



Universidad de Sevilla

Facultad de Ciencias de la Educación
Departamento de Didáctica de la Expresión
Musical y Plástica



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI
DI TRENTO

Università di Trento

Dipartimento di Psicologia e Scienze
Cognitive

Música y Artes Visuales en la Educación:
calidad del aprendizaje en una experiencia realizada
desde un enfoque interdisciplinario

Musica e Arti Visive nell'Educazione:
qualità dell'apprendimento in una esperienza
realizzata secondo un approccio interdisciplinare

Tesis doctoral en cotutela con la Universidad de Trento (Italia)
Tesi di dottorato in cotutela con la Università di Siviglia (Spagna)

Directores de tesis
Direttori di tesi

Dra. Dña. María Cecilia Jorquera Jaramillo
Prof. Marco Dallari

Doctoranda
Dottoranda

Alessandra Anceschi

Doctorado: *Artes Visuales y Educación: Un Enfoque Construcccionista*

Dottorato: *Scienze psicologiche e della formazione*

Sevilla/Trento, 2015

Indice

Ringraziamenti	V
Introduzione	VII
Introducción	XIII

PRIMA PARTE

Capitolo 1	3
Musica e Arti Visive nell'ambito estetico-artistico	3
1.1. Musica e Arti Visive: definizioni e limiti dei contenuti di studio	5
1.2. Termini che definiscono una relazione	10
1.3 Origini di un incontro: un riassunto	12
1.4. La natura di una relazione tra diffidenza e necessità ontologica.....	26
1.5. La parola come mediatore tra vista e udito: riflessione sui titoli	34
1.6. Problemi di approccio alla comparazione tra le arti.....	41
1.7. Tipi di relazione: da Wagner a Cage.....	47
1.7.1. Corrispondenze tra suoni e colori	55
1.7.2. Analogie di natura formale e/o strutturale	65
1.7.3. Interferenze e sovrapposizioni dei concetti di spazio e tempo	79
1.7.4. Affinità di natura estetica e poetica	100
1.7.5. Segno del suono, suono del segno	132
1.7.6. Relazioni "esogene": la risonanza soggettiva.....	138
1.8. Per concludere	141
Capitolo 2	143
Musica e Arti Visive nell'ambito educativo	143
2.1. Musica e Arti Visive in campo educativo in una prospettiva interdisciplinare ...	145
2.2. Definire l'interdisciplinarità	146
2.3. L'interdisciplinarità nell'attualità didattica.....	154
2.4. Interdisciplinarità e oltre: verso l'interartistico.....	161
2.4.1. La teoria della Competenza Comune: una lettura allargata.....	162
2.4.2. Livelli di competenza e congegni metaforici.....	170
2.4.3. I processi dell'interartistico: intertestualità, transcodifica, intermedialità	174
2.4.4. Alterità e pensiero simultaneo all'incrocio tra le arti	193
2.4.5. Tra visivo, uditivo e verbale: una breve esercitazione di analisi.....	198
2.4.6. Tra visivo, uditivo e verbale: forme di metacognizione	203
2.5. Educazione alle arti, creatività, metacognizione: stato dell'arte e studi precedenti	208
2.6. Approcci interdisciplinari attraverso l'arte e curricula integrati.....	212
2.7. Per concludere	222

SECONDA PARTE

Capitolo 3	227
Quadro metodologico	227
3.1. Definizione dell'obiettivo e problemi di ricerca	229
3.2. Paradigma e filosofia di riferimento	233
3.2.1. Precisazioni epistemologiche (I): natura dei dati	237
3.2.2. Precisazioni epistemologiche (II): ruolo della parola e significati artistici, un paradosso	242
3.3. Metodo	245
3.3.1. Contesti di ricerca e soggetti coinvolti	247
3.3.2. Descrizione dei contesti di ricerca	249
3.3.3. Il progetto didattico: criteri progettuali, scelta dei contenuti e articolazione delle fasi	252
3.3.4. Modalità di raccolta e di eventuale selezione dei dati	269
3.3.5. Modalità di raccolta delle interpretazioni sugli artefatti e delle osservazioni sull'esperienza interdisciplinare	271
3.3.6. Sul ruolo dell'insegnante-ricercatore e dell'adulto esperto	274
3.3.7. Strumenti di rilevazione in relazione alla ricerca sul campo	277
3.3.8. Criteri generali per la lettura degli artefatti	278
3.3.9. Categorie di analisi	281
3.3.10. Modalità di estrapolazione degli indizi metacognitivi per l'analisi	289
3.3.11. Piani di lettura per l'analisi	295
3.4. Questioni etiche: diritti dei soggetti partecipanti e criteri di credibilità	298
3.5. Ulteriori orientamenti tecnico-metodologici	302
3.6. Tappe della ricerca	303
Capitolo 4	305
Analisi comparativa dei contesti di ricerca e selezione dei dati	305
4.1. Presentazione degli elementi per la comparazione progettuale nei due contesti ..	307
4.2. Articolazione delle fasi attuative e dati descrittivi	307
4.3. Tratti didattici caratterizzanti i due contesti	310
4.4. Tratti generali caratterizzanti gli elaborati dei ragazzi	312
4.5. Considerazioni in merito ai dati comparativi	316
4.5.1. Sulla dialettica interdisciplinare	317
4.5.2. Sull'intenzionalità dei processi educativi	319
4.5.3. Il fattore relazionale	324
4.5.4. Sulla metacognizione	328
4.5.5. Su alcune incongruenze	331
4.6. Per concludere	336
Capitolo 5	337
Analisi dei dati	337
5.1. Valenza dell'esperienza didattica per ragazzi e ragazze	339
5.1.1. Grado di soddisfazione	339
5.1.2. Difficoltà percepite	342
5.1.3. Rapporto tra scuola, attività interdisciplinare e fare artistico	343
5.2. Corpus e presentazione dei dati	346

