bensì della nuova tessitura dello stesso: il tempo per inventare un nuovo mo(n)do e nuove soluzioni per stare insieme. Così «higher-order thinking involves the learning of complex judgmental skills, such as critical thinking and problem solving. This type of thinking is more difficult to learn and to teach, but it also is more valuable because higher-order skills are more likely to be useable in new or novel situations» (Peterson & Madsen, 2010, p. 26). D’altro canto, ci informano Perkins e Salomon, «transfer of learning occurs when something learned in one context has helped in another» (Peterson & Madsen, 2010, p. 26). La sfida, per musica, è così quella di consentire un approccio al tutto tale da maturare la comprensione che, pur se distante, ogni essere vivente è connesso; questa consapevolezza, prima emotiva e poi cognitiva, naturalmente non in termini temporali, bensì d’importanza, porta alla luce che «there is nothing that cannot be related, in some way, to something else» (Peterson & Madsen,

2010, p. 26). In questo modo, «as students learn to make transfer a habitual part of their daily thinking, the creative music educator will be able to embed transfer activities into more diverse musical settings with great success» (Peterson & Madsen, 2010, p. 27), naturalmente avendo presente che la conclusione vale anche – e forse soprattutto – sottraendo alla frase i termini “music” e “musical”, a intendere cioè che l’educatore creativo trasferisce in diversi contesti, tramite la musica, ma oltre la stessa. Si vuole concludere il presente tratto di indagine con un eccellente richiamo a Jerome Bruner e a una sua specifica domanda: «How do you teach something to a child... in such a way that he can learn something with some assurance that he will use the material that he has learned appropriately in a variety of situations?» (Peterson & Madsen, 2010, p. 27). Bruner suggerisce sei questioni da affrontare per un trasferimento efficace e cioè, per punti: «1 - The student must believe that he or she can go beyond what he or she already knows and that there are new cognitive connections available to him or her. 2 - The student must have a framework to explore new information within the context of what is already known and understood. 3 - The student must be successful and thus feel rewarded for the exercise of thinking. 4 - The student must have opportunities to apply and practice the skills related to the practice of information and problem solving. 5 - The student must be able to both do and explain the skills he or she is developing. 6 - The student should be able to compare and contrast ideas and concepts to help clarify and manage the flow of information» (Peterson & Madsen, 2010, p. 27). Si ritiene che il soddisfacimento delle condizioni di cui ai punti sopra sia particolarmente agevolato proprio in contesto musicale, sia per le caratteristiche intime della musica in sé, sia per il senso di appartenenza che i giovani avvertono vivendola. «Stålhammar posits that music and identity are closely linked for youth, in his view the school environment should shape music curriculum to reflect this characteristic. Students should be cocreatorrs in the music-making process, and teachers need to be the guides in learning» (Schultz, 2007, p. 53). La musica cioè è adatta a creare connessioni tra le persone, nonché con il mondo circostante, anzi abitato e foggato. Di questa interazione i giovani fanno esperienza, come rivela Stålhammar stesso. «Young people try it and judge it directly on the basis of their own experience and practical everyday knowledge» (Stålhammar, 2000, p. 35) e, dato di forte impatto rivelato dall’autore, «95% of the young people in Sweden name music as their main

leisure interest» (Stålhammar, 2000, p. 38). Si apprezza ancora che «when young people describe their relationship with music, that it often constitutes a part of some context in which it plays an important role. The descriptions are characterized by terms that have a strong positive emotional charge: relax, nice, like it, brings you closer to each other and fun. The music is intimately associated with their person - with their soul, one might say» (Stålhammar, 2000, p. 39). Inoltre «music is a security and a foundation for the whole life situation» (Stålhammar, 2000, p. 40), nonché «young people state that music has a supportive and promotive function for other activities as, for example, sport, homework and work» (Stålhammar, 2000, p. 40) e «music is described as an important part of life» (Stålhammar, 2000, p. 41) per culminare affermando che «music is linked to the person and to the interaction with the world around» (Stålhammar, 2000, p. 42). Ci si trova così al cospetto della differenza già tratteggiata tra educare alla musica e educare attraverso la musica. Si tratta di una differenza sottile in apparenza, ma, in profondità, di sostanza. Radicata è infatti, particolarmente in chi la insegna a livello istituzionale, l'idea che l'esperienza musicale debba essere condotta per sé, dedicata alla scoperta del valore, della struttura, delle qualità assolute; questo ha comportato e comporta tutt'oggi un certo isolamento della disciplina, mentre invece dovrebbe, per le proprietà già oggetto di osservazione, essere considerato l'approccio educativo per musica. Ne danno notizia Polzonetti e Youngblood, citando Bowman «who calls attention to the “tremendous difference between educating *in* and educating *through* music”. Educating through music, requires a new kind of music educator who – Bowman writes – is not only a “music specialist”, but someone who “recognizes and responds to the plurality and diversity of students’ needs and those of an ever-changing society”» (Polzonetti & Youngblood, 2019, p. 10). Apprendere attraverso la musica diviene così «a way to explore the possibilities for using music to access the wider school curriculum» (Polzonetti & Youngblood, 2019, p. 11). Pare dunque tutto scorrevole, in ordine a un impiego di tali visione e portata, tuttavia, così, ancora non è. «Teaching humanities, social sciences, and sciences through music is highly praised in theory but remains counter-current in practice and does not reflect the general position of the US National Association of Music Education. Yet, there is some new hope. As Campbell and Kassner point out in their last book, the Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD)

encourages the integrated curriculum, which empowers students to make connections across disciplines» (Polzonetti & Youngblood, 2019, p. 12). Ci si accosta così a un'affermazione consustanziale all'intenzione sia del progetto in sé, sia della ricerca svolta: «I am also convinced that in order to acquire status as a core subject in our education system, music needs to be considered a part of a much larger educational score, which includes language and literature (English), sciences, and history» (Polzonetti & Youngblood, 2019, p. 13); al culmine, la conclusione: «using the music to teach *through* the subject, instead of teaching *about* the subject, is a much more engaging process for children of this age» (primaria, ndr) (Polzonetti & Youngblood, 2019, p. 16).

4.2.4. Musica come “materia” emozionante

«Le emozioni, una volta che sono state provate, diventano il movente di comportamenti futuri» (LeDoux & Cozard, 2018, p. 22).

Con questa riflessione si apre ora una parentesi specifica sull'educazione musicale, dove la musica sta al centro in quanto tale, ovvero in quanto “materia”. Schiavio e Van Der Schyff informano che «recent approaches in the cognitive and psychological sciences conceive of mind as an Embodied, Embedded, Extended, and Enactive (or 4E) phenomenon» (Schiavio & van der Schyff, 2018, p. 1) ma, nonostante questo abbia generato numerose importanti riflessioni ad ampio raggio, coinvolgenti varie discipline «its principles, applications, and explanatory power have not yet been properly addressed in the domain of musical development» (Schiavio & van der Schyff, 2018, p. 1). Proseguono gli autori spiegando come l'apprendimento (musicale, nel caso) non sia un processo che parte tramite acquisizione di abilità dall'esterno – dove per esterno si intende tramite l'intervento dell'insegnante –, poiché, sostengono «a 'skill' is not an abstract concept nor an objective feature of musicality that can be easily measured or obtained. Skills are acquired and developed in the sense that they are self-constituted by the entire living organism in its embodied relationship with the environment. By this view, learning is not a finite category but rather a process of indefinite self-production, which maintains the learners in a condition of open realization with their musical environment» (Schiavio & van der Schyff, 2018, p. 8).

Questa suggestione semantica – ambiente, ambientale – non può non illuminare, a parere di chi scrive, sull'intenzione del progetto, che mira proprio a quel bersaglio. L'ambiente, lo si è detto, prevede la presenza dell'essere umano; egli ne è l'artefice e la sua impronta è sia "creativa", sia dedicata alla conservazione, alla cura e, infine, sperabilmente, alla sua conversione in uno spazio realmente sostenibile. Questi passaggi, queste azioni, sono da svolgere insieme, sono possibili soltanto insieme, costruendo un linguaggio comune che sappia mettere in dialogo. Altro aspetto è la condizione entro la quale costruire questo dialogo, che necessariamente deve vedere agire – sin da bambini – persone consapevoli e capaci di pensiero critico; non perciò esseri eterodiretti, bensì "autonomi". Perciò, è suggestiva l'evidenza che «in recent years, empirical and theoretical contributions to music education and music psychology have demonstrated a growing interest in musical settings that involve reciprocal interaction and collaboration (see Hargreaves et al., 2003; Luce, 2001; Nielsen et al., 2018; O'Neill & Green, 2001)» (Schiavio et al., 2020, p. 357), nonché «an important aspect of this involves a shift in focus onto the *process* of teaching, rather than its *outcome* (van der Schyff et al., 2016). This places more emphasis on understanding the meaning of musical activity for the positive development of students – one that takes more seriously the cognitive, ethical, social and cultural dimensions associated with personal growth (Chappell, 1999; O'Neill, 2009, 2010; Rostvall & West, 2003; Silverman, 2012, 2014). It has been argued that musical environments where students can learn from each other – i.e. where they are minimally facilitated by a teacher – can foster creative thinking and action (Schiavio et al., 2018), and that understanding how and why this occurs could lead to the development of more effective pedagogical approaches (Borgo, 2007; Sawyer, 2007). This perspective also offers growing evidence that participation in settings where music is taught collectively provides important benefits in terms of social cohesion, inclusion, and well-being more generally (see Burnard et al., 2008; MacDonald et al., 2012)» (Schiavio et al., 2020, p. 357). La riflessione procede considerando il classico paradigma fondato sul modello trasmissivo da insegnante a studente, con la conseguente metafora del flusso informativo unidirezionale, dunque una condizione di asimmetrica trasmissione della conoscenza. Schiavio e colleghi argomentano che «this often occurs though sequential – stimulus–response – units, where a given model

presented by a teacher is perceived, elaborated and transformed into behavioural output by each student, who then receives feedback from the teacher (Yarbrough & Price, 1989)» (Schiavio et al., 2020, p. 369). Se si immagina il modello di trasmissione come flusso da insegnante a studente (il corsivo riporta “by each student”), si può tendere a interpretare che la risposta – anche eventualmente contenente elementi innovativi, inediti, dunque utili al “cambiamento” –, sia figlia di un pensiero singolo, ovvero che la creatività stessa nasca in e da soggetti divisi, isolati; viceversa «much human creativity arises from activities that take place in a social context in which interaction with other people and the artefacts that embody collective knowledge are important contributors to the process (Fischer, 2014, p. 209). By fostering the right kind of learning environment (safe, friendly, creative, with challenges appropriate to the level of the students) the teacher can ‘offload’ certain responsibilities onto the ensemble, forming a hybrid teaching setting that is less socially and cognitively asymmetrical – one where the boundaries between individuality and collectivity, and the roles of teacher and learner, are not so strictly defined» (Schiavio et al., 2020, pp. 370–371) e dunque «teachers can step back and allow students’ greater responsibility in helping each other develop musicality. Nevertheless, teachers do participate in this process by extending their own cognitive reach. They scaffold and shape the extended learning environment through the group, offering interventions that, again, contribute to the development of new challenges and possibilities, which are either complemented or systematically coupled by the students» (Schiavio et al., 2020, pp. 370–371). Questo processo di “scarico”, di sottrazione di peso del ruolo del docente, naturalmente non vale solo per contesti con protagonista la musica, bensì per più ampi ed estesi territori educativi, nei quali responsabilizzare gli studenti, rendendoli protagonisti del loro presente e, in conseguenza, del loro futuro. «Our analysis – riferiscono nuovamente nel merito Schiavio e colleghi – suggests that in collective music settings, teachers can sometimes be less directly present, because they can offload the cognitive role of ‘teacher’ onto the learners, giving rise to a hybrid extended system that fosters a shared sense of responsibility where participatory learning dynamics are distributed across the whole group. This does not mean that educators in these environments are less concerned for their students, nor that their interest in the learning process is necessarily reduced. Rather, it shows that they can

and do ‘step back’ in such situations, so that students may begin to take charge of their own learning» (Schiavio et al., 2020, p. 371). La compartecipazione – cioè il prendere parte insieme, dove l’etimologia stessa del termine richiama il rapporto singolo-gruppo – viene considerata una dimensione fruttuosa per l’acquisizione di diverse abilità, poiché comporta anche l’attivazione e la condotta, in tempo reale, di dinamiche relazionali e negoziali sui piani emotivo, sociale e comportamentale. «It is argued that these types of collaborative activity, when directed toward skill acquisition, can aid novices in exploring and developing their performative potential – for example by adapting to novel musical challenges from peers – and that they can also help more advanced individuals to optimize their skills in lived, practical contexts (see Gesbert & Durny, 2017; Schiavio et al., 2020)» (Schiavio et al., 2021, p. 3) e poco oltre «settings and rules are often developed via group negotiations, explicit or tacit, that are based on the precise context of the game or music making activity. These give rise to novel behavioral, emotional, and/or social configurations that may display new and adaptive functionality. In other words, these kinds of collaborative activities and performances involve forms of creative self-organization that evolve over time according to moment-to-moment contingencies» (Schiavio et al., 2021, p. 3). L’analisi condotta nel saggio oggetto di attenzione si orienta poi decisamente alla pratica della musica, dunque ci si distanzia opportunamente per non sconfinare rispetto agli intendimenti, pur se si evidenziano alcuni passaggi dedicati al fatto che l’approccio informale suggerito spinga gli educatori a «revising current pedagogical approaches» (Schiavio et al., 2021, pp. 4–5), osservando come si concretizzino nei discenti nuove capacità di collaborazione, soluzione di problemi, nonché esplorazione di inedite strade. Con invito alla sottrazione della connotazione squisitamente musicale, o meglio suggerendo di estendere le evidenze all’arco educativo tutto, con particolare attenzione ai temi della sostenibilità, si riportano le considerazioni conclusive. «Current research on informal learning contexts highlights the potentially transformative nature of the relationship between agents and shows how these processes can play a decisive role in the development of musical skills by affecting factors such as motivation, emotion, confidence, creativity, cohesion, and trust» (Schiavio et al., 2021, p. 5), inoltre «recent work on peer interaction in musical learning places an important focus on the connection between students’ motivation and creativity, and their sense of belonging

to the group (Kototsaki & Hallam, 2007, 2011; see also Johansen & Nielsen, 2019)» (Schiavio et al., 2021, p. 5) e ancora, «in summary, the traditional model of musical learning, based on the unidirectional transfer of knowledge from expert to novice, is being replaced by a range of new relational perspectives on musical development» (Schiavio et al., 2021, p. 5). Queste indagini risaltano dunque il ruolo della musica, per la sua capacità di incidere sullo sviluppo sociale a vari livelli, con particolare attenzione alle dinamiche partecipative, richiamato l'obiettivo della ricerca condotta e atteso che «we learn and develop *with others*, and mind and experience are fundamentally and essentially *socially embodied*» (Schiavio et al., 2021, p. 7). Così, in luogo di pratiche standardizzate e metodi convenzionali, sono da favorire aperture verso nuovi approcci basati sulla creatività, l'immaginazione e la pratica relazionale; ciò pur se, particolarmente in occidente, come si è detto, in ambito accademico l'educazione musicale risulta «disembodied and decontextualized» (van der Schyff et al., 2016, p. 85) con «stili» di insegnamento e di apprendimento di taglio «tecnico» pur se, invero, «technical knowledge is not seen simply as an end in itself, but rather as serving the wider existential project associated with human flourishing» (van der Schyff et al., 2016, p. 89). Così, l'educazione si apre a nuove prospettive che, come si anticipava, la strappano da meri trasferire, processare e riprodurre informazioni statiche disciolte all'interno di procedure standardizzate, al contrario divenendo, «a shared activity where educators and students, through their unique histories of interactivity and discovery, disclose the *praxis* of learning itself (Elliott and Silverman 2015; Freire 2000; Kincheloe 2008)» (van der Schyff et al., 2016, p. 89). Per questo, la musica e l'approccio per musica – dunque la «musicalità» –, sono fondamentali per una piena educazione e per il conseguente benessere, poiché offrono «a way of reconnecting with and developing such fundamental embodied and emotional ways of being and knowing (Bowman 2004; van der Schyff 2015a, 2015b)» (van der Schyff et al., 2016, pp. 94–95). Ecco perché l'educazione musicale deve essere osservata e riconosciuta in senso più esteso, con altre e maggiori risonanze e più ampie armonie, dedicate alla cura della «casa comune», in un'ottica non solo teoricamente, ma concretamente sostenibile, alla ricerca di nuovo sapere condiviso. A questo proposito, restando sul piano musicale, è essenziale, come già si è diffusamente detto, incontrare il «gusto» dei giovani, non soltanto perché il loro linguaggio è il linguaggio della

contemporaneità, ma anche per mere ragioni motivazionali. Nel dettaglio, «Sloboda, O'Neill and Ivaldi (2001) also investigated change in emotional state as a result of the music experienced. In general, participants experienced greater and more positive change when the music was chosen by them» (Sloboda, 2001, pp. 247–248). Occorre, per la massima efficacia dell'azione e dei risultati, un accordo specifico, stante il fatto che, nel solco di quanto esposto, «music education in schools cannot function effectively without an implicit agreement between stakeholders (e.g. teachers, student, parents, government etc.) about what it is for» (Sloboda, 2001, p. 249). In questa dimensione, la musica può compiere la sua precipua missione di legante, facendo da ponte per tutti gli strati della complessa realtà: «music can be a useful vehicle for interdisciplinary education» (Sloboda, 2001, p. 249). Zatorre afferma: «brain is sculpted by musical experience» (Zatorre, 2005, p. 314) il che, in forma più diffusa, suona con le parole di Annino, il quale spiega come «nel momento in cui noi *ci ascoltiamo*, iniziamo anche ad *ascoltare l'altro*, ci apriamo all'alterità ed instauriamo con essa una qualche forma di comunicazione; le note aiutano ad oltrepassare molti schemi consolidati, e “quando si superano le barriere del razionale e si stabiliscono rapporti di fruizione libera con i vari simboli sonori, la musica diventa pura essenza al di là di ogni concetto”» (Annino, 2013, p. 137). Ciò vale particolarmente in una società multietnica, multiculturale, variegata e, pur se intrecciata, ancora non coesa su temi letteralmente vitali. «La musica, in ambito propriamente pedagogico, rientra a pieno titolo nelle “attività interculturali comuni: vanno favorite tutte quelle attività che contribuiscono al dialogo ed alla conoscenza reciproca [...] La qualità e la quantità di queste relazioni rappresentano degli importanti indicatori di integrazione”» (Annino, 2013, p. 149) e dunque essa appare «lo strumento per un contatto più immediato, e può essere anche l'elemento fondamentale che fornisce lo stimolo per iniziare ad integrare le conoscenze e lo scambio tra i *partecipanti* ad un processo comunicativo, i quali si avvicinano iniziando a confrontarsi sulla lingua, la religione e le consuetudini sociali» (Annino, 2013, p. 151). Il forte coinvolgimento interiore, evocato in ultimo dal superamento delle citate “barriere del razionale”, chiama nuovamente alla ribalta il piano delle emozioni, il cui quadro legato alla musica «è vastissimo e solo in parte esplorato» (Ortoleva, 2019, p. 53); inoltre, considerato che «gli esseri umani non esperiscono solo emozioni legate al momento presente, ma possono evocare memorie