5.3. Interpretazione dei dati: funzioni della metacognizione sensibile	363
5.3.1. Funzione metaforica	368
5.3.2. Funzione inferenziale.....	377
5.3.3. Funzione enfatica.....	395
5.3.4. Contratto di finzione.....	405
5.3.5. Funzione esemplificativo-digressiva	412
5.3.6. Funzione intertestuale.....	420
5.3.7. Funzione mitopoietica	428
5.3.8. Opere a confronto: identità metacognitive.....	434
Capitolo 6	441
Oltre la ricerca	441
6.1. Ricadute di natura metodologico-didattica	443
6.1.1. Fuori dalle classi: le opere in mostra	444
6.1.2. Riflessioni sul dopo-mostra: rilanci in forma di quesito	454
6.1.3. Per concludere	465
Capitolo 7	467
Conclusioni	467
7.1. Esiti della ricerca.....	469
7.2. Proiezioni	482
7.3. Considerazioni finali	483
Capítulo 7	489
Conclusiones	489
7.1. Resultados	491
7.2. Proyecciones	504
7.3 Reflexiones finales.....	505
Bibliografia	511
Elenco degli allegati	549

Música y Artes Visuales en la educación:
calidad del aprendizaje en una experiencia realizada desde un enfoque interdisciplinario
Alessandra Anceschi

Ringraziamenti

L'aver intrapreso un dottorato di ricerca alla soglia dei 50 anni d'età è stata iniziativa che ha riformulato orizzonti professionali e ritmi di vita. Riprendere gli abiti della studentessa, nonostante io abbia sempre mantenuto un rapporto aperto e curioso con la costruzione della conoscenza, mi ha fatto assaporare con nuova intensità la piacevolezza di un tempo interamente dedicato allo studio, ma ha allo stesso tempo provocato momenti di smarrimento.

Se sono riuscita a non demordere rispetto a un obiettivo che ho avvertito talvolta “non pertinente” in relazione alla mia condizione di stabilità professionale, è stato grazie al sostegno di Roberto, compagno di vita e di studio a cui devo interamente il coinvolgimento in questa impresa. Grazie al suo quotidiano incitamento e alla sua “gioiosa visione del mondo”, sono riuscita a contenere i dubbi e le preoccupazioni, e a costruire con meticolosa costanza i passaggi di questo lungo percorso.

Un ringraziamento particolare lo devo anche alle due figure tutoriali che mi hanno accompagnato in questa intensa esperienza: la prof.ssa María Cecilia Jorquera Jaramillo, che con la sua competenza scrupolosa mi ha guidato nelle fasi dello studio, e il prof. Marco Dallari, pedagogo che ha influenzato in modo decisivo il mio modo di essere insegnante e di guardare alla mia disciplina. Sono state entrambe figure che ho incontrato in diversi momenti della mia vita professionale precedente al dottorato, e che si sono rivelate complementari nell'aiutarmi a dar forma a una ricerca qualitativa non priva di rischi.

Con affetto e riconoscenza, voglio una volta di più ringraziare anche in questa sede gli amici e colleghi Milena Biondi e Simone Francia che mi hanno ospitato nelle loro classi, assecondando le mie invasioni e accettando le mie richieste.

Un saluto più che affettuoso lo devo agli studenti e alle studentesse incontrate in questa inconsueta esperienza didattica che hanno avuto un ruolo decisivo nel motivare la mia ricerca. Mi auguro di restituire presto, ad altrettanti studenti e studentesse, quanto ho sedimentato nel corso di questo triennio: il tempo della approfondita riflessione è bene che giunga al termine e che il pensiero divenga nuovamente azione concreta.

Ma il ringraziamento più commosso e più devoto lo debbo a mio padre, scomparso purtroppo sul finire di questo percorso. Devo a lui, più che a chiunque altro, la spinta

Música y Artes Visuales en la educación:
calidad del aprendizaje en una experiencia realizada desde un enfoque interdisciplinario
Alessandra Anceschi

(sempre tacita e discreta) a rimettermi in gioco nello studio e a concretizzare una
confluenza tra la cultura umanistica e la cultura scolastica. Ogni parola di questa tesi è
intrisa anche dei suoi insegnamenti.

Introduzione

Le motivazioni che pongono le basi a questa Tesi di Dottorato attuata in cotutela tra il Departamento de Didáctica de la Expresión Musical y Plástica dell'Università di Siviglia (Spagna) e il Dipartimento di Psicologia e Scienze Cognitive dell'Università di Trento (Italia), hanno radici in una ventennale esperienza professionale in qualità di docente di Musica nella Scuola Secondaria di Primo Grado, segmento finale dell'obbligo scolastico del sistema italiano. La mia esperienza didattica nel corso di questi anni è stata alimentata da una ricorsiva motivazione: l'attivazione di pratiche, strategie e metodologie volte – da una parte – a migliorare la qualità del processo bidirezionale di insegnamento-apprendimento, attraverso una costante attenzione all'azione interdisciplinare e – dall'altra – a sostenere il valore formativo della musica e dell'arte in genere.

Nel corso della pratica di insegnamento ho infatti posto con crescente interesse attenzione al controllo e all'analisi dei processi realizzati, così da guardare alla centralità dell'evento didattico in quanto *testo* e osservarne il suo dipanarsi secondo un approccio di tipo fenomenologico che fosse capace di fare i conti con i soggetti “in carne e ossa” e con ciò che essi fanno (Bertolini, 2001, p. 24 e 120; Mortari e Tarozzi, 2010, p. 19).

Per contro, il versante disciplinare si è analogamente alimentato attraverso stimoli variegati. Con modalità cicliche si è ripresentato all'attenzione uno specifico interesse verso le occasioni di incontro che Arti Visive e Musica hanno avuto modo di intrattenere nel corso del loro sviluppo parallelo. Il tema, per altro di grande fascinazione sia per il semplice appassionato come per lo studioso, ha scalfito anche i miei interessi didattici ed è attraverso questa lente che ho iniziato a porre attenzione alle diverse prospettive di intersezione tra le arti.

Questa ricorrente necessità di approfondimento si è presentata sia sotto forma di curiosità legata a interessi culturali personali (Anceschi 2004, 2008a), sia come esigenza professionale, sollecitata più volte dalla volontà di entrare in dialogo con l'altra disciplina artistica inserita nel curriculum. Musica e Arti Visive (a differenza, ad esempio, della danza e del teatro) sono infatti le uniche esperienze curriculari di natura artistica compresenti nel primo ciclo di istruzione.

È per questo che nel corso dell'esperienza professionale di insegnamento si è via via vivificato l'interesse a proporre percorsi di intersezione non occasionali tra le due arti e a individuarne le modalità di una loro trasposizione didattica (Anceschi 2003a, 2012).

L'interesse a sostenere il valore formativo dell'arte si caratterizza in particolare nella volontà di dare fondamento e credibilità più sostanziosa a pratiche creative nella scuola, costruite appunto in direzione interdisciplinare. Infatti, nonostante il sistema scolastico italiano abbia da tempo convintamente assunto all'interno delle proprie linee programmatiche l'importanza di attivare relazioni tra i diversi campi di esperienza (con orientamenti insistiti all'interdisciplinarietà), e pratiche di formazione alle arti (intese come sviluppo di una competenza sia conoscitiva che pratica), è dato di fatto facilmente verificabile come nei diversi contesti formativi tali indicazioni non riescano sempre a prendere forme concretamente riconoscibili e significative. Si tratta di una carenza che viene riscontrata, in modo non dissimile, anche nel contesto anglosassone (Eisner, 2002).

Ciò che in particolare si avverte, sia da parte delle singole istituzioni, sia da parte dei docenti che vi lavorano, è una diffusa difficoltà ad accogliere in modo consapevole e pienamente integrato nel sistema una prospettiva didattica che valorizzi l'esperienza artistica nella doppia accezione di costruzione di conoscenze e di esperienze di produzione, ai fini dell'elaborazione di uno dei possibili sguardi sul mondo.