affettive legate a emozioni passate e possono immaginare emozioni future» (Campisi, 2019, p. 105), è possibile constatare il perfetto allineamento con l'oggetto della ricerca svolta, dedicato alla "progettazione" del domani. A concludere il ragionamento, «è necessario che alle competenze solitamente raggruppate sotto l'etichetta di "pensiero critico" si accompagni una conoscenza analitica della propria emotività, in modo da potere agire efficacemente sul proprio intimo. Acquisire e raffinare questa capacità, che è stata definita "intelligenza emotiva" (Goleman 2006), è prima di tutto un lavoro individuale di introspezione, ma anche un compito educativo delle società democratiche, come dimostrano i numerosi studi in pedagogia volti a determinare i benefici dell'educazione alle emozioni fin dai primi anni dell'istruzione scolastica» (Campisi, 2019, p. 106). Ciò, poiché «il ruolo che le emozioni svolgono, quindi, non è puramente estetico, momentaneo e opposto alle scelte riflessive, ma rilevante per le nostre pratiche razionali» (Riscica Lizzio, 2019, p. 116). E dalle pratiche razionali, per il tramite delle emozioni suscitate dall'azione della musica, si otterrà sperabilmente – ma i dati della ricerca sono confortanti in questo senso – un concreto orientamento verso comportamenti più consoni alla salvaguardia del pianeta, ciò a incarnare l'evidenza che le emozioni «possono essere viste come degli attivatori di pattern di azioni» (Riscica Lizzio, 2019, p. 122) durature, che affondano nel quotidiano convivere. «The synergy between learning and positive emotions demonstrates that happiness and well-being can and should be taught in school (Fodor & Korényi, 2019). Positive emotions make students open and creative, encouraging them to begin exploring while learning, and help them overcome challenges, thus generating further positive emotions as a result of experienced success (Oláh, 2004)» (Váradi, 2022, p. 2) e, procedendo, «several studies have suggested that school education does not adequately prepare children for the challenges and expectations of life, and mastering the curriculum is not enough to make students into successful adults with life skills (Fodor & Korényi, 2019; Friedlaender et al., 2014; Seligman, 2002). Social and emotional development, including the recognition and understanding of others and one's own emotions as well as sociocultural effects regarding the expression and regulation of emotions, exerts a substantial influence on children's development through the complex interactions between emotions, personality and social relationships (Thomson & Virmani, 2012)» (Váradi, 2022, p. 2). In conclusione «the

emotional impact of music has a positive influence on the social and emotional development of children who participate in music education, making it easier for them to recognize their own emotions, which they can express and experience better through music» (Váradi, 2022, p. 2). Così, si potrà convenire sul fatto che «obiettivo dell'educazione musicale non è certo scovare spasmodicamente dei “nuovi Mozart”» (Somigli, 2021, p. 81), continuando a esplorare il pensiero dell'autore, il quale afferma che «il bambino, interagendo con il paesaggio sonoro, sviluppa le proprie capacità cognitive e relazionali, impara a percepire, ascoltare, ricercare e discriminare i suoni all'interno di contesti di apprendimento significativi. Esplora le proprie possibilità sonoro-espressive e simbolico-rappresentative, accrescendo la fiducia nelle proprie potenzialità» (Somigli, 2021, pp. 81-82). Lo sguardo così può aprirsi alla esplorazione di quali musiche debbano essere al centro dell'azione didattica, questione che l'autore definisce «complessa e dibattuta» (Somigli, 2012, p. 81), argomentando che «la scuola non deve certo ignorare il carattere multiforme del mondo musicale contemporaneo o i generi e gli autori con cui i ragazzi hanno più familiarità. Nondimeno, non può e non deve neppure temere d'avventurarsi su sentieri poco noti ai ragazzi e magari in apparenza distanti dalla loro quotidianità e dalle loro abitudini» (Somigli, 2012, p. 81). «Music educators often try to lead students away from preferences for narrow musical styles and attempt to expand students' musical horizons» (Fung, 2021, p. 2) con la consapevolezza che, certamente «music education has historically been one of the most powerful social institutions involved in the reproduction of ideologies, that is beliefs and values» (Green, 2016, p. 7). Tornando all'interrogativo di quali musiche usare, è doveroso considerare la canzone, intendendo qui l'accezione “popolare” del termine. Essa «può essere usata come contenitore profondamente stratificato, ma anche accessibile e consueto; è proprio questa doppia valenza (come evidenziano da prospettive diverse i contributi di Marco Mangani, Leo Izzo e Giuseppe Sergi) a renderla un oggetto nel quale istanze storiche, tecnicoformali e socio-culturali si articolano in una pluralità di spunti e direzioni da sviluppare in sede didattica» (Bratus & Somigli, 2020, p. 148). Tuttavia, non sempre i docenti sfruttano queste possibilità, anzi con particolare riferimento agli insegnanti di musica, la questione dell'informalità, ampiamente intesa, si pone. Ne dà notizia Green, avvertendo che «bringing informal learning practices into a school environment is challenging for

teachers. It can appear to throw up conflicts with their existing views of professionalism, and may at times seem to run against official educational discourses, pedagogical methods and curricular requirements. But I hope to show that any conflict is more apparent than real» (Green, 2008, p. 2). Tuttavia, è lecito chiedersi «in un contesto multiculturale come quello che si sta imponendo nelle scuole di tutta Europa, come può un insegnante pensare che gli studenti riconoscano o accettino “per forza di cose” il predominio della funzione estetica in una musica ai cui valori possono essere totalmente estranei? Come si può incentivare “la conoscenza delle specificità, delle diversità, delle varietà, e trascurare queste differenze?”» (Fabbri, 2009, p. 17). A far sintesi giunge lo stesso ministero dell’istruzione, la cui voce è integrata in una riflessione che precisa le funzioni della musica. «Music has an “across-the-board” educational function: cognitive-cultural function, linguistic-communicative function, emotional-affective function, intercultural and identitarian function, relational function, critic-aesthetic function (Miur, 2012)» (Curatola et al., 2020, p. 206) e, in aggiunta, «all types of musical activities promote cognitive, linguistic and social-emotional abilities paying attention to differences but promoting preferential, inclusive methods (Chiappetta Cajola, 2013)» (Curatola et al., 2020, p. 207). Così, «l’educazione musicale tende quindi a favorire lo sviluppo della personalità servendosi del vettore della musica» (Raganato, 2019, p. 27). Essa comporta sempre certa circolarità, come la teoria della comunicazione insegna, tanto da poter affermare che «la fruizione musicale è, pertanto, un processo di costruzione in cui, soggetto che ascolta ed oggetto musicale ascoltato, incontrandosi, interagiscono» (Carmeci, 2004, p. 49). Questa interazione di fatto comporta reazioni emotive, ma altresì sono documentati benefici cognitivi, «generating higher brain function in those familiar with music in general (Mawby, 2014)» (Foti, 2020, p. 235). «Eady and Wilson (2004) studied the effects of music education and concluded in their literature review of the influence of music appreciation and music performance on students’ learning performance, that several studies and observations show a possibly positive impact of music on both academic achievement and study skills» (Hogenes et al., 2014, p. 314); «Hallam (2010) concluded in her review on the power of music education that positive effects of active engagement with music on personal and social development only occur if it is an enjoyable and rewarding experience» (Hogenes et al., 2014, p. 314).

«The results of this study underpinned the hypothesis that a significant relation exists between music education at a young age and cognitive development of specific non-musical skills» (Hogenes et al., 2014, p. 323). Infine, «Abikoff, Courtney, Szeibel, and Koplewicz (1996) studied the effect of listening to the favorite music of children on their academic performance. They studied this on children with attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD, N = 40). The tests were taken under experimental conditions: 1) 10 minutes music; 2) 10 minutes background speech; and 3) 10 minutes of silence. The results showed that children with ADHD who listened to music during the first condition had twice as many correct answers as compared to children with ADHD who listened to music as a second or third condition. It can be concluded that music has a significant positive effect on the academic performance for children with ADHD» (Hogenes et al., 2014, p. 327), con l'aggiunta che «improvements were also observed in improved cooperation and a reduction in aggression during the lessons immediately following the study» (Hogenes et al., 2014, p. 327). Ritorna così, a lato dei benefici cognitivi, la sfera del ben-essere. Ne argomenta Ilari, restituendo qui un'ampia porzione, tripartita, del suo scritto. «In a provocative essay, Philpott (2009) exposed what he termed “soft justifications for music in the curriculum,” and categorized these intros instrumental, therapeutic, civilizing, emotional, rational, symbolic, and liberal justifications. According to Philpott, these justifications “are predicated on the assumption that, at worst, music is seen as servicing other areas of human understanding, and at best as a necessary counterpart to a ‘harder’ and more rational world” (p. 49). Although not always explicit, in many of the reviewed research reports, an underlying assumption was that music learning is eminently good for children, and thus produces “good effects” (for a discussion see Odendaal et al., 2018; Philpott, 2009)» (Ilari, 2020, p. 15). «One of the problems here is a false dichotomy that emerges in conversations about development in and development through music. Such dichotomous thinking – music as a means versus music as an end – can create tensions between disciplines. An agreed definition of child development could potentially alleviate some of this tension. When development is understood as a complex and dynamic process (and not as linear) involving “being” and “becoming,” it might be easier to conceive of music both as a means and an end» (Ilari, 2020, p. 16). «To conclude, music education is more than

learning notes or developing “extramusical” skills. Music (and music education by extension) are about ways of being in the world in the past and in the present; in good and in bad ways (Philpott, 2009), in the presence or absence of others, in different educational settings like the school and the home, and across the lifespan (see Pitts, 2012)» (Ilari, 2020, p. 17). Modi di stare al mondo dunque, come già citato, ben-essere, insieme: anche questo è fare, o più semplicemente respirare musica. Riprendendo Desinan, alla musica si associano «funzioni più specifiche sui piani dell’espressività e della comunicazione, con collegamenti più diretti tra musica e funzioni mentali del fanciullo e tra musica e intelligenza emotiva» (Pace, 2013, p. 126). Raptis evidenzia che gli studenti comprendono di potere usare la musica «to regulate their emotions, to accompany daily activities, and to achieve personal goals» (Raptis, 2020, p. 25). La sua ricerca rappresenta uno sforzo per impiegare le potenzialità della musica «to reinforce the emotional competence of the children» (Raptis, 2020, p. 28). La musica è qui intesa come un dono carico di significato per la loro (dei bambini) esistenza futura. «The main idea is to highlight the multidimensional nature of music and the wide variety of musical activities, which could contribute to the strengthening emotional competence» (Raptis, 2020, p. 29). L’emozione è componente fondamentale in musica: per chi compone, esegue e ascolta (Ball, 2011); (Saarikallio, 2008); (Schön et al., 2007); (Van den Tol & Edwards, 2015) e l’educazione musicale non è mai “solo” educazione musicale, come dimostra la letteratura dedicata alle sue implicazioni emotive e sociali. «The social and emotional components of music education include the development of emotion recognition (Thompson et al., 2001), understanding emotion (Schellenberg & Mankarious, 2012), music activity develops emotional self-regulation (Sakka & Juslin, 2018), responsibility (Anshel & Kipper, 1988; Davidson & Good, 2002), empathy (Egermann & McAdams, 2013), social relations (Broh, 2002; Pitts, 2007), self-expression, and self-criticism (Costa-Giomi, 1999; Gold et al., 2017; McFerran & Saarikallio, 2014; Thompson et al., 2004). One important role of music education among others is to help younger generations become emotionally balanced and productive adults who do well in life, so art education and music education should receive primary importance in our pedagogical practice. This investment may not bring immediate economic benefits but could be the foundation of the future of humanity. The results of the research based on the literature suggest that

music education contributes to and enhances children's social and emotional development» (Váradi, 2022, p. 8). Nel bilanciamento delle emozioni, anche in modo molto pratico nel riscontro in aula, si osserva che l'uso della musica «lowers stress and is fun and enjoyable for most students (Claerr & Gargan, 1984; Coe, 1972; Levitin, 2006)» (Arnosti, 2022, pp. 12-13). «Beyond lowering affective filters and creating positive emotions, music is something that can unite students and create community within the classroom» (Arnosti, 2022, p. 13), inoltre «as young people become adolescents, the role of music often becomes increasingly important as one way to define identity» (Arnosti, 2022, p. 13) e «through music, young people may recognize themselves or shape developing sides of themselves» (Arnosti, 2022, p. 25). Un aspetto toccato dall'autrice, che merita di restare in evidenza, specie di seguito considerando anche aspetti linguistici, in ossequio all'essenza del progetto cui la ricerca è dedicata, è quello legato ad alcune difficoltà di carattere "culturale" o, più schiettamente, religioso. Infatti «there may be students for whom listening to music is forbidden as part of their religion or cultural practice – for example, some orthodox Sunni Muslims» (Arnosti, 2022, p. 34). Pur esulando sia analisi sia soluzione dall'intento dell'indagine svolta, è cosa di cui, nella società complessa, tenere conto. Tornando al discorso sulle emozioni, lo sforzo di interpretare e dar senso alla reazione provocata dalla musica è, nel contempo, eccitante e sfidante a parere di Tekin Gorgen, che riporta che «research based on "emotion" has been ignored and overlooked in the past, but has recently become more prominent (Juslin & Laukka, 2004). Saarikallio and Erkkilä (2007) suggested a model to fill the gap in music's effect on daily life, which they recognized as being investigated by other researchers but still demonstrated significant gaps. This model, which analyzes mood regulation during music listening in young adults, describes the satisfaction of emotional needs (such as entertainment, relaxation, mental activity, etc.) with musical activities (such as listening, playing, singing)» (Tekin Gorgen, 2016, p. 232). Così, «most researchers agree that emotions are the biggest reason we listen to music and that the power of music slowly became a tool to activate, change, empower, and alleviate emotions. Many studies have shown how music has been used to induce emotional states, express, activate, control emotions, relax, and communicate (Zillmann & Gan, 1997; Juslin & Laukka, 2004; Saarikallio & Erkkilä, 2007; Herbert, 2012)» (Tekin Gorgen, 2016, pp. 238-239). Si

parla quindi di un “uso” della musica legato a un bisogno, e proprio di bisogni parlano Piatti, Tafuri e Spaccazocchi in un passaggio che conduce verso il completamento del pensiero di cui sopra. I tre autori entrano nella carne del termine e, specie l’ultimo (Spaccazocchi) «addirittura intitola il proprio articolo “Per una Pedagogia di bisogni dell’uomo in Musica”, definendo la Musica “un territorio per la manifestazione e la realizzazione dei bisogni umani”. Non da meno Tafuri ritiene “i protagonisti della situazione educativa, allievi e insegnanti, con i loro bisogni, interessi, motivazioni” tra le componenti fondamentali del processo insegnamento/apprendimento. Mario Piatti ci parla di “bisogni” nel suo articolo “Pedagogia della musica, quali basi?”» (Pianesi, 2018, pp. 3-4). Fatte queste premesse, l’autrice conclude informando che «nella relazione, che si viene a stabilire tra l’educatore e i singoli/il gruppo che entrano in gioco nel processo educativo, il discente assume un ruolo centrale. La relazione, secondo Piatti, “si sviluppa non solo sul piano dell’intelligenza e del pensiero, ma anche su quello degli affetti e delle emozioni”» (Pianesi, 2018, pp. 3-4). Infine, raccoglie il pensiero degli autori citati, raccomandando «di scegliere “contenuti vicini” al discente che accrescano e non demotivino l’interesse per l’apprendimento» (Pianesi, 2018, pp. 8). Si torna così a percepire un anelito che spalanca verso l’esterno il contesto classe, proprio in virtù di quella più volte richiamata formazione completa, circolare dell’essere umano; si incontrano così gli ambiti formali, non formali e informali, i quali vengono messi a sintesi, sul filo della musica popolare: «Informal pedagogy is closely associated with popular music practices, its methods known to engage students in authentic music learning that develops critical and independent thinking skills, social skills, creativity and self-identity, among others. However, formal and non-formal pedagogies also have relevant roles to play in popular music learning in the classroom, though their roles and interactions with informal pedagogy may require exploration» (Ng, 2020, p. 56), specificando che, citando Green, per apprendimento informale si intende «a variety of approaches to acquiring musical skills and knowledge outside formal educational settings» (Ng, 2020, p. 58). Sarebbe stato invero di interesse ampliare la ricerca anche alle osservazioni di coloro i quali hanno ragionato nel merito di se e come la musica abbia a che fare con le emozioni, qui alludendo ai filosofi della materia; con ogni probabilità, tuttavia, l’indagine avrebbe condotto distante dal centro di interesse. Si opta così per un delicato accenno a un

passaggio, il quale garantisce ancora la coerenza del binomio musica (d'ambiente, nel caso) ed emozioni, semplificando così il quadro a quanto necessario. Cuore è la sottolineatura del fatto che il dibattito più puntuale sul rapporto tra musica ed emozioni lo si ha parlando di musica assoluta, ovvero «musica strumentale *senza testo, titolo o programma*. È rispetto ad essa, infatti, che è certamente più problematico “giustificare” l’idea che vi sia una relazione con le emozioni, visto che, diversamente dalle arti a vario titolo rappresentative (si pensi alla pittura figurativa, al teatro, alla letteratura, ecc.) la musica pura non è un’arte contenutistica che intrattiene legami evidenti con il nostro mondo rappresentativo» (Lentini, 2014, p. 13). Il volume di Lentini vede riportati e indagati i pensieri di Kivy, Davies, Budd, Levinson, Matravers, Ridley, Robinson, Scruton e Zangwill; dal capitolo dedicato a Ridley, un estratto. «“Un brano musicale che amo”, disse Mendelssohn, “è in grado di trasmettermi dei pensieri che non sono troppo *imprecisi* per essere espressi in parole, al contrario sono troppo *precisi*”. Pertanto, a mio avviso, i tentativi di esprimere questi pensieri in parole possono avere qualche effettiva corrispondenza, ma si rivelano anche insoddisfacenti» (Lentini, 2014, p. 177). Da uno dei capitoli dedicati a Davies, un estratto: «La musica esprime emozioni con una specificità in confronto alla quale il linguaggio letterale risulta alquanto goffo. Per questa ragione, abbiamo spesso la sensazione che la musica dica più di ciò che siamo in grado di raccontare in modo adeguato; la musica ci lascia senza parole, o ci fa avvertire che le nostre descrizioni letterali sono approssimazioni grossolane e inadeguate di ciò che percepiamo in essa» (Lentini, 2014, p. 301). Naturalmente, gli studiosi considerati nel volume sono spesso discordi, recanti opinioni contrastanti, ma ciò che traspare da questi esempi, oltre al “parere” nel merito, è l’ineludibile confronto, la giustapposizione, l’affiancamento e, oltre e meglio, l’intreccio, tra la musica e il linguaggio. Il progetto su cui la ricerca si è imperniata è fatto di musica non assoluta, bensì di musiche che presentano obiettivi, di titoli e testi, dunque un breve passaggio sugli aspetti linguistici – per musica, naturalmente – sarà coerente e utile. Prima è tuttavia opportuno concludere questa lunga parte dedicata alle emozioni, vista l’enorme importanza delle stesse nel merito della ricerca. «Music has power to communicate and evoke strong emotions through an auditory channel (Snowdon et al., 2015)» e «Music elicits a variety of emotions: from abstract, aesthetic experiences to strong, more physiologically measurable emotional responses (Scherer,