Da qualche tempo la ricerca educativa sia musicale che artistica in genere ha cominciato a sviluppare in modo abbastanza sistematico i temi relativi alla creatività. Tuttavia, non si tratta solo di insistere sulla necessità di offrire occasioni di invenzione e di produzione quali prospettive "pratiche" da alternare – con valore oppositivo – nella tavolozza degli insegnamenti, quanto piuttosto di scoprire la valenza cognitiva di tali attività, non avendo timore di "vedere e ascoltare il vero" anche in assenza di univocità e certezza interpretativa.

A risvegliare l'attenzione attorno alla complessità di questi temi si situa anche uno specifico episodio didattico (documentato in 2.4.5.) che ha messo in luce quanto fosse impellente la necessità degli studenti di essere riconoscibili attraverso una definita *identità artistica*, e quanto – allo stesso tempo – fosse difficile per gli insegnanti riconoscere e dare accoglienza a forme e espressioni di tale identità. Questo episodio ha

rappresentato un importante momento per la graduale messa a fuoco dell'obiettivo di ricerca.

Ad accogliere l'esperienza produttiva e interdisciplinare da esaminare saranno, per questo, contesti di quotidiano lavoro in classe. L'azione principale della ricerca risiede nella predisposizione di un percorso didattico culturalmente e pedagogicamente fondato, volto alla produzione e alla raccolta di artefatti musicali e/o visivi costruiti individualmente o in piccolo gruppo e elaborati da studenti di scuola secondaria di primo grado del sistema scolastico italiano. Lo sviluppo dello studio si basa sull'idea che tali produzioni espressive possano essere rivelatrici di una definibile qualità di pensiero e di individuabili conquiste di natura cognitiva e metacognitiva.

Vista la possibilità di accogliere altre ricadute in virtù dell'apertura all'inatteso che l'indagine nei contesti didattici assume, la domanda di ricerca rimane aperta anche a cogliere altre eventuali valenze formative che potrà rivelare la produzione espressiva (il *fare* artistico), in particolare considerando un'azione condotta nel segno dell'incontro interdisciplinare.

Come si vede, è proprio a partire dai vissuti in classe che il percorso di ricerca intende orientare le modalità di azione, in affiancamento all'assunzione di strategie e metodi che nel *fare e argomentare* artistico si radicano. L'intento è quindi quello di integrare modalità di analisi che all'arte appartengono, accogliendo in particolare quello sguardo interpretativo che ipotizza ragioni e idee in forza di considerazioni da accogliere tutt'al più come verosimili e convincenti, mai come certe e assolute. È per questo che sin dagli esordi di questa dissertazione si desidera orientare il lettore ad accogliere il percorso assumendo anch'egli questo sguardo laterale, forse più incerto ma più adatto ad avvicinare i temi che proporremo. L'intenzione non vuole eludere il rigore indispensabile alla conduzione dell'azione di ricerca, quanto piuttosto suggerire l'accoglimento di una lettura che la natura del processo artistico non può escludere: quella poliedrica, pluridirezionale, discontinua, altamente generativa e dunque non definitiva.

I sette capitoli di questa tesi sono organizzati in due parti distinte, la prima principalmente a carattere teorico, la seconda a prevalente carattere pratico-applicativo.

La prima parte si compone di due capitoli che costituiscono l'apparato teorico a sostegno del quadro d'azione, articolato in una doppia direzione: la prima relativa ai contenuti estetico-artistici, la seconda relativa ai contenuti didattico-pedagogici.

Alla seconda parte appartengono i rimanenti capitoli, proposti in questa successione: illustrazione e giustificazione dell'intero impianto metodologico con approfondimenti di natura epistemologica e costruzione del contesto di ricerca sul campo (cap. 3); illustrazione delle azioni didattiche e riflessioni sull'attuazione, come preambolo per un primo approccio analitico ai fini della selezione dei dati (cap. 4); presentazione dei dati e loro interpretazione (cap. 5); riflessione sui processi di innovazione didattica che la ricerca ha messo in evidenza (cap. 6); conclusioni (cap. 7).

Presentiamo ora i singoli capitoli illustrandone meglio le componenti.

Nel corso dell'introduzione al lavoro, ma ancor più lungo il cammino dell'intera dissertazione, si è cercato di far convergere studi di natura estetico-filosofica (arricchiti da più di un risvolto semiotico), e teorie pedagogiche, in particolare di orientamento costruttivista e fenomenologico. È così che si è voluto integrare all'interno delle scelte di conduzione dei processi di insegnamento-apprendimento modalità di azione e riflessione tipiche dell'ambito artistico-estetico, per provare sul campo a dar concretezza a quelle speculazioni.