2004)» (Loui et al., 2017, p. 2). Inoltre, «although it is abstract and nonrepresentational, instrumental music evokes rich subjective experiences» (Cowen et al., 2020, p. 1925). Si torna ancora a rimarcare il potere della musica, con riscontri sempre più evidenti, sottolineati dalle evidenze neuroscientifiche. «Music is a powerful stimulus capable of conveying and inducing emotional reactions that can be measured at central and peripheral levels (Juslin & Västfjäll, 2008). Previous studies have shown that music listening activates brain regions involved in emotion and reward, such as the amygdala, striatum, orbitofrontal cortex, anterior cingulate cortex and the insula (Koelsch, Siebel, & Fritz, 2010), as well as other areas typically involved in the processing of information such as the auditory cortex (Koelsch, 2020)» (Fuentes-Sánchez et al., 2022, p. 1). Inoltre «the potential of music to affect mood, cognition, and behavior has been demonstrated in several studies» (Rebecchini, 2021, p. 1).

Ad accompagnare all'ultimo paragrafo di questo stato della ricerca, uno sguardo particolare sul binomio oggetto dello stesso. «Music immediately affords, by virtue of its fundamental structural principles, that several individuals produce sounds together; this is in contrast to language, which also has many musical features (such as speech melody, timbre, rhythm, etc.) but is best understood when produced by one individual at a time. In this sense, language is the music of the individual, and music is the language of the group» (Koelsch, 2018, p. 1075).

4.2.5. Musica e linguaggio

Il paragrafo esplora la relazione tra musica e linguaggio, indagando analogie, interazioni e potenzialità educative: la musica non è solo un mezzo artistico, ma un'esperienza universale che si intreccia con il linguaggio, sia come supporto per lo sviluppo linguistico, sia come strumento di comunicazione emotiva e culturale. Attraverso contributi teorici ed esperienze pratiche, si mette in luce come la musica possa amplificare l'apprendimento linguistico, favorire l'inclusione culturale e attivare processi cognitivi analoghi a quelli del linguaggio parlato.

La riflessione parte dall'interrogativo sulla natura universale della musica, secondo Delalande, per poi attraversare il legame tra musica e acquisizione linguistica, supportato da studi recenti. Si approfondisce, inoltre, il concetto di *audiation* proposto da Gordon, che paragona la comprensione musicale alla capacità di pensiero del linguaggio. Infine, un richiamo etimologico arricchisce il dibattito, associando la musica e il linguaggio al gioco, aprendo la strada a nuove prospettive pedagogiche che vedono nella musica non solo un linguaggio, ma un'esperienza ludica e formativa.

«La finalità degli atti di produzione che chiamiamo “musicali” non è comunicare un'idea o una informazione, come fanno il linguaggio o un segnale sonoro. Quando una persona prende uno strumento o un oggetto e produce dei suoni che chiamiamo “musica”, perché lo fa, cosa gli piace? Ovviamente, c'è un aspetto culturale, ma siccome si fa musica in tutte le culture, bisogna trovare una causa comune, indipendente dalle culture» (Delalande, 2007, pp. 1-2). L'autore si smarca dall'analogia tra musica e linguaggio, interrogandosi sulla causa comune; questa è materia di interesse, non di indagine nel caso, ma del fatto che, come riferito, la musica è radicata ovunque e, con essa, tramite essa, il linguaggio quasi sempre si sostanzia e apprende. «It is no accident that many of the building blocks for early language acquisition in small children are delivered through song» (Arnosti, 2022, p. 5). Non solo ciò è vero per la propria cultura di appartenenza, ma anche per altre; «by sharing music that is important to them, and by learning from the music of peers, students may be able to gain access to a broader range of cultures, all while leveraging it to advance their language skills» (Arnosti, 2022, p. 8). Ancora, «music actively contributes to the development of children. All its elements, especially sound, are mainly considered as perceptual experiences (Brandi, 2004). If we compare music to other kinds of art, we find that the former generates the higher number of emotions: one can avoid watching an image or touching an object, but it is impossible not to hear a sound» (Curatola et al., 2020, p. 202) e, affondando, «it is through music that children: master the skills of listening, discrimination and classification of sounds and noises, enhance their ability to focus and achieve their sense of order and psychic balance (Montessori, 2000a). Children refine their hearing sense and their language by “absorbing” stimuli coming from the environment (Montessori, 1999a)» (Curatola et al., 2020, p. 202). Alla capacità di pensare musicalmente, cioè di sentire nella propria mente musica, senza

che essa sia suonata, è stato dato da Edwin Gordon, fondatore dell'omonimo metodo, il nome di Audiation. Tralasciando i dettagli, nel merito dell'analogia con il linguaggio, si legge in un saggio dedicato che «con l'affermazione che l'audiation sta alla musica come il pensiero sta al linguaggio, Gordon spiega un principio di base. Come il pensiero, durante una conversazione, rielabora velocemente le parole ascoltate, le ritiene mentalmente, le confronta attraverso la memoria con quelle appartenenti al bagaglio di esperienza dell'ascoltatore e anticipa le parole che verranno, così si comporta durante l'ascolto della musica il nostro cervello nell'organizzazione di suoni e durate (patterns), nella comprensione delle frasi musicali, nel confronto col proprio bagaglio e la propria esperienza di ascolto, nell'anticipazione di quanto seguirà, nell'attribuzione di senso. La musica, cioè, proprio come il linguaggio parlato, ha, in tale impostazione, una propria sintassi, e la sua comprensione deriva dal grado di capacità di organizzazione e ri-organizzazione mentale dei suoni» (Nardozi, 2020, p. 27). Infine, non come suggestione scientifica, ma come preciso e, si ritiene, fertile richiamo, un interessante riscontro etimologico di Delalande, il quale racconta che «in molte lingue il termine “giocare” include il significato di suonare uno strumento, come jouer in francese, to play in inglese e spielen in tedesco. Solo l'italiano utilizza due verbi differenti e distingue le due azioni di giocare e suonare» (Raganato, 2019, p. 23). Questo pensiero, complice un artificio lessicale, centra la dimensione della musica – e naturalmente del linguaggio – quale gioco; nulla di più adeguato per preludere e accompagnare l'esplorazione di Musica d'Ambiente.

4.2.6. La musica come codice universale per l'educazione ambientale

Si sceglie di indicare “codice” nel titolo del paragrafo, impiegando nuovamente il termine, in ossequio alla accezione di senso più astratto, in vigore nella terminologia linguistica e letteraria contemporanea, identificante secondo il vocabolario Treccani, «ogni sistema organico di simboli e di riferimenti che consente la trasmissione e la comprensione di un messaggio, cioè di una comunicazione, il cui senso può essere inteso soltanto se parlante e ascoltatore (o scrivente e lettore) adoperano lo stesso» (s.d.). La musica, si dirà meglio più avanti, si sostanzia contaminandosi, assorbendo

differenze e facendole proprie, rinnovandosi grazie a esse; essa può così superare le barriere culturali e linguistiche assurgendo a strumento ottimale per trasmettere valori di sostenibilità. Si desidera riportare un frammento del saggio *La cerniera*, avente per sottotitolo *La spinta gentile al servizio della sostenibilità* (Ivoi, 2024). Esso si impernia sulla strategia del *nudge*, che ancora si riprenderà nelle conclusioni; si tratta di un “pungolo”, dell’arte di stimolare non per norme, ma con garbo, al cambio di un comportamento. Apprezzabile, tra gli altri descritti, è il riferimento a un avvenimento del 1977; teatro l’isola di Santa Lucia, nel Golfo del Messico. L’autrice mette a parte del fatto che, all’epoca, rimanevano solo 100 esemplari di *Amazona versicolor*, pappagallo di indicibile beltà. Paul Butler, uno studente inglese appassionato di specie in via di estinzione, si trovò in breve ad avere a disposizione un budget limitato per occuparsi del salvataggio della creatura e, inaspettatamente, non puntò su divieti, lacci e sanzioni, bensì investì sul concetto di appartenenza, coinvolgendo la popolazione nella protezione di un bene comune. Come lo fece? Avviando una campagna mediatica-artistica e, puntualmente, commissionando canzoni che quella creatura avessero per protagonista, che la rendessero onnipresente. Se altre forme d’arte impiegate – nel testo si parla di teatri di burattini, stampe di volantini e schede telefoniche – risultano efficaci ma in certo senso confinate alla dimensione locale, la musica non lo è; rispetto agli anni Settanta, peraltro, essa è in grado di viaggiare a ogni latitudine su ciascun supporto, superando le varie barriere. Dunque, se bene impiegata, la musica può diventare “di moda”, muovendo gli animi degli ascoltatori di qualunque età, a partire dalle fasce più giovani. Le persone non hanno bisogno di freddi dati, ma di calde emozioni; gli esseri umani devono “sentire”. Si osserva, pur tra le evidenze schiaccianti della scienza, che esistono pericolosi e diffusi negazionismi del riscaldamento globale. McRaney afferma che non è possibile inviare tutti gli scettici in Antartide a conversare con gli addetti ai lavori che fanno i carotaggi; l’unico modo è passare dal cuore, altrimenti, restando sull’astratto, posizioni e pregiudizi rimarranno invariati. L’autore, a coronamento, richiama il motto di Hume, secondo cui la ragione è schiava delle emozioni (2023). Di conforto è altresì un ampio passaggio che si riporta integralmente, in favore di un’arte capace di andare, sempre e comunque, oltre cortina. «Finché l’occhio che guarda e stabilisce rimarrà quello bianco, maschile, occidentale, etero, benestante ci sarà sempre una parte di mondo sommersa, lasciata indietro,

dimenticata, anche nella lotta al cambiamento climatico. Per questo l'inclusione è preziosa: significa avere voce, essere visti, ascoltati, riconosciuti nella propria esistenza, nelle proprie esigenze, nelle proprie capacità. Ma non solo: significa avere potere, influenza, indipendenza, libertà di azione. Anche se forse inclusione non è più nemmeno la parola giusta, perché sottintende un qualcuno che include e un Altro che passivamente e per bontà altrui viene incluso. Allora forse, e dico forse, anche quando parliamo di ambiente dovremmo recuperare l'espressione dell'attivista Fabrizio Acanfora e parlare invece di convivenza delle differenze. Così sì che saremmo davvero sullo stesso piano» (Martello e Vazzoler, 2024, p. 127). Con una logica e in una dimensione contrappuntistiche, in potenza la musica può ospitare su vari, paritetici livelli, ciascuna voce e differenza, armonizzandole in un cammino di costruzione di una nuova narrazione sociale improntata sulla sostenibilità. La musica, poi, rompe le pareti dell'aula, aprendosi al mondo esterno, poiché lì vive; nulla di più universale che vivere il mondo esterno come l'interno, grazie a un'arte che permea ogni istante dell'esistenza, orientante a una educazione gaia e diffusa (Mottana e Campagnoli, 2020).

«Con un richiamo diretto alla musica, Perullo parla di educazione “come un jazz o come una polifonia, giacché in questo stile compositivo le parti vocali e strumentali vanno a creare un tessuto unitario ulteriore alla loro giustapposizione, dove esse, come linee di un tappeto, si intrecciano senza fondersi”, ragion per cui “un apprendimento, nella forma di un'educazione, deve essere accidentato, imprevedibile e interminabile, e non può perciò corrispondere a un insegnamento ‘pulito’ e ‘perfetto’ nella sua definitività; in questo modo, infatti, emergerà solo un risultato finale come prodotto finito, il quale non renderà conto del processo effettivo con cui un sapere è andato costituendosi”. Educare è costruire uno spazio di risonanza, nel quale riecheggino storie, narrazioni, in cui si intreccino, nel fluire della vita, le differenze; è scoperta e ricostruzione, non un'azione centrata su abilità cognitive e culturali, ma un invito a promuovere “il fiorire dell'anima passionale come saggezza complessiva”. Anche il maestro, il docente, in questo senso, cessa di rivestire un ruolo trasmissivo, ma diventa – torna a essere – una guida, un accompagnatore dell'allievo. La parola scuola (skholè) indicava infatti “uno spazio di riflessione aperto e non coercitivo”, ma nel tempo ha assunto il ruolo di “luogo di normalizzazione e standardizzazione di pensieri e

comportamenti”. Occorre perciò richiamare i significati intimi delle parole, con le loro primigenie vibrazioni, tornando a pensarli – ripensandoli – non in quanto individui, bensì in quanto “comunità di destino”» (Pistono, 2024).

La musica concede un approccio semplice, corale, liberatorio, il quale, praticato fin dalla prima età, può “alleggerire” i bambini permettendo loro di esprimersi, liberi da discriminazioni e catalogazioni. Se il tempo presente pone gli esseri umani dinanzi a una crisi di senso crescente e profonda, un’opzione è cambiare il modo di stare al mondo, senza appiattimento né scolorimento (Perullo, 2022) bensì, sinfonicamente, in comunione con il tutto di cui si è parte, responsabilmente.

4.2.7. La musica per lo sviluppo socio-emotivo nell’educazione

In questo paragrafo si esplora brevemente come la musica possa incoraggiare empatia, rispetto per l’ambiente e sensibilità verso il mondo naturale; dunque, in apparenza, il titolo potrebbe essere migliorato o perfezionato, compiendolo con l’appendice “alla sostenibilità”. Si è optato tuttavia per lasciarlo in forma generica, poiché la sostenibilità, se considerata correttamente, di fatto, comprende ogni dimensione. Certamente il termine è caratterizzato da certa opacità, quanto ai modi per attuarla, ma qui sta l’impegno e la visione nei quali l’umanità deve investire per sostanziarlo.

Parlando dello sviluppo dell’essere umano, si considera un percorso di conquista di svariate abilità, le quali sono sostanziate da un processo di maturazione del soggetto: corpo e mente, insieme, in un contesto sociale. Si allude alla nostra interazione incarnata con il mondo, interpretando l’esperienza come un campo di possibilità per l’azione (Määttänen, 2015). Ebbene, l’esperienza musicale, sin dai primi anni di vita, può contribuire ad agevolare il raggiungimento di abilità, capacità, competenze e, infine, padronanze della più varia e ampia natura (linguistiche, sociali, cognitive, ecc.). La musica e la musicalità sono presenti nella vita di ciascun bambino fin dall’origine, tanto da costituire il primo contatto con il mondo, pur non essendo ancora, di fatto, immersi nella sua complessità, protetti nel grembo materno. Le diverse modulazioni della voce, le pause e i ritmi, i movimenti conseguenti del corpo, tutto è sperimentazione musicale, prima “passiva”, poi attiva, nel momento in cui il produttore diviene il bambino stesso; in una parola, la musica è interazione, è

relazione. In modo molto discorsivo, come si è detto e si dirà più ampiamente, la musica sostanzia lo sviluppo della memoria, dell'attenzione, lavora sul piano linguistico, sul movimento, sulla concentrazione e sulla motivazione, fattore imprescindibile parlando di sostenibilità (poiché non c'è presa di posizione in materia che non implichi l'agire, a partire dal singolo comportamento – ad esempio conferire un imballaggio correttamente –, per quanto banale possa sembrare); ciò, restando sul piano cognitivo. Crescendo, far musica diventa un modo per esprimere se stessi, praticandola a ogni livello – si ritorna sul termine “passiva” posto poche righe sopra tra virgolette per chiarire che l'esperienza musicale non lo è mai, nemmeno nel semplice ascolto –, restando allineati alle regole e norme che, consapevolmente o meno, essa incarna, contribuisce all'ascolto profondo dell'altro, al rispecchiamento nell'altro e, ancora, all'allineamento con l'altro, incontrando i propri talenti e limiti, riconoscendoli e imparando a migliorarsi come essere umano, accogliendo le proprie emozioni; ciò, sul piano sociale. Suggestiva, in coerenza, è la definizione di talento come «risultato di un viaggio, o meglio ancora come quella postura individuale che indica nei tratti, nel modo di esprimersi, nelle combinazioni personali, stime del fare e del sentire, l'insieme delle caratteristiche di intelligenza, di volontà, di cultura e di carattere che segnalano la nostra unicità» (Margiotta, 2018, p. 20). La musica, così, sostiene l'autostima, è curativa per natura, stimola lo sviluppo in senso autonomo, come già detto, lenisce stati depressivi, è propriamente salvifica e l'evidenza pratica si è avuta in fase pandemica. A questo proposito, si desidera richiamare un lavoro dedicato proprio a questi temi, naturalmente svolto per musica, sempre realizzato nel solco del modello di Musica d'Ambiente, a immergersi nella componente sociale della sostenibilità. Si allude a *Maschere*, opera patrocinata dall'Associazione Culturale Pediatri (ACP) e dalla Società Italiane di Medicina dell'Adolescenza (SIMA), la quale ha avuto risalto sulle principali testate mediche italiane. Testo, musica (e videoclip) sono immaginati per accostarsi in modo per così dire omeopatico alle sofferenze dei giovani, mestamente ma fermamente dichiarandole, denunciandole e, in questo dar loro voce, offrire un'opportunità di catarsi⁷.

⁷ Il progetto *Maschere* (<https://www.youtube.com/watch?v=WJ5J38gK8V8>) nasce per iniziativa personale, nel periodo pandemico, dall'osservazione e da dialoghi con amici pediatri e psicologi,

Pur se esulante dal merito della presente relazione, utile sarebbe (è) un ascolto del brano, a cogliere la distanza tra le parti più intense e quelle dimesse, tra l'apertura visionaria e la chiusura che, pur con pari parole e suoni, restituisce un diverso orizzonte; la musica e la lirica da essa sostenuta interpretano così le intense variazioni della vita, i differenti stati d'animo, i turbamenti, la verità dell'essere.

considerando la grave situazione che stavano vivendo i giovani, sui quali è ricaduto il peso più grande. La decisione di realizzare un'opera a loro dedicata, consegnando la produzione del videoclip a un'adolescente e inserendo nel cortometraggio stesso visi di ragazzi coperti e, alla fine, non più, è motivata dal desiderio di lasciare una traccia, per musica. I dati scientifici nudi, infatti, nonché le parole con cui venivano veicolati, non erano sufficienti a "muovere"; la canzone si è voluta cimentare in questo compito e le principali riviste mediche italiane – Medico e paziente, Tutto sanità, Quotidiano sanità – le hanno dato ampio spazio, a testimonianza dell'efficacia del "linguaggio".

5. Musica d'Ambiente: progetto e cenni di ricerca

Il presente capitolo è dedicato all'illustrazione e all'analisi del progetto Musica d'Ambiente, che rappresenta un tentativo innovativo di coniugare educazione musicale e sostenibilità ambientale. Questa iniziativa nasce dall'idea che la musica possa diventare un mezzo privilegiato per sensibilizzare le persone alla cura dell'ambiente, favorendo una maggiore consapevolezza tramite l'esperienza sonora e creativa.

Attraverso una panoramica sulla storia, gli obiettivi e la struttura del progetto, il capitolo esamina le modalità con cui la musica è stata utilizzata per costruire connessioni radicate tra partecipanti e ambiente, valorizzando l'ascolto attivo, l'espressione artistica e la riflessione ecologica. L'analisi pone le basi per una interpretazione più ampia del potenziale trasformativo della musica all'interno di contesti educativi e sociali, offrendo un esempio concreto di integrazione tra arte e sostenibilità.

Si fa poi menzione della ricerca svolta, in termini succinti, così da chiarirne i risultati.

5.1. Struttura del progetto

Musica d'Ambiente trae origine dall'immagine di una struttura molto semplice che verrà chiamata pentagramma naturale, aggettivo che nulla ha a che fare con la natura del suono, bensì con la natura stessa, poiché ogni singola linea ne rappresenta uno strato. Partendo dal basso si osserva una riga rossa, a raffigurare il centro della Terra, il nucleo, la lava, proseguendo con la riga marrone, che incarna il suolo, la terra; la riga verde è il manto erboso, mentre la azzurra rappresenta il cielo terso; salendo ancora si trova la riga gialla, a richiamare la luce pura del sole e, infine, a completare la tavolozza, la chiave di violino agghindata da albero, con tanto di gufetto annidato all'interno, che si sporge a sbirciare (Arpa Piemonte, 2015). Osservando questa struttura, subito affiorano possibili giochi di parole, i quali sono gustose scoperte per i bambini: il primo è proprio legato alla chiave, che viene anche detta chiave di Sol, per via del fatto che sorge dalla omonima riga la quale, nel caso, è il suolo... così la chiave di Sol diventa chiave di s(u)ol(o). Andando oltre, i due emoji che compaiono sotto e

sopra al pentagramma si chiamano Dotto e Sole, il primo per via del tocco accademico, nonché della bacchetta da direttore d'orchestra, la seconda in ragione della sua collocazione rilevata, posta sul rigo più alto, nella luce chiara. Con gli occhi dei bimbi, le nuove scoperte risultano gustose quanto la prima, essendo Dotto un Do – il cosiddetto Do centrale, ovvero quello posto al centro della tastiera del pianoforte – e Sole un Sol. Con questi tre punti di ancoraggio (Dotto, l'albero e Sole) si semplifica tra l'altro la lettura del pentagramma, poiché ciò che si osserva, immediatamente “ha un senso”. Per quanto “facile”, imparare a usare le note e il rigo è all'inizio complicato per via del senso che i segni (le note) non hanno per chi li approccia; viceversa, i bambini reagiscono subito dinanzi ai personaggi, ai colori delle diverse righe associati alla natura circostante e all'albero. Portando un esempio concreto: chiedendo a ciascun bambino di alzarsi, andare alla lavagna e disegnare un triangolo, si scoprirà che ognuno tratterà il “suo” triangolo, ma se si offrono ai bambini tre punti dati, quasi sempre ciascuno congiungerà i punti stessi. Dunque, Dotto, l'albero e Sole guidano il bambino su e giù per il pentagramma come dolci segnali, ancoraggi della memoria. Un'osservazione ancora riguarda il rapporto tra le due note, ovvero la relazione che esse hanno all'interno del “nostro linguaggio” musicale – intendendo qui, con “nostro” occidentale –, denominato tonale. Con estrema quanto indelicata semplificazione, esso prevede passaggi di tensione e distensione, grazie principalmente al dialogo tra i due gradi fondamentali: tonica e dominante. Essi sono come forze, come perni posti all'interno della scala e, immaginando una scala tipo, ascendente, dal Do al successivo, più alto, si dice che la tonica è appunto il Do stesso mentre la dominante è il suo quinto grado, ovvero il Sol; quest'uncia di teoria musicale, a suggerire l'importanza della scelta dei personaggi, con tutti i potenziali, sperabili approfondimenti possibili già dalla mera presentazione del pentagramma, senza ancora aver mosso un passo all'interno dei contenuti. Passando a conoscerli, si scopre che Dotto e Sole lavorano in dialogo, lui idealmente salendo le righe a cercare Sole, e Sole, a sua volta, scendendo gli spazi (dunque “tra” le righe) a trovare l'amico. Le differenze tra i due personaggi stanno nei compiti: a Dotto sono affidate le “storie musicali”, mentre a Sole le filastrocche. Cinque storie e cinque filastrocche costituiscono l'ossatura del progetto, ovvero quella con cui Musica d'Ambiente è partito per il primo dialogo con le scuole, costruendo poi tutto il resto in cammino, grazie alle suggestioni ricavate sul campo e

continuando a crescere nel tempo, poiché uno dei punti di forza dell'idea risiede proprio nel fatto che è in potenza inesauribile, infinita, si vedrà poi come e perché.

Nella sua fase embrionale, Musica d'Ambiente è stato "sperimentato" per un anno scolastico presso l'istituto scolastico "Ferraris" di Vercelli, in tutte le classi della primaria e in alcune dell'infanzia e, per quasi un anno (qui si è iniziato un po' dopo), presso la scuola "De Amicis" di Biella, in ogni classe della primaria; il gradimento dei bambini e del corpo docenti è stato subito molto alto. Unitamente allo sviluppo dei contenuti, l'attività si è ramificata, giungendo a toccare numeri significativi pari a oltre 1.500 docenti incontrati nei corsi di formazione e circa 30.000 bambini, nelle varie scuole⁸. Attualmente Musica d'Ambiente annovera, oltre ai contenuti "minori", una cinquantina di brani dedicati alla sostenibilità, tra canti originali e parodie di brani famosi. Per completezza informativa, molto in breve, si toccheranno ancora gli aspetti di risalto del progetto, il quale nel 2016 è stato invitato a Roma agli Stati generali dell'educazione ambientale, generanti la Carta di Roma, sottoscritta dagli allora ministri dell'istruzione e dell'ambiente, nel 2017 ha vinto il concorso Making Global Goals Local Practice promosso dall'Istituto Superiore per la Protezione e la Ricerca Ambientale (Ispra) e finalizzato alla raccolta delle migliori pratiche ambientali, nella sezione comunità sostenibili, è stato invitato nello stesso anno, dall'allora ministro dell'istruzione, a tenere un laboratorio (unico progetto di un ente tecnico in quel contesto artistico) in occasione dell'iniziativa "Nessun parli: musica e arte oltre la parola", dedicata all'arte dei suoni, presso il Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca (oggi Mim), in Roma, nel 2018 è stato premiato tra i migliori progetti educativi dedicati alla sostenibilità al Forum PA e ha partecipato al main stage mondiale di Climathon, all'evento dal titolo "The way we change" che fonde scienza e spettacolo sui temi legati ai cambiamenti climatici, in diretta, presso l'Environment Park di Torino; nel 2019 è stato ospite al Festival for the Earth²⁰, evento svolto con il patrocinio di partner prestigiosi come l'Università Ca' Foscari di Venezia, la Fondazione Principe Alberto II di Monaco, il Museo Oceanografico di Monaco,

⁸ I dati sono aggiornati al 03.06.2025, con la nota che i corsi di formazione hanno avuto un blocco in pandemia, faticando a riprendere il normale corso, mentre gli incontri nelle classi sono fortunatamente ripresi appena possibile. Il numero dei docenti formati è superiore, ma per ragioni di "arrotondamento", si è preferito lasciare indicato il numero 1.500 (invero si attestano a oltre 1.800).

L'Intergovernmental Panel on Climate Change (Ipcc), il Centro Euro-Mediterraneo sui Cambiamenti Climatici (Cmcc) e altri, ideato per riflettere e costruire nuove opportunità di sviluppo sostenibile e, a concludere la lista delle maggiori occasioni di evidenza, in apertura del 2024, è stato selezionato e nominato dalla commissione nazionale dell'Unesco al fine della partecipazione al premio internazionale "King Hamad Bin Isa Al-Khalifa – ICT in Education".

Musica d'Ambiente, nato con centro sulle scuole primarie, estesosi all'infanzia con ulteriore semplificazione testuale dei contenuti, misuratosi sul campo, ha poi vissuto un momento di ulteriore sviluppo, non solo in termini quantitativi (numero dei brani) e qualitativi (progressivo – pur se da completare – miglioramento sonoro e interpretativo, grazie ai bambini), ma come posizionamento. Nel 2018 infatti è stato sottoscritto un accordo specifico con l'Università del Piemonte orientale (Upo) e l'arcidiocesi di Vercelli, per una ricerca/riflessione sull'impiego della musica per educare all'ambiente, partendo proprio da Musica d'Ambiente. I tre successivi anni hanno generato esperienze condivise e nascite di nuove progettualità, nonché un saggio scritto a più mani, dal titolo Etica ed estetica dell'educazione ambientale. Hanno partecipato alla stesura, un sociologo (purtroppo scomparso), due filosofe, uno scienziato, un biblista, una musicoterapeuta, una comunicatrice e un educatore ambientale. Dal saggio emergono interessanti spunti, che parlano di una musica utile, benefica, pratica, pervasiva, orientabile all'educazione alla sostenibilità con piacere ed efficacia. A presentazione avvenuta, si è partiti con gli incontri nelle scuole secondarie, in forma diffusa, a proporre un percorso interdisciplinare, fondato sull'impiego della musica dei giovani, scelta dai giovani (una nota regola della comunicazione consiglia di "partire dal conosciuto dell'altro"). In questo passaggio, la musica, ovvero le canzoni, diventano scrigni contenenti suggestioni di sostenibilità, le quali vengono estratte dai ragazzi e discusse con i docenti nelle varie materie; ciò dà una spinta alla attività didattica, ma non solo, rendendo di fatto "responsabili" delle proprie scelte i ragazzi e agevolando altresì il dialogo tra i docenti, per l'allineamento richiesto delle materie, nonché nelle famiglie, per la possibile condivisione del percorso, dei brani e via scorrendo (AA.VV., 2025).

5.2. Musica, cultura e sostenibilità, ieri e oggi: una riflessione

Considerato nel merito il progetto promosso da Arpa Piemonte e le sue organicità e “unicità”, per via di specifiche caratteristiche intime quali la congiunzione tra produzione/detenzione di sapere tecnico-scientifico e sua “traduzione” in canzoni, filastrocche, storie musicali e parodie di brani celebri, si è passati alla scelta dei metodi di indagine critica adeguati a verificare se l’impiego della musica a fini di educazione alla sostenibilità sia utile per migliorare l’impronta etica e la consapevolezza, se sia in grado di sviluppare padronanze che arricchiscano gli approcci esistenziali, se sia trasformabile in un modello ispiratore di un nuovo approccio all’educazione alla sostenibilità pienamente interdisciplinare, o addirittura transdisciplinare e se sia possibile, infine, rendere questo impiego un’abitudine, una tendenza, così che si sostenga da sé, sempre in forma libera e gratuita, con costanza nel tempo.

Qual è la ragione di questa esigenza? Ritornando alle radici, si punta l’attenzione su un aspetto comune a molte civiltà nell’antichità, cioè l’idea che la musica avesse un’incidenza diretta sul comportamento delle persone. In Grecia, la teoria derivante da questa posizione prese il nome di dottrina dell’*ethos*: a ogni armonia, ritmo, strumento, erano attribuiti propri caratteri, dal più virile al più “molle”. Si è già detto, ma lo si ribadisce: alla musica – è confermato dalle più recenti acquisizioni – venivano attribuite proprietà molteplici, in grado di incidere sull’animo umano. Nella Repubblica Platone si domanda quale sarà l’educazione, riflettendo sulla difficoltà di individuarne una migliore di quella adottata dagli antichi, cioè ginnastica per il corpo e musica per l’anima (2000). Rifacendoci alla Grecia non si compie una scelta su un caso isolato, come detto, ma si prende “la parte per il tutto”, nel momento in cui l’idea dell’influsso della musica sulla coscienza era condivisa da varie civiltà, quali Cina, India, Israele, nella cultura islamica e così via. Addirittura, la creazione stessa è figlia di un evento sonoro; ad esempio «il mito dell’antico sciamanesimo druidico il quale concepisce la creazione dell’universo attribuendola alla figura simbolica di un Drago di fuoco il quale, attraverso un urlo possente verso il grande vuoto che lo circondava, risveglia la vita in esso nascosta. Il suono è, dunque, la vibrazione che scuote il venire all’esistenza all’inizio dei tempi, che segna il principio, l’inizio assoluto. Il potere vibrazionale del suono è ripreso dalla tradizione dell’antico Egitto attraverso il mito

del dio Thot: la leggenda dice che fu il suo grido lanciato all'inizio dei tempi a dare origine al tutto e che dalla sua risata articolata su sette note musicali crescenti sarebbero nati il giorno, la notte, il destino e così via. Altra tradizione è ancora quella degli Aborigeni australiani per i quali il Suono primordiale è espresso dal “rombo sonoro” per cui si materializzarono gli astri, le costellazioni zodiacali e poi gli uomini» (Pistono et al., 2021, p. 72). Insomma, il suono è all'origine della vita (Schneider, 2005), creatore, nonché bussola in certo senso; dunque, ri-abituare al suono e all'ascolto è una strada per guardare all'interno di noi stessi, come specie incarnata nella natura e a essa congiunta. Occorre, è vero, distinguere bene tra i concetti di natura e ambiente, poiché quest'ultimo non è precisamente “naturale”, anzi tende ad amalgamare ciò che esiste (entità fisiche, organismi, sistemi viventi) con processi sociali e culturali che vedono al centro l'uomo, ma fatta questa distinzione, non è utile andare oltre, intendendo una netta separazione. A parere di chi scrive, suona “violenta” la teoria proposta da Morton di una «ecologia senza natura» (Morton, 2018, p. 122). Si rinviene tra le stesse pagine un'altra affermazione, di contrastante sapore: «la musica non è “a proposito” di un ambiente: è l'ambiente» (Morton, 2018, p. 185). Se la musica è l'ambiente, si scorge in questa supposta consustanzialità quale sia il contributo, o meglio quali siano le ragioni del successo del suo impiego, che porterà a ragionare su come investigare l'impiego della “filosofia” di Musica d'Ambiente sul campo, ai fini della ricerca. Ci soccorre Meini che ragiona di come miti, religioni, canti e altre “umane opere”, nella loro eterogeneità, condividano una caratteristica: «sono prodotti *culturali*, cioè beni immateriali condivisi dalla comunità, e sono caratterizzati da un elevato livello di *pertinenza* (o, per usare un termine quasi sinonimo, di *rilevanza*). È anzi grazie alla loro pertinenza che sono divenuti prodotti culturali: penetrano facilmente nella nostra mente per restarvi, e nelle conversazioni sono argomenti di successo; così, rapidamente trasmessi ad altre menti, diventano patrimonio di un'intera società, nella quale possono risiedere giorni, anni, secoli o persino millenni. La loro forma e il loro contenuto non restano inalterati nell'attraversare le varie linee di trasmissione, ma i cambiamenti e le rimodulazioni che intervengono li rendono spesso più adatti ad affrontare tempi e luoghi differenti decretandone un ancora maggiore successo» (Pistono et al., 2021, p. 26). La riflessione di Meini si sviluppa ampiamente, fino a stringere sul concetto di pertinenza, inteso