I fondamenti teorici descritti nella prima parte sono divisi in due ampie cornici che esplorano campi divergenti ma strettamente complementari. La prima riguarda l'indagine della natura della relazione interdisciplinare in ambito artistico-estetico tra Musica e Arti Visive, messa a fuoco nell'arco di tempo che maggiormente ha decretato la più intensa varietà di interrelazioni dell'esperienza artistica occidentale, cioè quelle avvenute tra la metà del XX e XXI secolo. Questo primo approfondimento definisce con precisione gli aspetti contenutistici che sono all'origine dell'interesse di questo studio, tracciando un breve excursus sulle origini dell'incontro interdisciplinare e indagando sul piano filosofico e estetico le polarità di attrazione e di allontanamento. Questo primo capitolo poggia le argomentazioni sui principali studi nel settore, mettendo in evidenza la varie prospettive di indagine e considerando le difficoltà di comparazione. Il cuore dell'argomentazione intende operare un tentativo di "categorizzazione" delle relazioni. A differenza di altre prospettive comparative menzionate, nate da ricerche di natura prettamente musicologica o artistico-comparativa, la proposta illustrata prende le mosse

da intenti di natura pedagogica, volti cioè a fare ordine e a chiarire come affrontare le direzioni di contenuto e i piani concettuali che ne derivano, orientando le attività verso una “didattica dell'interdisciplinarità” (o, con più precisione, verso una “didattica dell'interartisticità”).

La seconda cornice teorica guarda invece alla relazione interdisciplinare a partire dall'ottica educativa. Dopo aver ripercorso i passaggi di politica culturale che hanno contribuito a definire il concetto di interdisciplinarità e le varie derivazioni che ne sono conseguite, esemplificando strategie e modelli da porre in atto, ci si spinge a precisare le caratteristiche dell'interdisciplinarità in direzione interartistica. Attraverso una rivisitazione in chiave trasversale alle due discipline della Teoria della Competenza Musicale (Stefani, 1982), si pone come nucleo portante il congegno metaforico e ci si spinge a precisare categorie di interpretazione e lettura dei processi interartistici. Questa parte si chiude con l'individuazione di supporti teorici di lettura delle attività interartistiche, con una presentazione di varie modalità di approccio all'interdisciplina attraverso l'arte e con una breve illustrazione dei cosiddetti modelli di curriculum integrati.

La seconda parte della tesi concretizza sul piano applicativo gli orientamenti della prima parte, completando però il supporto teorico attraverso la presentazione degli orientamenti metodologici assunti per l'indagine. Qui viene messo a fuoco il problema di ricerca (definendone paradigmi e filosofie di riferimento), dichiarando le modalità di osservazione dei dati e indicando gli strumenti di indagine. Questo terzo capitolo dettaglia anche i passaggi della costruzione del contesto di ricerca presentando le fasi di elaborazione del progetto didattico, indicando criteri generali e specifici di scelta dei contenuti e delle azioni metodologiche.

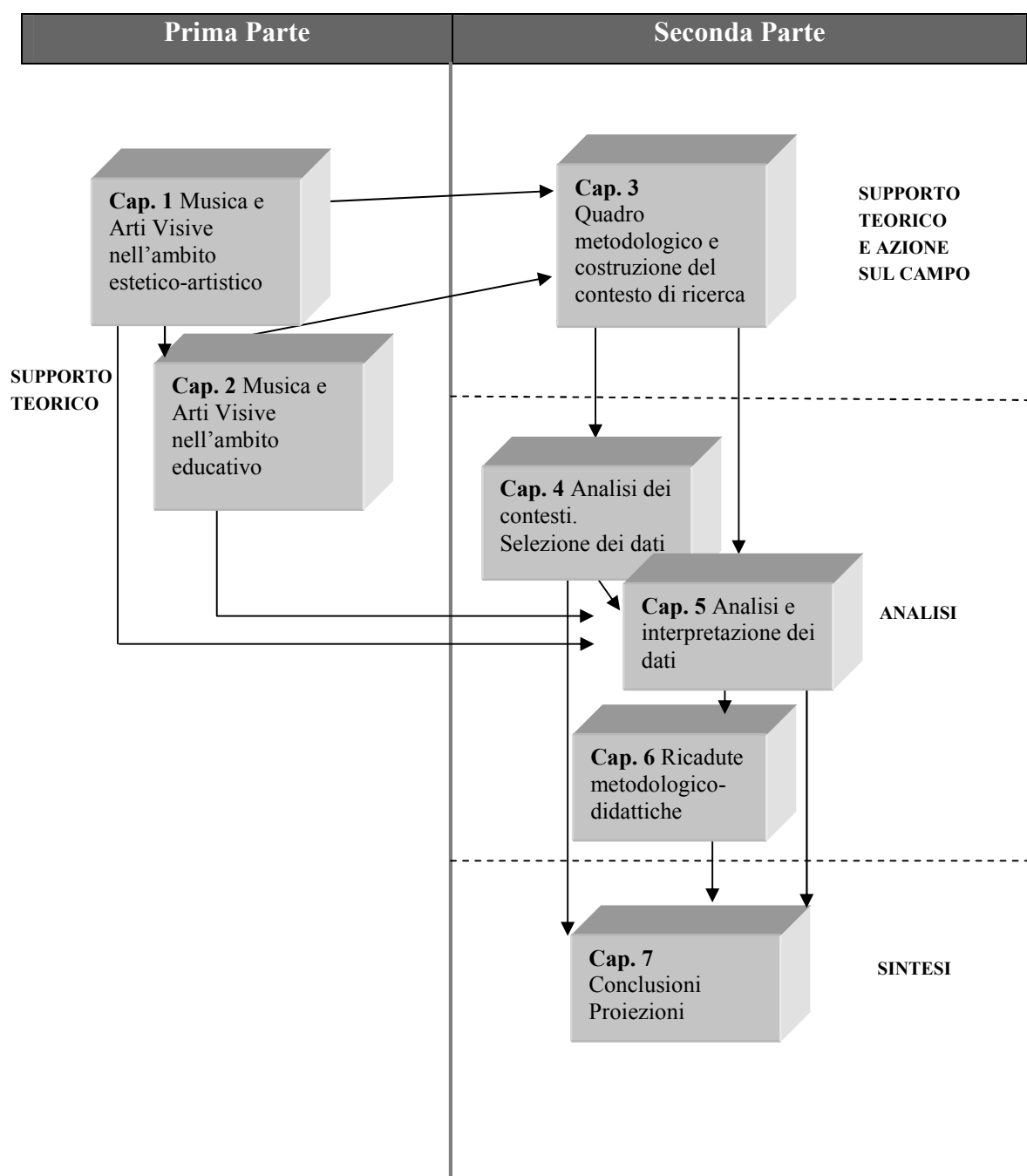
A questa parte segue il capitolo di illustrazione attuativa dei percorsi nei contesti educativi e se ne deducono, attraverso un raffronto comparativo dei processi e dei prodotti ottenuti, alcune pre-condizioni necessarie a garantire una qualità all'esperienza creativa interdisciplinare. Questo capitolo, che fa capo alla sezione di analisi, si configura come processo di selezione dei dati.

Il quinto capitolo è interamente dedicato alla presentazione dei dati, proposti in diverse aggregazioni e in differenti aspetti grafici, e alla loro interpretazione attraverso

l'apparato teorico illustrato nella prima parte e gli strumenti metodologici presentati nel terzo capitolo.

Le conclusioni e le prospettive di ampliamento sono precedute da un'ampia riflessione scaturita dalle ricadute didattiche delle attività condotte all'interno del contesto scolastico. Queste riflessioni desiderano integrare gli esiti della ricerca con prospettive finalizzate all'innovazione metodologica e didattica, in particolare al miglioramento della pratica interdisciplinare e creativa.

Ecco, in sintesi e per concludere, uno schema sinottico della struttura testé presentata.



Introducción

Las razones que fundamentan esta tesis doctoral cotutelada por el Departamento de Didáctica de la Expresión Musical y Plástica de la Universidad de Sevilla (España) y el *Dipartimento di Psicologia e Scienze Cognitive* de la Universidad de Trento (Italia), hunden sus raíces en dos décadas de experiencia profesional como profesora de música en Educación Secundaria inferior (*Scuola Secondaria di Primo Grado*), el tramo final de la educación obligatoria en Italia, es decir con alumnos de entre 11 y 13 años.

Mi experiencia en la enseñanza durante estos años se nutrió de una necesidad recurrente: activar prácticas, estrategias y metodologías para mejorar, por un lado, la calidad del proceso bidireccional de enseñanza-aprendizaje a través de una atención constante hacia la acción interdisciplinaria y para afianzar, por otro, el valor educativo de la música y del arte en general.