come rapporto tra benefici cognitivi e costi computazionali. Questa equazione ci porterebbe a ritenere, se lasciata a sé, che semplicemente l'informazione sia tanto più pertinente quanto maggiori siano i benefici (Pistono et al., 2021, p. 26), invece non è così, perché pensare ci costa fatica e «non possiamo ricordare tutto, né prestare attenzione a tutto, né concentrarci su tutti i possibili significati di un qualsiasi stimolo; dobbiamo selezionare, fermarci a un certo punto, pena il malessere cognitivo e soprattutto emotivo» (Pistono et al., 2021, p. 28). Immergendo totalmente questo discorso nella musica – la quale è sostanzialmente amata e frequentata da chiunque – e donando a essa, oltre a una “forma” gradita ai giovani, un contenuto verbale ricco di informazioni dedicate alla cultura della sostenibilità, si ottiene un allargamento della forbice tra benefici cognitivi e costi computazionali. C'è un pezzo che manca ancora, e per comprenderlo ci si deve rifare a certi “miti” che permangono nella storia, che nella stessa si cementano e restano. «Tutti i miti di successo (basterebbe dire “tutti i miti”, perché l'aver resistito a lungo nel tempo è di per se stessa garanzia di successo) sono insiemi di saperi che apportano molti benefici cognitivi e fattuali. Tra questi va annoverata senza dubbio la capacità di creare coesione sociale, comunità: molti miti sono fondativi, e a essi ricorriamo, con maggiore o minore ingenuità e buona fede, quando vogliamo far riferimento alle nostre origini o a una nostra supposta purezza originaria» (Pistono et al., 2021, p. 30). Meini conclude spiegando come l'ingrediente che permette questa ponderosa e definitiva sedimentazione, sia di inserire nell'equazione di cui sopra, fatta salva la distanza tra i due termini, un piccolo costo in più, uno sforzo leggermente più gravoso, senza eccedere, cadendo nell'esagerazione. In conclusione, «se ben “pensata”, la musica richiede un certo sforzo di concentrazione e, quindi, ha un certo costo. Scegliendo o creando melodie, ritmi, timbri con determinate strutture, sospensioni, modulazioni, dissonanze, o semplicemente suoni vagamente esotici, si possono creare situazioni *ad hoc* in cui l'ascoltatore, come i cantanti, arrivano a formarsi delle attese che, violate, si trasformano in sorprese. Ciò che qui vorrei suggerire è che questi elementi sorprendenti e un po' estraniati possano essere l'equivalente, fatte le debite proporzioni, delle violazioni delle attese che caratterizzano i miti e che ne assicurano il successo *speciale*» (Pistono et al., 2021, p. 32). Si è attinto ampiamente alla riflessione di Cristina Meini poiché queste sue parole sono espressamente dedicate alla

progettualità a cui la ricerca guarda. Tra i vari contributi degli autori che hanno ragionato intorno a Musica d'Ambiente, quello della professoressa Meini è quello più netto quanto a struttura, andando a indagare in termini "scientifici" cosa succede facendo esperienza del progetto. Le evidenze ci sono e da anni le si osserva nelle classi, avendo a valle, come si ribadisce, un'esperienza di oltre 30.000 studenti incontrati, ma non si era ancora provveduto a ricavare delle osservazioni rigorose, per capire come "fare il salto", cioè a dire documentare e verificare quanto riscontrato e, successivamente, dati alla mano, elevare il progetto a modello perché possa essere utile al cambiamento che tutti attendiamo o, per meglio dire, che è indifferibile e ineludibile, se vogliamo sopravvivere come specie⁹. La ricerca condotta ha evidenziato invece quanto utile a consolidare la direzione del cammino. La musica, dunque, per le proprietà note, alcune delle quali espresse, con la veste con cui viene qui proposta, può sin dall'età più verde essere potente alleato e strumento per quella che verrà chiamata e sarà intesa – in termini evocativi ma non distanti dal vero, pur se scevri dall'aura di religiosità – come vera e propria metanoia¹⁰.

Ancora un ultimo sguardo al pensiero di Cristina Meini per mettere a fuoco tre parole, di cui due da lei racchiuse tra opportune virgolette; parlando della musica scrive «se "ben pensata"». Per comprendere in profondità l'orizzonte del presente lavoro occorre soffermarsi sul tipo di pensiero che si vuole coltivare nei ragazzi, tramite l'impiego della musica e, naturalmente, delle parole che in essa vivono. Ci si occupa infatti, come già detto, non di musica assoluta, in qualche modo "ispirante" argomenti di sostenibilità, bensì di musica che sostiene testi che ne parlano direttamente,

⁹ Si evidenzia che indagini didattiche sono state svolte da istituti scolastici e uffici scolastici, ma non hanno struttura e sostanza pari alla indagine scientifica condotta che qui si riprende, costituendo mere evidenze di percorso, certamente utili, ma non "definitive". Esse costituiscono comunque punti di riferimento genuini e utili.

¹⁰ s. f. [traslitt. del gr. μετάνοια, der. di μετανοέω «cambiar parere», comp. di μετα- «meta-» e νοέω «intendere, pensare»]. – 1. Profondo mutamento nel modo di pensare, di sentire, di giudicare le cose. Nel Nuovo Testamento, il termine indica il totale capovolgimento che si deve operare in chi aderisce al messaggio di Cristo nel modo di considerare i valori etici, culturali, politici e sociali correnti (e le beatitudini evangeliche sono l'espressione della metanoia cristiana). 2. Nella liturgia greca, atto reverenziale (compiuto, per es., davanti a un'icona, o entrando nella chiesa), consistente in un inchino profondo, fino a toccar terra con la mano destra, seguito dal bacio delle estremità delle dita riunite (sempre della mano destra) e dal segno di croce.

“traducendo” sapere tecnico-scientifico, oltre naturalmente alla opportuna impronta etica. Si è già citato Morton, si cita ora Marco Armiero, il quale propone una riflessione sul cosiddetto Wasteocene, ovvero l’era degli scarti; nell’introduzione al lavoro considerato si legge che lo scarto non viene ritenuto una “cosa”, bensì «un insieme di relazioni socio-ecologiche tese a (ri)produrre esclusione e disuguaglianze» (Armiero & Chiesara, 2021, p. 4). Armiero sostiene che «la definizione di Wasteocene presuppone che gli scarti possano essere considerati la caratteristica planetaria della nuova epoca in cui viviamo. Non soltanto perché il Wasteocene è presente ovunque – anche le emissioni di anidride carbonica sono fondamentalmente scarti atmosferici –, ma perché si fonda su quelle che chiamiamo wasting relationships: le relazioni di portata davvero planetaria che producono luoghi e persone di scarto» (Armiero & Chiesara, 2021, p. 4) e riferisce che il “periodo” considerato sia «al tempo stesso planetario e situato» (Armiero & Chiesara, 2021, p. 6) riproducendo la sua logica «persone ed ecosistemi di scarto» (Armiero & Chiesara, 2021, p. 7). La memoria viene considerata: anch’essa corre il rischio di divenire un rifiuto, ma ciò non può avvenire, non deve, specie nell’era del Wasteocene. Questa digressione si congiunge a Meini, la quale partiva per il suo ragionamento dai miti, che nel loro vigoroso tramandarsi, la memoria garantiscono. I punti di contatto conducono per mano verso il pensiero di una nota pedagoga, Luigina Mortari, con il quale si chiude questa parte, facendo opportuna sintesi. Se ci si trova nell’epoca degli scarti, se gli scarti “comprendono” anche pericolosamente la memoria, se si parla di scarti materiali, ma anche umani e se il fenomeno è globale ma anche locale, c’è bisogno di strumenti che aiutino a “non sprecare” (memoria e non solo), che siano condivisibili e, dunque, sappiano legare la dimensione locale a quella planetaria. Si ha bisogno di quella metanoia prima citata, ovvero di una conversione come specie; non dunque di una pedagogia (e di uno strumento dedicato, nel caso Musica d’Ambiente) che inculchi e spinga lungo un percorso determinato, bensì di una pedagogia che aiuti, sostenendo e conducendo i bambini in primis verso la costruzione di un pensiero autonomo, ricco, puntuale e libero; un pensiero che sappia uscire dalle logiche contemporanee, di costrizione e omologazione, figlie dell’imperante sistema capitalistico uniformante (colpevole generatore e sostenitore del Wasteocene, peraltro), che riesca a pensare a sé, tornando a interrogarsi dubbioso sui temi esistenziali, sempre curioso e mai “soddisfatto”, alla

ricerca del miglior risultato per sé e per l'altro; un pensiero personale ma collettivo, perché si nutre di diversità. Lo dice bene la professoressa quando scrive come la caratteristica delle questioni di significato sia quella di non rendere accessibili risposte certe e verificabili (Mortari, 2008) e che sacra è la tensione etica che spinge a ricercare il significato (Mortari, 2008). Anche la metafora di Penelope le è cara, quando spiega che la di lei scelta strategica è quella che permette di stare con senso di realtà di fronte alla non comprimibilità dell'esperienza dell'essere umano all'interno di una visione singola delle cose (Mortari, 1998). Un pensiero che sappia riprendersi e rifarsi dunque, che sappia disfarsi e ricrearsi, re-interpretando e ri-costruendo la realtà, un pensiero circolare, come l'economia nuova che dovrebbe (dovrà, pena l'estinzione) sostituire quella lineare, che produce appunto scarti, non solo materiali, ma anche di pensiero, sempre umani. Compito della pedagogia, prendendo a prestito le parole di Franco Frabboni, è dunque «assicurare al soggetto-Persona le gambe culturali, sociali e valoriali necessarie per affrontare la citata sfida esistenziale: progettare e costruire una nuova umanità in grado di pensare con la propria testa (dotata di un pensiero plurale e laico) e di sognare con il proprio cuore (dotato di emozioni e di sentimenti solidali)» (Baldacci & Frabboni, 2013, p. 16) e, ancora, «la Pedagogia dispone, si è detto, di un metodo critico-utopico dalle ali planetarie sulla groppa del quale vola incessantemente in cerca di cieli sconosciuti, di orizzonti che alludano alla possibilità esistenziale di trascendere la siepe della contingenza» (Baldacci & Frabboni, 2013, p. 16).

5.3. La cornice di ricerca

Si dà ora conto della cornice di riferimento teorica da cui è stata ricavata la linea della ricerca sul campo. I pochi riferimenti all'impiego della musica rivolta alla sostenibilità, a livello istituzionale, anzi la quasi totale assenza di progetti strutturati, l'esigenza di condurre sin da bambini a un pensiero laterale, inedito, innovativo, nonché di vederlo ri-plasmarsi e ri-adattarsi a una realtà imprevedibile, cangiante; la necessità di svincolare gli strumenti educativi messi a disposizione dei giovani da regole di mercato orientanti al pensiero unico, al contrario muovendo verso la varietà, in linea con la biodiversità, da cedere per fini di pubblico bene, cioè in modo genuinamente e concretamente gratuito; la facilità di condividere questo sapere in modo libero e

capillare, nonché di crearlo da sé, orientano a teorizzare che il progetto Musica d'Ambiente sia elevabile a modello di riferimento.

Per verificare l'attendibilità di questa teoria si è entrati all'interno di scuole di ogni ordine e grado, all'infanzia alla secondaria di secondo grado, facendo centro sulla scuola primaria per il semplice fatto che Musica d'Ambiente nasce in quel e per quel contesto e, solo dopo, si "apre" all'intero arco di istruzione.

Si noti come questo intento, ovvero la elevazione del progetto di cui si tratta a modello, rientri nell'alveo della generalizzazione e non del semplice trasferimento. L'intento è stato di individuare una via per ampliare non tanto la conoscenza, ma l'affezione verso le tematiche di sostenibilità, l'interesse, con l'idea che il cognitivo sempre segua. L'interesse e la conseguente motivazione all'apprendimento, da questo primo seme, sbocceranno, generando curiosità specifiche; l'approccio per musica deve cioè "invitare", accompagnare lo studente, dandogli una "scaffalatura emotiva".

Parafrasando Rossella Persi, la quale afferma che «se l'osservazione è così importante per l'essere umano, si può affermare che la pedagogia (...) non può non tener presente l'importanza e la rilevanza dell'osservazione nell'apprendimento e nella ricerca» (Baldacci & Frabboni, 2013, p. 224), si dirà che se la musica è così importante per l'essere umano – come testimoniano manufatti musicali di 40.000 anni fa, che prevedono un preciso pensiero melodico e non "meramente percussivo", quali flauti – pur non essendo necessaria né indispensabile alla sopravvivenza, allora la pedagogia non potrà non tener presente l'importanza e la rilevanza dell'ascolto nell'apprendimento e nella ricerca. Infatti, poco dopo, parlando proprio di ascolto, Persi informa che «"il termine rimanda immediatamente alla vista, ma non possiamo sottovalutare tutte le altre forme sensoriali" che "soprattutto in un contesto di ricerca qualitativa, hanno una spiccata rilevanza"» (Baldacci & Frabboni, 2013, p. 225).

Si è dinanzi allora a tutta una serie di circostanze che si richiamano per praticità, così da dirigere verso l'evocazione dell'indagine empirica svolta, quale verifica della teoria di riferimento:

- 1) la musica è un "non linguaggio" da sempre compagno della specie umana;

- 2) la musica è uno strumento che può essere impiegato in modo specifico (anche) per l'educazione civica e alla sostenibilità;
- 3) la letteratura orienta in questa direzione, avvisando peraltro che le indagini sono ancora carenti se non praticamente assenti;
- 4) praticamente nulla è la progettualità istituzionale (specie "tecnica") in questo campo, come si evince già dalla indagine dello stato dell'arte, ma comunque vale la pena di specificare che, nell'ambito del già citato Snpa¹¹, organo di riferimento ambientale nazionale, non esiste nessun altro progetto con una connotazione musicale;
- 5) la musica è adeguata a sollecitare a livello emotivo gli esseri umani e particolarmente i bambini;
- 6) le emozioni sono "la via" per apprendere e per sentire intimamente connessioni con il tutto circostante, nel segno della sostenibilità;
- 7) sul terreno fertile delle emozioni si costruiranno l'attenzione e la motivazione per, "sentendo", capire e ragionare in modo circolare sui temi considerati;
- 8) le parole, con i loro suoni e la loro plasticità, unite alla musica, vengono potenziate e acquisiscono significato nuovo e più pieno;
- 9) i bambini adorano la musica e i giochi di parole;
- 10) esiste un progetto istituzionale gratuito, che tutto quanto sopra contiene e incarna.

Si teorizza che Musica d'Ambiente, oltre che come progetto, con tutte le sue sfaccettature, sia considerabile come modello di riferimento per accostarsi a temi complessi, in forma semplice; l'analisi della veridicità delle assunzioni fatte è stata svolta con metodi di ricerca qualitativa e in parte quantitativa – come detto, in un'ottica di mixed methods –, tra loro armonizzati.

¹¹ Il Snpa, ovvero il Sistema nazionale di protezione dell'ambiente è l'organo in cui confluiscono tutte le agenzie ambientali istituzionali d'Italia, compreso l'Ispira, ovvero l'Istituto superiore per la protezione e la ricerca ambientale; a questo sistema è fatto obbligo di promuovere e condurre azioni di educazione ambientale, come specificato dalla legge istitutiva n.132/2016 all'art. 3, comma 1, lettera g.

Il primo approccio svolto è stato l'osservazione partecipante, all'interno delle aule, approccio adatto perché consente l'immersione nel contesto classe, in modo naturale; sono stati tenuti diari redatti a posteriori, essendo preferibile una piena libertà osservativa. Si sono poi realizzate interviste semi e non strutturate, così da fare emergere «le differenti dimensioni del vissuto, da quella cognitiva ed affettiva a quella valoriale» (Baldacci & Frabboni, 2013, p. 245). Ciò in considerazione delle premesse alla ricerca stessa, che più di puntare su un risultato di carattere cognitivo, orienta verso uno di tipo emotivo; la metodologia impiegata è perciò adeguata, poiché «quanto emerge nel corso delle interviste non è determinato, come in altre tipologie di colloquio, dagli scopi e interessi a priori del ricercatore, bensì, riflette emozioni, stati d'animo, interessi e bisogni del soggetto intervistato, che invece di reagire a stimoli esterni, sollecitati dall'intervistatore, si trova nella condizione di reagire a sé stesso» (Baldacci & Frabboni, 2013, p. 253). Brevemente, se l'impiego della musica per parlare di sostenibilità deve aiutare a operare un cambiamento, era opportuno che le indagini qualitative svolte verificassero la capacità di questa idea di sostenere la formazione dell'essere umano, nel merito. A questo proposito si possono richiamare Denzin e Lincoln, i quali affermano che nella ricerca qualitativa i ricercatori cercano metodi alternativi per sottoporre a valutazione il proprio lavoro, includendo verosimiglianza, emozionalità, responsabilità personale, impegno politico e dialogo con i soggetti coinvolti nella ricerca (Denzin e Lincoln, 2000). Si è poi optato per focus group con gli insegnanti, così da cogliere il loro pensiero nel merito dell'azione svolta e, infine, si sono somministrati questionari a bambini, ragazzi e insegnanti, strutturati secondo scala Likert.

Secondo Fischer i metodi qualitativi si occupano di quegli aspetti dell'essere umani per cui i metodi sperimentali e statistici non sono adatti, di quegli aspetti che la ricerca quantitativa non è adatta a studiare, vale a dire, il mondo dei significati e delle azioni vissuti (Fischer, 2006); così, pur comprendendo la conclusiva valutazione con scala Likert, si è considerato di impiegare metodi di ricerca qualitativa, con l'idea che il "nuovo mondo" sia da cogliere appunto non nelle quantità, ma nei significati e nelle azioni derivanti dai comportamenti più corretti per garantire alla specie e al pianeta un futuro.

D'altra parte, «secondo la Montessori, l'autonomia della mente fa rima con bambini e con giovani capaci di guardare con i propri occhi, pensare con la propria mente e sognare con il proprio cuore. Soltanto se disporranno di un'*intelligenza pensosa* potranno sentirsi liberi e felici» (Baldacci & Frabboni, 2013, p. 22).

5.4. Le proposte oggetto delle indagini

Le attività svolte nelle classi si differenziano a seconda del “livello” considerato, ovvero scuola dell'infanzia, primaria o secondaria (di primo e di secondo grado). Se è vero che puntualmente l'azione oggetto di verifica si è centrata sulla scuola primaria, per completezza si dà conto dei dettagli di quanto è stato svolto.