Durante mi quehacer docente he puesto una creciente atención e interés en el control y el análisis de los procesos realizados, con el objeto de considerar la centralidad del acto educativo como *texto* y observar su desarrollo de acuerdo con un enfoque fenomenológico que fuera capaz de tener en cuenta a los sujetos “en carne y hueso” y lo que ellos hacen (Bertolini, 2001, p. 24 y 120; Mortari y Tarozzi, 2010, p. 19).

Por otra parte, la vertiente disciplinaria se sustentó de manera similar a través de diversos estímulos. De manera cíclica fue captando mi atención un interés específico en las oportunidades de interacción entre Artes Visuales y Música durante su desarrollo paralelo. El tema, fascinante tanto para el simple apasionado como para el estudioso, también cautivó mis intereses didácticos y fue a través de esta óptica que comencé a poner atención en las diferentes perspectivas de intersección entre las artes.

Esta necesidad recurrente de profundización se presentó como curiosidad ligada a intereses culturales de carácter personal (Anceschi, 2004, 2008a) y también como exigencia profesional, motivada en repetidas ocasiones por el deseo de entrar en diálogo con la otra disciplina artística integrada en el currículo. De hecho, Música y Artes Visuales (a diferencia, por ejemplo, de la danza y del teatro) son las únicas experiencias artísticas curriculares que conviven en el primer ciclo de enseñanza italiana.

Por este motivo, durante mi experiencia profesional creció gradualmente mi interés en proponer vías permanentes de intersección entre las dos artes y encontrar posibilidades de transposición didáctica (Anceschi, 2003a, 2012).

Este interés por apoyar el valor educativo del arte se caracteriza, en particular, por la voluntad de dar fundamento y credibilidad sustancial a las prácticas creativas en la escuela, diseñadas precisamente en dirección interdisciplinaria. De hecho, a pesar de que el sistema escolar italiano haya asumido con convicción dentro de sus directrices de planificación la importancia de activar relaciones entre los diferentes campos de experiencia (con múltiples referencias a la interdisciplinariedad) y de formación práctica en las artes (entendida como desarrollo de conocimiento y habilidad), ocurre con frecuencia que en los diferentes contextos educativos estas indicaciones no siempre adoptan formas concretas reconocibles y significativas. Ésta es una deficiencia que se encuentra, de una manera no muy diferente, también en el contexto anglosajón (Eisner, 2002).

Lo que en particular se percibe, tanto por las instituciones, como por parte de los docentes que trabajan en ellas, es una dificultad generalizada para aceptar, de manera consciente y plenamente integrada, una perspectiva didáctica que valore la experiencia artística en el doble sentido de construcción del conocimiento y de experiencia de producción, con el fin de elaborar uno de los posibles puntos de vista sobre el mundo.

Recientemente, la investigación educativa tanto musical como artística ha empezado a desarrollar de manera bastante sistemática temas relacionados con la creatividad. Pero no se trata sólo de insistir en la necesidad de ofrecer oportunidades de invención y producción como perspectivas “prácticas” con el fin de alternar –con valor de oposición– las diversas asignaturas, sino más bien de descubrir el valor cognitivo de estas actividades, sin miedo de “ver y escuchar lo auténtico” incluso cuando no haya univocidad y certeza interpretativa.

Un episodio didáctico en particular (documentado en el § 2.4.5.) contribuyó a despertar atención en torno a la complejidad de estas cuestiones. El acontecimiento puso de manifiesto cuán urgente era la necesidad de los estudiantes de ser reconocibles a través de una *identidad artística* definida y, al mismo tiempo, cuán difícil era para los profesores aceptar y reconocer formas y expresiones de esa identidad. Este episodio fue

particularmente importante para el desarrollo progresivo del objetivo de la investigación.

Con esta finalidad, la experiencia interdisciplinaria de producción se propone en el contexto del trabajo diario en el aula. La acción principal de la investigación radica en la preparación de un proyecto educativo cultural y pedagógicamente fundado, destinado a la producción y a la recopilación de artefactos musicales y/o visuales, fabricados individualmente o en grupos pequeños por estudiantes de *Scuola Secondaria di Primo Grado* del sistema escolar italiano. El desarrollo del estudio se basa en la idea de que estas producciones expresivas puedan ser reveladoras de una calidad definible de pensamiento y de logros identificables de carácter cognitivo y metacognitivo.

Dada la posibilidad de acoger otras producciones, en virtud de la conformación imprevisible que toma el trabajo en el ámbito educativo, el problema de investigación permanece también abierto para hallar otros valores formativos que revelarán la producción y expresión artística, en particular, considerando una acción llevada a cabo en función del encuentro interdisciplinario.