Si parte dal considerare l'azione nelle scuole secondarie di primo e di secondo grado nelle quali, richiamando anche gli stimoli presenti nella manualistica di settore (Delfrati, 2008), la musica – invero le parole che essa sostiene all'interno delle canzoni – viene intesa come occasione per, dal testo, ricavare stimoli e suggestioni da indagare nelle varie materie. Nella data e a tutti nota Il ragazzo della via Gluck di Adriano Celentano, per esempio, il testo invita a riflessioni interdisciplinari che intrecciano italiano, musica, storia, geografia, scienze e via scorrendo; ogni “materia” cioè può accogliere le suggestioni testuali e svilupparle nel proprio ambito d'interesse. Il lavoro parte così da un'origine comune, si espande e ritorna alla fine del processo all'origine, facendo convergere i vari “lavori” svolti nei vari insegnamenti, in ottica circolare. Già con il brano citato la proposta appare interessante, poiché peraltro consente anche ai docenti di dialogare tra loro, di allinearsi, di far sì che gli interventi in aula non siano frammentati ma abbiano un fil rouge che li tiene; ma oltre a questo, se si sostituisce a un brano, pur se significativo, vetusto, un brano attuale, non imposto dall'alto, ma scelto dai ragazzi, ecco che si ottiene di “partire dal conosciuto dell'altro”, accorgimento già in precedenza citato. Questo processo così si caratterizza per una valorizzazione del pensiero dei giovani, per cura nei confronti dei loro “gusti”, rende la musica un canale aperto di discussione e coinvolge tutte le materie, nel segno delle intenzioni del legislatore che ha individuato l'educazione civica obbligatoria con un numero minimo di 33 ore, a suggerire di ampliare il loro numero a piacimento. Questa è una didattica che sviluppa competenze importanti, tra cui le “life skills” utili per il

percorso di vita dei ragazzi. A concludere il tutto, è possibile – ed è stato fatto – completare pienamente il cerchio, con un ulteriore passaggio; se, cioè, si è partiti dalla musica per parlare di sostenibilità in tutte le materie (o quasi), si tornerà considerando un tema di sostenibilità alla musica, producendo un brano proprio in aula, con videoclip e ogni altro “accessorio” utile.

Per quanto riguarda l’azione nella scuola primaria invece, si tratta di approcciare il concetto di sostenibilità attraverso gli strumenti in dotazione del progetto Musica d’Ambiente, utilizzando lo stesso come preludio all’approfondimento dei singoli temi, seguendo il desiderio e la curiosità dei bambini. Praticando i canti, essi si ancorano nella memoria, generando nei piccoli un naturale desiderio di ripetere e stimolandoli a interrogarsi circa il significato dei termini; sono loro a domandare e, in caso contrario, sarà il docente che impiega gli strumenti in classe a stimolare la riflessione, entrando nel merito del testo. I bambini sono altresì invitati a modificare le parole a proprio piacimento, così da agire in prima persona, allenando anche le loro capacità fantastiche. Scrisse Rodari che «con le storie e i procedimenti fantastici per produrle noi aiutiamo i bambini a entrare nella realtà dalla finestra, anziché dalla porta. È più divertente: dunque è più utile» (Rodari, 2013, p. 45). I bambini agiscono sia sui brani originali, sia sulle filastrocche, sia sulle parodie di brani contemporanei, secondo il loro gusto, secondo i temi condivisi con il corpo docente, senza problemi nel merito di impiego delle musiche e delle liriche, le quali sono fatte per donarsi e quindi prive di qualsiasi pendenza o diritto di natura economica.

Nelle scuole dell’infanzia il processo è analogo a quello svolto alle primarie, con la sola avvertenza che i canti risultano ulteriormente addolciti, dunque maggiormente semplificati nel linguaggio e che le parodie vengono tralasciate. Si impiegano dunque i brani più brevi e facili, con l’idea che, crescendo, bambini e poi ragazzi incontrino questo metodo, o “modello” educativo e, abituati, lo impieghino al meglio delle possibilità, creando nuovi brani e rendendo Musica d’Ambiente una “moda”. Riecheggia il pensiero di Wolcott, la quale sostiene che «if we hope to use music to enhance biological diversity – and we have ample evidence to suggest that biological diversity and cultural (including musical) diversity go hand in hand – then we need to create new songs» (Wolcott, 2016, p. 11).

6. Brevi riflessioni riepilogative

La parte empirica del progetto, comprendente la ricerca sul campo vera e propria e le azioni a essa consustanziali¹², viene espunta da questo documento, essendo “meno leggibile” e di interesse ridotto rispetto al punto di vista del quadro generale. Dunque, la validazione degli strumenti, gli incontri nelle classi con conseguente limatura e affinamento degli strumenti medesimi, la definizione dei gruppi di controllo, le voci di docenti e bambini coinvolti, i dati e le statistiche conseguenti, ecc. vengono lasciate alle pagine della tesi di dottorato da cui questo documento trae origine e cui fa breve eco. Parimenti il dettaglio dei risultati viene trascurato, così da poter ragionare direttamente sulle conclusioni, avendo tuttavia cura di riferire le evidenze sono state eccellenti, con picchi di gradimento generale quasi sempre rasentanti la totalità dei partecipanti, sia tra il corpo docente che studentesco. Più delle parti “operative”, maggiormente vicine a un’indagine strettamente pedagogica, si è ritenuto di offrire qui il quadro teorico e di pensiero ispiratore; seguono le conclusioni, come declinate.

Si desidera ricavare una suggestione dal testo di Zamperini *Violenza invisibile*. «Situazioni critiche che si verificano mentre una moltitudine di persone resta a guardare, senza vedere alcunché. Orientate e guidate, con gradazioni di diversa consapevolezza, dalle tre principali forze inibenti individuate dagli psicologi sociali. In primo luogo, la diffusione di responsabilità. Più spettatori ci sono, meno sentiamo l’obbligo di dover agire. In tema di fardelli psicologici, siamo comunitari e tendiamo a condividere le soggettive incombenze con altri. E non importa se non sono direttamente visibili, basta sapere della loro presenza. Dato che i danni ambientali coinvolgono migliaia e migliaia di persone, non è difficile accettare l’idea che la diffusione di responsabilità contribuisca a mantenere i singoli in uno stato di inerzia. Un esito accentuato dalla condizione di estraneità che sperimentiamo nelle contemporanee società degli individui. E l’anonimato intensifica l’effetto spettatore. La seconda forza relazionale è l’inibizione da pubblico. Ovvero, la paura di sembrare

¹² Il campione di bambini oggetto delle indagini e delle valutazioni conseguenti è pari alle classi primarie dell’istituto comprensivo “Lanino” dalla prima alla quinta per un totale di circa 300 unità; si aggiungono i gruppi di controllo negli istituti di Asigliano V.se e Biandrate, rispettivamente per 20 e 25 unità. Le osservazioni hanno coinvolto inoltre scuole primarie di Biella, così come il processo di validazioni degli strumenti di indagine impiegati nella ricerca.

stupidi se chiamati a compiere azioni sopra un palcoscenico. Quando avvertiamo su di noi l'attenzione altrui, abbiamo timore di commettere errori o comportarci in modo inadeguato. Così da renderci più riluttanti ad agire in contesti critici. Questo è particolarmente vero in situazioni ambigue, come la contaminazione ambientale». «Il che – prosegue poche righe dopo – ci porta al terzo processo: l'ignoranza collettiva. Quando dobbiamo dare senso a un frangente ambivalente, facciamo riferimento alle reazioni pubbliche. Gli altri diventano la nostra segnaletica. Di fronte a una generale mancata reazione, un effetto spettatore potrebbe concretizzarsi perché tutti i presenti ritengono che se nessuno fa nulla, allora non c'è nulla di serio» e, a chiudere, «la consapevolezza delle questioni ambientali è sicuramente cresciuta. Tuttavia, il problema delle risposte da esibire va incontro a tensioni e dilemmi. Mentre le debolezze nei modelli di regolamentazione fanno sì che danni e reati spesso non ricevano un'attenzione commisurata alla loro gravità» (Zamperini, 2023, pp. 101–102).

Il corsivo orienta a comprendere quanto sia necessario un percorso di profondo rinnovamento educativo. Far sorgere l'impulso all'azione, non sentirsi fuori luogo a prendere posizione, elevare il pensiero critico, uscendo dall'ignoranza e dal torpore. Sono azioni che possono (devono) svolgersi a scuola e in famiglia, una famiglia che, circolarmente, viene investita dall'azione in aula, che viene esposta alla bellezza di canti e sorrisi e che li – e da essi – impara. La “contaminazione buona” della musica coinvolge i genitori, i quali riportano l'energia nella scuola, che la esprime nuovamente, in una rotazione positiva, con un continuo nutrire un pensiero nuovo e sempre cangiante e fruttuoso. Può sembrare utopia, ma l'utopia è l'unico orizzonte possibile oggi, con un futuro da costruire insieme, dove il termine “insieme” è pietra angolare. Certamente questo futuro deve risanare anche il rapporto scuola-famiglia, nel segno di una rinnovata collaborazione; deve riallineare vari squilibri, ovunque, poiché la tanto osannata competizione – concetto che ha dimostrato il proprio fallimento, pur se lo stesso viene ignorato sull'altare dell'onnipotenza dell'economia – deve cedere il passo alla cooperazione, alla collaborazione. C'è bisogno di una rinascita umana.

La musica può vantare una tradizione, un contributo alla costruzione sociale che, oggi, può diventare un sostegno alla ri-costruzione sociale. La musica – lo si è variamente

detto – si nutre di contaminazioni, vive di differenze, esige diversità per esprimere il suo potenziale; essa è in grado di avvicinare mondi. Anche per la criminologia, inaspettatamente, la musica è utile quale strumento di cura preventiva; dal libro *Green criminology*, suggestivo è estrarre il passo che segue, di Howard S. Becker: «Le persone riescono ad agire insieme facilmente perché comprendono le cose allo stesso modo. Quando so che questo segno musicale significa questo, e so anche che tu lo sai, ed entrambi sappiamo che l'altro sa, la musica è possibile» (Natali, 2015, p. XVII).

La citazione contiene il verbo “comprendono”, corretto nel contesto ma, per i discorsi di cui alla ricerca svolta, sostituibile con “sentono”, evocante sia la parte uditiva, sia quella emotiva. Molto spesso, come si è sostenuto, il fatto di conoscere da sé non muove, poiché occorre una spinta interiore, che certamente preveda la costruzione di un linguaggio condiviso, ma che in certo senso lo preceda e superi.

Vale la pena richiamare un passaggio relativo ancora alla teoria del *nudge*, secondo la quale, attraverso modifiche all'architettura ambientale in cui vivono gli esseri umani, li si orienta dolcemente alla trasformazione dei propri comportamenti. «Mentre gli architetti del *nudge* pianificano interventi per ovviare agli strutturali bias dei cittadini/consumatori – osserva Portera – Dewey prospetta uno sforzo collettivo per lo sviluppo di forme di abitudine più intelligenti, più flessibili e in grado di costruire la base mobile per una società autenticamente democratica. Ne risulta ancora una volta sottolineato, con ciò, il carattere sociale degli abiti: non solo non ci si abitua da soli [...] ma neppure ci si modifica o rieduca da soli i propri abiti» (Portera, 2020, p. 135). Dewey riserva estrema attenzione all'educazione dei giovani, che garantiscono opportunità di cambiamento maggiori e considerevoli in virtù del grado di plasticità neurale, comportamentale e culturale. In questa direzione, un progetto educativo “semplice”, corale e avvolgente come Musica d'Ambiente, che alle caratteristiche citate unisce la tecnologia, con la facilità di condivisione che concede, risulta come detto utile a una fertile educazione estetica e alla sperabile, conseguente, progressiva conversione ecologica della società, a partire dalla prima età. Se, in sintesi, l'idea di essere umano incarnata nella teoria del *nudge* è quella, individualista, di consumatore, quella del progetto educativo esaminato e della filosofia che porta con sé, è quella di cittadino, in comunità.

Dal brano fanciullo *Il nostro tempo*, scritto per celebrare la Giornata mondiale della Terra, alcuni icastici versi. «Torniamo qui a trasformare l'io in un noi, a condividere giorni che, solo a pensarci già è una vertigine. Torniamo qui per celebrare ancora lei, la nostra Terra, nostra madre, è il nostro tempo Earth Day!» (Earth Day Italia, 2023). La musica può contribuire a mutare l'io in un noi, una massa disordinata in un popolo, con un sentire comune, non ingabbiato in un pensiero unico, ma in grado di amalgamarne una pluralità, verso un nobile fine condiviso. La vertigine è il coraggio di vedere che ciò è possibile, che tutto sta nel modo in cui, nel mondo, la specie umana orienta i propri energie, competenze, desideri e scoperte. Infine, il richiamo alla casa, spazio inviolabile, protetto: la Terra. Così si deve pensarla, con amore domestico e senso di protezione. Gli esseri umani ne sono responsabili e non vi sono alternative, poiché pur se suggestive, le scoperte di altri mondi segnano solo l'umana fantasia a oggi, non il cammino; occorre stare bene ancorati per osservare il cielo senza cadere, senza ribaltare il senso delle cose. La madre, la casa è il pianeta, che l'essere umano occupa insieme agli altri viventi; non abbiamo un pianeta B.

La ricerca in certa misura evocata si è occupata di considerare aspetti semplici, forse ovvi – la musica è una utile compagna per educare alla sostenibilità? –, ma occorre riflettere sul fatto che molte ovvietà, anche di pubblico dominio, pur sempre vengono sovente ignorate. Dalle più semplici (fumare fa male) alle meno frequentate (il vetro, se utilizzato quale materiale monouso, “inquina” più della plastica). La musica può seminare le profondità, germogliando e aiutando a cambiare lo sguardo sul mondo, come specie; essa può contribuire a questo miracolo evolutivo. Mai più vi sarà un pieno ritorno alla natura, mai più si godrà di quella originaria consustanzialità – a meno di sconvolgimenti così gravi che si preferisce passare sotto silenzio –, ma l'umana opera di trasformazione dello spazio circostante in ambiente, continuando, potrà forse trovare una migliore traduzione se si imparerà a emozionarsi dinanzi alla bellezza, se si ritroverà quel rapimento fanciullo che la rigida contemporaneità ha soppresso, quasi fosse una colpa (per poi tradurlo in atteggiamenti infantili da parte degli adulti, ma questa è un'altra storia...), se si riuscirà a ricostruire tutti insieme un mondo di senso, attento a ogni vivente, come portatore di diritti e di doveri.

La musica ha dimostrato in questa indagine le sue potenzialità; si è ragionato sul di lei uso ridotto e contratto, a tratti maldestro e si è compreso come, con poco, essa possa donare grandi servizi alla causa della sostenibilità.

Non c'è da spaventarsi per il cammino, anzi l'auspicio è che possa mai finire; l'importante è imboccare la direzione corretta, siano guide i piedi, i suoni o le parole. «Se con le parole mettiamo a fuoco il mondo, con le parole giuste la nostra comprensione della realtà – e di noi stessi – non può che migliorare. Ovviamente, non dimentichiamoci che la ricerca talvolta è eterna. Ricorda Irene Facheris: La ricerca della parola giusta avviene per approssimazioni successive, spesso occorre transitare da altre che si avvicinano poco prima di trovare quella che ci convince di più e scoprire che talvolta la parola definitivamente giusta non esiste e altre volte le parole giuste sono più di una» (Ghenò, 2021, p. 123). I dati sono confortanti, la strada si può percorrere.

Riferimenti biblio-sitografici

Riferimenti bibliografici¹³

- AA.VV. (2015). *Quale scienza per quale vita? Formazione Ricerca Prevenzione. Atti del Convegno Scienza & Vita*. I quaderni di Scienza & Vita.
- AA.VV. (2025). *Musica e sostenibilità*. Arpa Piemonte.
- Aldi, G. (2021). *Educare con le fiabe*. Enea Edizioni.
- Allen, A. S. (2012). Ecomusicology: Music, culture, nature ... and change in environmental studies? *Journal of Environmental Studies and Sciences*, 2(2), 192–201. <https://doi.org/10.1007/s13412-012-0072-1>.
- Allsup, R. E., & Shieh, E. (2012). Social justice and music education: The call for a public pedagogy. *Music Educators Journal*, 98(4), 47–51. <https://doi.org/10.1177/0027432112442969>.
- Allsup, R. E. (2014). A place for music education in the humanities. *Music Educators Journal*, 100(4), 71–75. <https://doi.org/10.1177/0027432114530169>.
- Annino, A. (2013). *La cittadinanza planetaria nell'ottica della pedagogia critica*. Anicia.
- Armiero, M., & Chiesara, M. L. (2021). *L'era degli scarti: cronache dal Wasteocene, la discarica globale*. Einaudi.
- Arnosti, L. (2022). Implementing culturally sustaining pedagogy through the use of music in the ESL classroom. *School of Education and Leadership Student Capstone Projects*, 42.
- Autori vari. (2014). *La Bibbia: Nuova versione dai testi antichi*. San Paolo.
- Axtell, I., Fautley, M., & Nicklin, K. D. (2017). Popular music meta-pedagogy in music teacher education. In G. D. Smith, Z. Moir, M. Brennan, S. Rambarran, & P. Kirkman (A c. Di), *The Routledge Research Companion to Popular Music Education* (1^a ed., pp. 357–368). Routledge.

¹³ Tutti i riferimenti attivi sono stati verificati il 20 dicembre 2024.

<https://doi.org/10.4324/9781315613444-28>.

- Baldacci, M. (2013). Saperi scolastici e formazione democratica. *Musica Docta*, III, 7–12. <https://doi.org/10.6092/ISSN.2039-9715/4014>.
- Baldacci, M., & Frabboni, F. (2013). *Manuale di metodologia della ricerca educativa*. UTET Università.
- Ball, P. (2011). *L'istinto musicale. Come e perché abbiamo la musica dentro* (D. Santoro, Trad.). Edizioni Dedalo.
- Barrow, J. D. (2000). *Dall'io al cosmo: Scienza, arte, filosofia*. Cortina.
- Bertazzoni, L. (2020). *Prove di prossimità: Riflessioni ed esperienze sull'educazione musicale in Italia ai tempi del distanziamento sociale*. 01(02), 140–156.
- Bianconi, L. (2016). ISME and the twilight of history. *Musica Docta*, 6, 39–49. <https://doi.org/10.6092/issn.2039-9715/6565>.
- Bisquerra, R. (2023). L'educazione emozionale è la spina dorsale dello sviluppo personale. *Accademia Pedagogia Viva*. <https://accademiapedagogiaviva.com/leducazione-emozionale-e-la-spina-dorsale-dello-sviluppo-personale/>.
- Bonomo, M. E., Brandt, A. K., Frazier, J. T., & Karmonik, C. (2022). Music to My Ears: Neural modularity and flexibility differ in response to real-world music stimuli. *IBRO Neuroscience Reports*, 12, 98–107. <https://doi.org/10.1016/j.ibneur.2021.12.007>.
- Bräm, T. (2012). Music pedagogy in the 21st century. *Musica Docta*, 2, 1–8. <https://doi.org/10.6092/issn.2039-9715/3226>.
- Bratus, A., & Somigli, P. (2020). *Popular music per la didattica: Prospettive, esperienze, progetti*. Franco Angeli. <http://digital.casalini.it/9788835111139>.
- Cambi, F., Landi, S., & Rossi, G. (A c. Di). (2008). *L'immagine della società nella fiaba*. IRRE Toscana, Istituto regionale di ricerca educativa. Armando.
- Campbell, M. R., Thompson, L. K., & Barrett, J. R. (2012). Supporting and sustaining a personal orientation to music teaching: Implications for music teacher education. *Journal of Music Teacher Education*, 22(1), 75–90. <https://doi.org/10.1177/1057083711427587>.

- Campisi, E. (2019). Razionalità emotiva: Perché le emozioni non possono fare a meno del ragionamento e il ragionamento non può fare a meno delle emozioni. *Siculorum Gymnasium*, LXXII(V), 95–114.
- Carmeci, F. A. (2004). Processi cognitivi nell'ascolto della musica. Verso una definizione di "competenza dell'ascoltatore". *Psychological Review*, VII(11), 43–54.
- Ciarocchi, V. (2021a). La dimensione pedagogica della musica sacra in un patto educativo con liturgia e mistagogia. *Musica Docta*, XI, 119–134. <https://doi.org/10.6092/ISSN.2039-9715/13976>.
- Ciarocchi, V. (2021b). La musica nel metodo educativo di don Bosco. Educare con la bellezza dell'arte dei suoni. *Aracne*, 1–19.
- Collins, D. (A c. Di). (2013). *Music theory and its methods: Structures, challenges, directions*. PL Academic Research.
- Colwell, R. (2014). Response to David Elliott's "Music education as/for artistic citizenship". *Philosophy of Music Education Review*, 22(1), 105–108. <https://doi.org/10.2979/philmusieducrevi.22.1.105>.
- Cowen, A. S., Fang, X., Sauter, D., & Keltner, D. (2020). What music makes us feel: At least 13 dimensions organize subjective experiences associated with music across different cultures. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 117(4), 1924–1934. <https://doi.org/10.1073/pnas.1910704117>.
- Cronin, M. (2018). Remixing the classroom: Toward an open philosophy of music education. *British Journal of Music Education*, 35(1), 107–108. <https://doi.org/10.1017/S0265051718000013>.
- Cuomo, C. (2019). Apprendere la musica assieme alla matematica: "Doremat" tra sperimentazione, ricerca e didattica. *Musica Docta*, 9, 173–201. <https://doi.org/10.6092/issn.2039-9715/10196>.
- Cuomo, C. (2020). Emanuele Pappalardo, composizione, analisi musicale e tecnologia nella scuola primaria. I bambini compongono, raccontano, analizzano, riflettono. *Musica Docta*, 10, 165–173. <https://doi.org/10.6092/issn.2039-9715/11936>.

- Cuomo, C., & La Face, G. (2020). Music pedagogy in relation to musicology and educational sciences: Three areas of intervention. *Arti Musices*, 51(1), 95–109. <https://doi.org/10.21857/mnlqgc5q5y>.
- Curatola, A., Lamanna, V., & Zappaterra, T. (2020). Music beyond...therapy. An educational tool for inclusion. *ITALIAN JOURNAL OF SPECIAL EDUCATION FOR INCLUSION*, 8(1), 201–217. <https://doi.org/10.7346/sipes-01-2020-16>.
- D'Acquarone, C. (2022). Gli effetti dell'educazione musicale nello sviluppo e nella promozione di alcune "social skills" nei bambini. *State of Mind*, 9. https://www.stateofmind.it/2022/09/educazione-musicale-social-skills/?utm_source=chatgpt.com.
- de Moya Martínez, M. del V., & Syroyid Syroyid, B. (2021). Music as a tool for promoting environmental awareness. Experiences of undergraduate education students on the production of video tales in the COVID-19 pandemic. *Education Sciences*, 11(10), 1–10. <https://doi.org/10.3390/educsci11100582>.
- Deane, K. (2013). Community music and music pedagogy. Collaborations, intersections and new perspectives: a personal reflection. *International Journal of Community Music*, 6(3), 291–294. https://doi.org/10.1386/ijcm.6.3.291_1.
- Delalande, F. (2007). Lo studio delle condotte sonoro-musicali nei nidi italiani e francesi. *Musica Domani, Allegato al n. 144*, 1–4.
- Delfrati, C. (2008). *Fondamenti di pedagogia musicale un paradigma educativo dinamico*. EDT.
- Denzin, N.K., & Lincoln, Y.S. (a cura di) [2000], *Handbook of qualitative reserach*, II ed., Thousand Oaks, Calif., Sage.
- Dewey, J. (1997). *Democracy and education*. Simon & Schuster.
- Díaz, M. (2004). La educación musical en la etapa 0-6 años. *Revista electrónica de LEEME*, 14. <https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/article/view/9750/9184>.
- Droe, K. (2006). Music preference and music education: A review of literature. *Update: Applications of Research in Music Education*, 24(2), 23–32. <https://doi.org/10.1177/87551233060240020103>.

- Dwyer, R. (2014). Future prospects for music education: Corroborating informal learning pedagogy. *Music Education Research*, 16(2), 225–227. <https://doi.org/10.1080/14613808.2014.895116>.
- Fabbri, F. (2009). La musica come forma dell'interrelazione sociale. *Musica/Realtà*, 89. https://www.academia.edu/4178406/La_musica_come_forma_dell_interrelazione_sociale?auto=citations&from=cover_page.
- Feiman-Nemser, S. (1989). *Teacher preparation: Structural and conceptual alternatives. Handbook for Research on Teacher Education*, 1–61.
- Festa, F. (2009). *Musica: Suoni, segnali, emozioni*. Compositori.
- Fischer, C.T. (2006). *Qualitative research methods in psychology: introduction through empirical studies*, Boston, Mass., Academic Press.
- Folkestad, G. (2006). Formal and informal learning situations or practices vs formal and informal ways of learning. *British Journal of Music Education*, 23(2), 135–145. <https://doi.org/10.1017/S0265051706006887>.
- Foti, P. (2020). The cultivation of musical intelligence and its contribution to child's development—A digital music lesson in kindergarden with parents' input. *European Journal of Education Studies*, 6(12), 235–246. <https://doi.org/10.5281/ZENODO.3686320>.
- Franciscus. (2015). *Lettera enciclica Laudato si' del Santo Padre Francesco sulla cura della casa comune*. Libreria Editrice Vaticana.
- Freire, P. (1971). *La pedagogia degli oppressi*. Mondadori.
- Fuentes-Sánchez, N., Pastor, R., Eerola, T., Escrig, M. A., & Pastor, M. C. (2022). Musical preference but not familiarity influences subjective ratings and psychophysiological correlates of music-induced emotions. *Personality and Individual Differences*, 198, 111828. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2022.111828>.
- Fung, C. V. (2021). Music preference as a function of musical characteristics. *Visions of Research in Music Education Visions of Research in Music Education*, 16(19), 1–17.

- Garda, M. (2021). Adorno, la musica e la 'Bildung'. *Musica Docta*, 13–21.
<https://doi.org/10.6092/ISSN.2039-9715/13970>.
- Garnett, J. (2013). Enterprise pedagogy in music: An exploration of multiple pedagogies. *Music Education Research*, 15(1), 1–18.
<https://doi.org/10.1080/14613808.2012.703175>.
- Gatti, D., & Vecchi, T. (2020). Memory and cerebellum. *Confinia Cephalalgica*, 30(3), 137–138.
- Gheno, V. (2021). *Le ragioni del dubbio: L'arte di usare le parole*. Einaudi.
- Gillespie, A., Glăveanu, V., & de Saint Laurent, C. (2024). *Pragmatism and Methodology: Doing Research That Matters with Mixed Methods*. Cambridge University Press.
- Green, L. (2008). *Music, informal learning and the school: A new classroom pedagogy*. Ashgate.
- Green, L. (2016). *Music education as critical theory and practice* (1^a ed.). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781315090887>.
- Gruhn, W. (2005). Children need music. *International Journal of Music Education*, 23(2), 99–101. <https://doi.org/10.1177/0255761405052400>.
- Hallam, S., Creech, A., & McQueen, H. (2017). What impact does teaching music informally in the classroom have on teachers, and their pedagogy? *Music Education Research*, 19(1), 42–59.
<https://doi.org/10.1080/14613808.2015.1122749>.
- Harney, C., Johnson, J., Bailes, F., & Havelka, J. (2022). Is music listening an effective intervention for reducing anxiety? A systematic review and meta-analysis of controlled studies. *Musicae Scientiae*, 1–21.
<https://doi.org/10.1177/10298649211046979>.
- Hartley, C. A., & Poeppel, D. (2020). Beyond the Stimulus: A Neurohumanities Approach to Language, Music, and Emotion. *Neuron*, 108(4), 597–599.
<https://doi.org/10.1016/j.neuron.2020.10.021>.
- Hernandez-Ruiz, E. (2022). Music to decrease anxiety in college students during the COVID-19 pandemic. *The Arts in Psychotherapy*, 80, 101953.

<https://doi.org/10.1016/j.aip.2022.101953>.

- Hogenes, M., Oers, B. van, & Diekstra, R. F. W. (2014). The impact of music on child functioning. *The European Journal of Social & Behavioural Sciences*, 10(3), 312–336. <https://doi.org/10.15405/ejsbs.135>.
- Ianne, M. (2020). *Gianni Rodari e le tecniche di fantasia* (1.0) [dataset]. University of Salento. <https://doi.org/10.1285/I24995835V2020N12P82>.
- Ibarretxe Txakartegi, G., & Díaz Gómez, M. (2008). Metaphors, intercultural perspective and music teacher training at the University of the Basque Country. *International Journal of Music Education*, 26(4), 339–351. <https://doi.org/10.1177/0255761408096075>.
- Ilari, B. (2020). Longitudinal research on music education and child development: Contributions and challenges. *Music & Science*, 3, 1–21. <https://doi.org/10.1177/2059204320937224>.
- Iovino, A., & Spaccazocchi, M. (2016). *Educare è un'altra cosa*. Franco Angeli.
- Ivoi, I. (2024). *La cerniera. La spinta gentile al servizio della sostenibilità*. New Fabric.
- Kagan, S. (2011). *Art and sustainability*. Transcript-Verlag.
- Kagan, S., & Kirchberg, V. (2016). Music and sustainability: Organizational cultures towards creative resilience – a review. *Journal of Cleaner Production*, 135, 1487–1502. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2016.05.044>.
- Karimov, F. (2022). The musical work in music pedagogy -the issue of development of music. *International Journal of Innovative Research in Science, Engineering and Technology (IJIRSET)*, 2(2), 3788–3790.
- Kesner, A. J., Calva, C. B., & Ikemoto, S. (2022). Seeking motivation and reward: Roles of dopamine, hippocampus, and supramammillo-septal pathway. *Progress in Neurobiology*, 212, 102252. <https://doi.org/10.1016/j.pneurobio.2022.102252>.
- Koelsch, S. (2018). Investigating the Neural Encoding of Emotion with Music. *Neuron*, 98(6), 1075–1079. <https://doi.org/10.1016/j.neuron.2018.04.029>.
- Koelsch, S. (2020). A coordinate-based meta-analysis of music-evoked emotions.

- Kropotkin, P. A. (2020). *Il mutuo appoggio. Un fattore dell'evoluzione*. Elèuthera.
- La Face, G., & Bianconi, L. (2013). Il mandato intellettuale dei musicologi nella costruzione della cittadinanza europea. *Musica Docta*, 3, 1–5.
<https://doi.org/10.6092/issn.2039-9715/4046>.
- La Face, G. (2014). *Keynote address: Musicology and music pedagogy: An unnatural divorce*. 5, 157–163.
- Lavery, N. G., & Umbreit, M. S. (2016). *The Power of Circles: A Guide to Building Peaceful, Just, and Productive Communities—One Circle at a Time*. Wipf and Stock Publishers.
- LeDoux, J. E., & Coyaud, S. (2018). *Il cervello emotivo: Alle origini delle emozioni*. Baldini & Castoldi.
- Lentini, D. (2014). *La musica e le emozioni: Percorsi nell'estetica analitica*. Mimesis.
- Loui, P., Patterson, S., Sachs, M. E., Leung, Y., Zeng, T., & Przysinda, E. (2017). White Matter Correlates of Musical Anhedonia: Implications for Evolution of Music. *Frontiers in Psychology*, 8, 1664.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01664>.
- Lys, A. (2024). Simbolismo e significato del cerchio. *Simbolopedia*.
<https://symbolopedia.com/it/circle-symbolism-meaning/>.
- Määttänen, P. (2015). *Mind in Action: Experience and Embodied Cognition in Pragmatism*. Berlin: Springer.
- Mado Proverbio, A. (2019). *Neuroscienze cognitive della musica*. Zanichelli.
- Mado Proverbio, A. (2022). *Percezione e creazione musicale. Fondamenti biologici e basi emotive*. Zanichelli.
- Madsen, J., Margulis, E. H., Simchy-Gross, R., & Parra, L. C. (2019). Music synchronizes brainwaves across listeners with strong effects of repetition, familiarity and training. *Scientific Reports*, 9(1), 1–8.
<https://doi.org/10.1038/s41598-019-40254-w>.
- Malavasi, P. (2020). *Insegnare l'umano*. Vita e Pensiero.

- Malloch, S., & Trevarthen, C. (2018). The human nature of music. *Frontiers in Psychology*, 9(1680), 1–21. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01680>.
- Marchetti, L. (2022). *Alfabeti ecologici*. Progedit.
- Margiotta, U. (2011). Verso una terza via per la ricerca educativa e formativa. *Formazione & Insegnamento*, IX(1), 9-12.
- Margiotta, U. (2014). La pedagogia critica e i suoi nemici. *Formazione & Insegnamento*, XII(4), 15–38
- Margiotta, U. (2018). *La formazione dei talenti*. Carocci.
- Margulis, E. H. (2014). *On repeat: How music plays the mind*. Oxford University Press.
- Martello, S. & Vazzoler, S. (a cura di) [2024]. *Dove i fatti non arrivano*. New Fabric.
- Martín, J. C., Ortega-Sánchez, D., Miguel, I. N., & Gil Martín, G. M. (2021). Music as a factor associated with emotional self-regulation: A study on its relationship to age during COVID-19 lockdown in Spain. *Heliyon*, 7(2), e06274. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e06274>.
- Mattarelli, B. (2024). Gli effetti dell'apprendimento musicale su cervello-corpo-mente: evidenze recenti dalla ricerca in psicologia e neuroscienze della musica. *QI*, 109. https://qi.hogrefe.it/rivista/gli-effetti-dellapprendimento-musicale-su-cervello-corpo-mente-e/?utm_source=chatgpt.com.
- McRaney, D. (2023). *Come si cambia idea. Credenze, opinioni, persuasione: un sorprendente approccio scientifico*. Aboca.
- Melles, G. B. & Wölfel, C. (2024). *Design for a Sustainable Circular Economy: Research and Practice Consequences*. Springer.
- Mertens, D. M. (2024). *Research and Evaluation in Education and Psychology: Integrating Diversity With Quantitative, Qualitative, and Mixed Methods* [6 ed.]. SAGE.
- Michielon, L. (2022). Neuroscienze e musica: Intervista ad Alice Mado Proverbio, autrice del volume Percezione e creazione musicale.
- Milani, L. (2010). *Lettera a una professoressa*. Libreria Editrice Fiorentina.
- Montinaro, A. (2017). *Musica e cervello* (1. ed). Zecchini.

- Morin, E., & Ceruti, M. (2015). *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione* (S. Lazzari, Trad.). Cortina Raffaello.
- Mortari, L. (1998). *Ecologicamente pensando: cultura ambientale e processi formativi*. Unicopli.
- Mortari, L. (2008). *A scuola di libertà: formazione e pensiero autonomo*. Cortina Raffaello.
- Morton, T. (2018). *Iperoggetti: Filosofia ed ecologia dopo la fine del mondo*. Nero.
- Moscato, M. T. (2012). La musica nella scuola: Una prospettiva pedagogica globale. *Musica Docta*, 2, 69–77. <https://doi.org/10.6092/issn.2039-9715/3229>.
- Mottana, P. & Campagnoli, G. (2020). *Educazione diffusa. Istruzioni per l'uso*. TerraNuova.
- Nardozzi, R. (2020). *Attitudine musicale e verifica del potenziale di apprendimento in musica: La ricerca e i test di Edwin Gordon*. X, 25–61.
- Natali, L. (2015). *Green criminology: Prospettive emergenti sui crimini ambientali*. G. Giappichelli editore.
- Navarro Ramón, L., & Chacón-López, H. (2021). The impact of musical improvisation on children's creative thinking. *Thinking Skills and Creativity*, 40, 100839. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2021.100839>.
- Ng, H. H. (2020). Towards a synthesis of formal, non-formal and informal pedagogies in popular music learning. *Research Studies in Music Education*, 42(1), 56–76. <https://doi.org/10.1177/1321103X18774345>.
- Nhamo. L., Mpandeli, S., Liphadzi, S., & Mabhaudhi, T. (2024). *Circular and Transformative Economy*. CRC Press.
- Nicolescu, B. (2002). *Manifesto of Transdisciplinarity*. State University of New York Press: New York, NY, USA.
- Norris, P. (2000). *A Virtuous Circle: Political Communications in Postindustrial Societies*. Harvard University.
- Nummenmaa, L., Putkinen, V., & Sams, M. (2021). Social pleasures of music. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 39, 196–202. <https://doi.org/10.1016/j.cobeha.2021.03.026>.

- Nussbaum, M. C. (2021). *L'intelligenza delle emozioni*. Il mulino.
- Nuti, G. (2017). Musica delle differenze e delle ricchezze Riflessioni pedagogiche sull'inclusione delle persone con Bisogni Educativi Speciali. Music of differences and riches Pedagogical comments on the inclusion of people with Special Educational Needs. *Formazione & Insegnamento*, XV(1), 305–318.
- Oh, Y., Roels, J. M., & Van Petegem, P. (2018). Lifelong music learning for sustainable development. In W. Leal Filho, M. Mifsud, & P. Pace (A c. Di), *Handbook of Lifelong Learning for Sustainable Development* (pp. 277–291). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-63534-7_19.
- Olsson, B. (2005). A credo of music pedagogy. *International Journal of Music Education*, 23(2), 121–123. <https://doi.org/10.1177/0255761405052405>.
- Ortoleva, P. (2019). Lo spettatore nella dinamica delle emozioni. *Scolorum Gymnasium*, LXXII(V), 41–62.
- Østergaard, E. (2019). Music and sustainability education – a contradiction? *Acta Didactica Norge*, 13(2), Articolo 2. <https://doi.org/10.5617/adno.6452>.
- Pace, A. (2013). L'educazione e l'insegnamento musicale “a misura di bambino”. *EUT Edizioni Università di Trieste, I Convegni Europei sull'Educazione Musicale*, 121–127.
- Pagannone, G. (2013). *Le funzioni formative della musica*. 113–156.
- Patel, A. D. (2008). *Music, language and the brain* (Oxford university press). Oxford university press.
- Pearce, E., Launay, J., & Dunbar, R. I. M. (2015). The ice-breaker effect: Singing mediates fast social bonding. *Royal Society Open Science*.
- Perullo, N. (2022). *Estetica senza (s)oggetti. Per una nuova ecologia del percepire*. DeriveApprodi.
- Peterson, C. W., & Madsen, C. K. (2010). Encouraging cognitive connections and creativity in the music classroom. *Music Educators Journal*, 97(2), 25–29. <https://doi.org/10.1177/0027432110386613>.
- Pianesi, A. (2018). *I bisogni educativi nell'educazione musicale*. *Musicheria.net*, 1–

10.

- Pironi, T. (2017). Musica ed educazione alla cittadinanza nelle esperienze didattiche di tre educatrici italiane: Rosa Agazzi, Giuseppina Pizzigoni, Maria Montessori. *Musica Docta*, 7, 1–9. <https://doi.org/10.6092/issn.2039-9715/7613>.
- Pistono, F., Meini, C., Poma, I., Croce, A., Bianchi, E., Galazzo, M., & Greco, G. (2021). *Etica ed estetica dell'educazione ambientale*. Effedi. <https://www.arpa.piemonte.it/media/5675>.
- Plato. (2000). *Tutti gli scritti*. Bompiani - Il pensiero occidentale.
- Polzonetti, P., & Youngblood, M. (2019). Teaching humanities and science through music in primary education. *Musica Docta*, 9, 9–20. <https://doi.org/10.6092/issn.2039-9715/10177>.
- Portera (2020). *La bellezza è un'abitudine*. Carocci.
- Progetto Erasmus + SMILE (2021-2023). *Share the Music for Inclusive Learning in Education*. <https://www.unictmagazine.unict.it/la-musica-come-strumento-educativo-didattico-linclusione-scolastica>.
- Progetto inclusivo e disciplinare Nuova Educazione (2021-2024). *My Music Skills*: di D. Tedesco. <https://davidetedesco.eu/my-music-skills/>.
- Progetto SMG - Scuola Musicale Giudicarie (2021-2024). *Musica Giocando*: Progetto per le Scuole dell'Infanzia finanziato dal BIM del Chiese. <https://www.scuolamusicalegiudicarie.it/progetti/progetti-per-le-scuole/musica-giocando-progetto-per-le-scuole-dellinfanzia/>.
- Publicover, J. L., Wright, T. S., Baur, S., & Duinker, P. N. (2018). Music as a tool for environmental education and advocacy: Artistic perspectives from musicians of the *Playlist for the Planet*. *Environmental Education Research*, 24(7), 925–936. <https://doi.org/10.1080/13504622.2017.1365356>.
- Raganato, E. (2019). La musica d'insieme come gioco collettivo Sociomotricità e semiomotricità nella pratica orchestrale. *Sociomotricità*, 4, 22–41.
- Raptis, T. (2020). A Music Education Project (MEDEC) to strengthen the emotional competence of kindergarten students. *Visions of Research in Music Education*

- Visions of Research in Music Education*, 36, 1–36.
- Rebecchini, L. (2021). Music, mental health, and immunity. *Brain, Behavior, & Immunity - Health*, 18, 100374. <https://doi.org/10.1016/j.bbih.2021.100374>.
- Riscica Lizzio, F. (2019). Emozioni e razionalità: Un punto di vista logico. *Scicorum Gymnasium*, LXXII(V), 115–136.
- Rizzardi, S. (2021). Animazione Musicale ad Orientamento Pedagogico e Sociale. *Social Academy*.
<https://www.socialacademy.com/academies/musicoterapia/posts/animazione-musicale-a-orientamento-pedagogico-e-sociale?>
- Rizzo, A. L., & Pellegrini, M. (2021). L'efficacia della musica a scuola: una rassegna delle evidenze. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies - ECPS*, 24, 173-190. <https://dx.doi.org/10.7358/ecps-2021-024-ripe>.
- Rodari, G. (2013). *Grammatica della fantasia*. Einaudi.
- Rodriguez-Labajos, B. (2022). Artistic activism promotes three major forms of sustainability transformation. *Current Opinion in Environmental Sustainability*, 57, 101199. <https://doi.org/10.1016/j.cosust.2022.101199>.
- Russell, B. (2019). *La conquista della felicità*. TEA.
- Russo, A. (2024). La musica come linguaggio universale e strumento educativo: I risultati del progetto “Smile” che ha coinvolto l'Università di Catania e diversi centri di ricerca e istituzioni internazionali. *UniCT Magazine*,
https://www.unictmagazine.unict.it/la-musica-come-linguaggio-universale-e-strumento-educativo?utm_source=chatgpt.com.
- Saarikallio, S. H. (2008). Music in Mood Regulation: Initial Scale Development. *Musicae Scientiae*, 12(2), 291–309.
<https://doi.org/10.1177/102986490801200206>.
- Sacks, O. (2010). *Musicofilia: Racconti sulla musica e il cervello*. Adelphi.
- Sara, M. (2023). Il Cerchio: Simbologia e significato psicologico. *The Brain*.
<https://thebrain.blog/it/il-cerchio-significato/>.
- Scarpelli, P. (2021). Music as language. Some considerations on the concept of music competence and didactics perspectives. *Education & Learning Styles*, 2, 132–

- Schiavio, A., & van der Schyff, D. (2018). 4E music pedagogy and the principles of self-organization. *Behavioral Sciences*, 8(72), 1–15. <https://doi.org/10.3390/bs8080072>.
- Schiavio, A., Biasutti, M., van der Schyff, D., & Parncutt, R. (2020). A matter of presence: A qualitative study on teaching individual and collective music classes. *Musicae Scientiae*, 24(3), 356–376. <https://doi.org/10.1177/1029864918808833>.
- Schiavio, A., Maes, P.-J., & van der Schyff, D. (2021). The dynamics of musical participation. *Musicae Scientiae*, 1–23. <https://doi.org/10.1177/1029864920988319>.
- Schön, D., Akiva-Kabiri, L., & Vecchi, T. (2007). *Psicologia della musica* (Prima Edizione). Carocci.
- Schultz, M. (2007). Review reviewed work(s): Musical identities and music education by Börje Stålhammar. *Music Educators Journal*, 94(2), 53.
- Schneider, M. (2005). *Pietre che cantano*. SE.
- Sloboda, J. (2001). Emotion, functionality and the everyday experience of music: Where does music education fit? *Music Education Research*, 3(2), 243–253. <https://doi.org/10.1080/14613800120089287>.
- Smuta, A., & Buzás, Z. (2017). Aspects of Kodály's music pedagogy. *Polgári Szemle*, 13(Special issue), 357–370. <https://doi.org/10.24307/psz.2017.0321>.
- Somigli, P. (2012). L'educazione musicale nelle indicazioni per il curricolo: Tra esperienza, produzione, ascolto. *Musica Docta*, II, 79–84.
- Somigli, P. (2021). La musica e l'educazione musicale nella scuola dell'infanzia e il nodo della formazione degli insegnanti. La música y la educación musical en la escuela infantil y la cuestión de la formación del profesorado. *La musica en le educacion infantil*, 79–87.
- Somigli, P., & Parricchi, M. (2020). *Bambini all'università*. Franco Angeli.
- Spatz, B., & Mills, J. (2019). Editorial: 'On song'. *Performance Research*, 24(1), 1–6. <https://doi.org/10.1080/13528165.2019.1601941>.

- Stålhammar, B. (2000). The spaces of music and its foundation of values – music teaching and young people's own music experience. *International Journal of Music Education*, 36(1), 35–45. <https://doi.org/10.1177/025576140003600105>.
- Storr, A. (1993). *Music and the mind*. Random House.
- Sunderlal, S. (2017). Treble in the environment: Incorporating music into environmental education. *Pitzer Senior Theses*, 1–58.
- Tekin Gorgen, E. (2016). Social and emotional function of musical listening: Reasons for listening to music. *Eurasian Journal of Educational Research*, 16(66), 1–30.
- Toto, G. (2016). Intelligenza musicale e abilità correlate. *Educare.it*, 16(7), 61–63.
- Trott, C. D., Even, T. L., & Frame, S. M. (2020). Merging the arts and sciences for collaborative sustainability action: A methodological framework. *Sustainability Science*, 15(4), 1067–1085. <https://doi.org/10.1007/s11625-020-00798-7>.
- Turner, K., & Freedman, B. (2004). Music and environmental studies. *The Journal of Environmental Education*, 36(1), 45–52. <https://doi.org/10.3200/JOEE.36.1.45-52>.
- Van den Tol, A. J. M., & Edwards, J. (2015). *Listening to sad music in adverse situations: How music selection strategies relate to self-regulatory goals, listening effects, and mood enhancement*. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0305735613517410>.
- van der Schyff, D., Schiavio, A., & Elliott, D. J. (2016). Critical ontology for an enactive music pedagogy. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 15(5), 81–121. <https://doi.org/10.22176/act15.5.81>.
- Vannini, I. (2013). Educazione musicale: Progettualità educativa e didattica nella scuola. *Musica Docta*, 3, 117–120. <https://doi.org/10.6092/issn.2039-9715/4024>.
- Váradi, J. (2022). A Review of the literature on the relationship of music education to the development of socio-emotional learning. *SAGE Open*, 12(1), 1–11.

<https://doi.org/10.1177/21582440211068501>.

- Vecchi, T., & Gatti, D. (2020). *Memory as prediction: From looking back to looking forward*. The MIT Press.
- Waren, W. (2012). Theories of the singing revolution: An historical analysis of the role of music in the estonian independence movement. *International Review of the Aesthetics and Sociology of Music*, 43(2), 439–451.
- Wolcott, S. J. (2016). The role of music in the transition towards a culture of sustainability. *Empowering Sustainability International Journal*, 3(1), 1–19.
- Wulf, C., Desideri, F., & Portera, M. (2018). *Homo imaginationis: Le radici estetiche dell' antropologia storico-culturale*. Mimesis.
- Yamasaki, T., Yamada, K., & Laukka, P. (2015). Viewing the world through the prism of music: Effects of music on perceptions of the environment. *Psychology of Music*, 43(1), 61–74. <https://doi.org/10.1177/0305735613493954>.
- Zamperini, A. (2023). *Violenza invisibile: Anatomia dei disastri ambientali*. Einaudi.
- Zatorre, R. (2005). Music, the food of neuroscience? *Nature*, 434(7031), 312–315. <https://doi.org/10.1038/434312a>.

Riferimenti sitografici

- Acp (2022). Maschere, <https://acp.it/it/2022/03/maschere.html> [verificato il 25 novembre 2024].
- Ambiente e non solo (2024). Recensioni, interviste e brani di Franco Pistono, <https://ambientenonsolo.com/category/collaborazioni/franco-pistono/> [verificato il 23 novembre 2024]
- Arpa Piemonte (2015). Musica d'Ambiente, <https://www.arpa.piemonte.it/scheda-informativa/musica-dambiente> [verificato il 21 novembre 2024]
- Arpa Piemonte (2019). Climate song, https://www.youtube.com/watch?v=w52aPSC_xrA [verificato il 21 novembre 2024]

- Arpa Piemonte (2020). Musica d'Ambiente: guida pratica, <https://www.arpa.piemonte.it/media/5585> [verificato il 21 novembre 2024]
- Arpa Piemonte (2023). Il pianeta intonato, https://www.youtube.com/watch?v=63Uj1ID8_vY [verificato il 21 novembre 2024]
- Città di Vercelli (2023). Giornata Mondiale della Terra: risultato di una grande collaborazione istituzionale, <https://www.comune.vercelli.it/articolo/giornata-mondiale-della-terra-risultato-una-grande-collaborazione-istituzionale> [verificato il 28 novembre 2024]
- Earth Day Italia (2023). Il nostro tempo, <https://www.youtube.com/watch?v=yvQTMg98LyE> [verificato il 28 novembre 2024]
- Ecomusicology (2014). What is ecomusicology?, <https://ecomusicology.info/info/> [verificato il 21 novembre 2024]
- Indire (2019). Con Arpa l'ambiente cambia musica, https://musicascuola.indire.it/index.php?action=vedi_singola_esperienza&id_scheda=1500 [verificato il 21 novembre 2024]
- Istituto comprensivo Bernardino Lanino di Vercelli (2023). Musica d'Ambiente (progetto Arpa Piemonte), <https://www.youtube.com/watch?v=REBYKdeu6DQ> [verificato il 26 novembre 2024]
- Istituto comprensivo Novi Ligure 3 (2018). Dai gente salviamo l'ambiente, https://www.youtube.com/watch?v=l_m0mx6MzYY [verificato il 21 novembre 2024]
- Mase (s.d.). <https://www.mase.gov.it/> [verificato il 21 novembre 2024]
- Medico e paziente (2022). Il disagio degli adolescenti nella pandemia in un progetto musicale, <https://medicoepaziente.it/2022/il-disagio-degli-adolescenti-nella-pandemia-in-un-progetto-musicale/> [verificato il 25 novembre 2024]

- Mim (2018). Educazione ambientale e alla sostenibilità, <https://www.mim.gov.it/web/guest/educazione-ambientale-e-alla-sostenibilita> [verificato il 21 novembre 2024]
- Mim (2020). Scuola in ospedale, <https://scuolainospedale.mim.gov.it/> [verificato il 28 novembre 2024]
- Musical Futures International (s.d.). <https://musicalfuturesinternational.org/> [verificato il 21 novembre 2024]
- Nytimes (2011). What if the secret to success is failure?, <https://www.nytimes.com/2011/09/18/magazine/what-if-the-secret-to-success-is-failure.html> [verificato il 21 novembre 2024]
- Obson audio (2022). Maschere, <https://youtu.be/WJ5J38gK8V8> [verificato il 25 novembre 2024]
- Obson audio (2024). M'illumino di meno, <https://www.youtube.com/watch?v=0eaSsSzocK4> [verificato il 28 novembre 2024]
- Pistono, F. (2024). Educarsi senza istruzioni: l'estetica ecologica come 'imparare a imparare', <https://ambientenonsolo.com/educarsi-senza-istruzioni-lestetica-ecologica-come-imparare-a-imparare/> [verificato il 25 novembre 2024]
- Quotidiano sanità (2022). Covid. Il disagio giovanile diventa una canzone: "Maschere", http://www.quotidianosanita.it/cronache/articolo.php?articolo_id=104260&fr=n [verificato il 25 novembre 2024]
- Rete Clima (2020). L'albero, <https://www.youtube.com/watch?v=LmPR2W1ByMw> [verificato il 23 novembre 2024]
- Rete Clima (2020). L'Albero: un video, una campagna per le Scuole, una foresta virtuale!, <https://www.reteclima.it/lalbero-un-video-una-campagna-per-le-scuole-una-foresta-virtuale/> [verificato il 23 novembre 2024]
- Sima (2022). Il disagio degli adolescenti nella pandemia in un progetto musicale, <http://www.medicinadelladolescenza.com/il-disagio-degli-adolescenti-nella-pandemia-in-un-progetto-musicale-03736.sima> [verificato il 25 novembre 2024]

- Snpa (s.d.). <https://www.snpambiente.it/chi-siamo/la-legge-istitutiva/> [verificato il 21 novembre 2024]
- Treccani (s.d.). Vocabolario on line, <https://www.treccani.it/vocabolario/educare/#> [verificato il 21 novembre 2024]
- Treccani (s.d.). Vocabolario on line, <https://www.treccani.it/vocabolario/codice/> [verificato il 25 novembre 2024]
- Tutto sanità (2022). “Maschere”: un videoclip sul disagio degli adolescenti in pandemia, <https://www.tuttosanita.com/maschere-un-videoclip-sul-disagio-degli-adolescenti-in-pandemia/> [verificato il 25 novembre 2024]
- Ucla (s.d.). The environmental humanities, <http://environmental.humanities.ucla.edu/> [verificato il 21 novembre 2024]
- Università Ca’ Foscari (2024). Scheda del corso “Enrironmental Humanities”, <https://www.unive.it/web/it/4116/scheda-del-corso> [verificato il 21 novembre 2024]

© 2025, Arpa Piemonte

Agenzia regionale per la protezione ambientale del Piemonte

Via Pio VII, 9 - 10135 Torino

educazione.ambientale@arpa.piemonte.it

ISBN 978-88-7479-132-3