En última instancia, el itinerario de investigación quiere identificar modalidades de acción a partir de las experiencias en el aula, apoyándose en estrategias y métodos enraizados en el *quehacer* y la *fundamentación* de ese hacer artístico. Por lo tanto, mi intención consiste en integrar modalidades de análisis pertenecientes al arte, considerando, en particular, una mirada interpretativa que ofrece razones e ideas a título de posibilidades, como máximo, verosímiles y convincentes, pero nunca como ciertas y absolutas. Por ello, ya desde el inicio de esta tesis quisiera pedir al lector que acepte asumir, a lo largo de toda su extensión, una perspectiva “lateral”, tal vez más incierta, pero también más adecuada para abordar las cuestiones que vamos a proponer. La intención no es eludir el rigor indispensable para la realización de la investigación, sino más bien sugerir la aceptación de una lectura que la naturaleza del proceso artístico no puede excluir: una perspectiva poliédrica, multi-direccional, discontinua, sumamente generativa y, por tanto, no definitiva.

Los siete capítulos de esta tesis se organizan en dos partes bien diferenciadas: una primera de carácter principalmente teórico y una segunda en la que prevalece el carácter práctico-aplicativo.

La primera parte consta de dos capítulos que componen el marco teórico, articulado en una doble dirección: la primera, dedicada a los contenidos estético-artísticos; la segunda, a los contenidos didáctico-pedagógicos.

A la segunda parte pertenecen los capítulos restantes, propuestos en la siguiente secuencia: ilustración y justificación de las elecciones metodológicas y contribuciones epistemológicas; construcción del contexto de la investigación de campo (cap. 3); ilustración de las acciones didácticas y reflexiones sobre la ejecución, como preámbulo a un análisis preliminar orientado a la selección de los datos (cap. 4); presentación e interpretación de los datos (cap. 5); reflexión sobre los procesos de innovación que la experiencia educativa ha revelado (cap. 6); conclusiones (cap. 7). Presentamos a continuación cada uno de ellos, exponiendo su contenido con más detalle.

Como hemos expuesto en la introducción (y como aún se observará con más claridad durante el desarrollo de la tesis), hemos tratado de reunir estudios de carácter estético-filosófico (enriquecidos con estudios semióticos), y teorías pedagógicas, en particular de origen constructivista y fenomenológico. Por ello hemos querido utilizar, dentro de la conducción de los procesos educativos, modalidades de acción y reflexión del ámbito artístico-estético, para concretar directamente en el entorno educativo esas orientaciones teóricas.

Los fundamentos teóricos descritos en la primera parte se dividen en dos grandes referentes de campos divergentes, pero estrechamente complementarios. El primero concierne a la investigación de la naturaleza interdisciplinaria de la relación entre Música y Artes Visuales en el ámbito artístico-estético. Estas relaciones se centran en el plazo de tiempo en el cual se dio la más intensa variedad de interrelaciones en la experiencia artística occidental, es decir, las relaciones que se produjeron entre la mitad del siglo XX y la mitad del siglo XXI. Este estudio define con precisión contenidos enraizados en el interés de este estudio, haciendo un breve excursus sobre los orígenes del encuentro interdisciplinario e investigando sobre las polaridades filosóficas y estéticas de atracción y repulsión. Este primer capítulo se basa en los principales estudios en este ámbito, destacando las diversas perspectivas de investigación y considerando las dificultades de comparación. El centro de la argumentación trata de efectuar un intento de “categorización” de las relaciones. A diferencia de otras perspectivas comparativas mencionadas, que proceden de la investigación puramente

musicológica o artístico-comparativa, la propuesta que aquí se presenta se origina a partir de pautas pedagógicas, es decir, que quiere ordenar y clarificar los contenidos y los conceptos resultantes desde el punto de vista de la enseñanza, orientando las actividades hacia una “enseñanza de la interdisciplinariedad” (o, más precisamente, una “enseñanza de lo interartístico”).

La segunda parte del marco teórico explora la relación interdisciplinaria desde la perspectiva educativa. Tras seguir los pasos de la política cultural que ayudaron a definir el concepto de interdisciplinariedad y las diversas derivaciones consecuentes, ejemplificando estrategias y modelos, se especifican las características de la interdisciplinariedad en una dirección inter-artística. A través de una lectura transversal de las dos disciplinas de la *Teoria della Competenza Musicale* (Stefani, 1982), se erige como núcleo portante el dispositivo metafórico y se precisan categorías de interpretación y los procesos de lectura interartísticos. Esta parte concluye con la identificación de los fundamentos teóricos para la lectura de las actividades interartísticas, la presentación de diversos enfoques de la interdisciplinariedad a través del arte y una breve descripción de los modelos de currículos integrados.

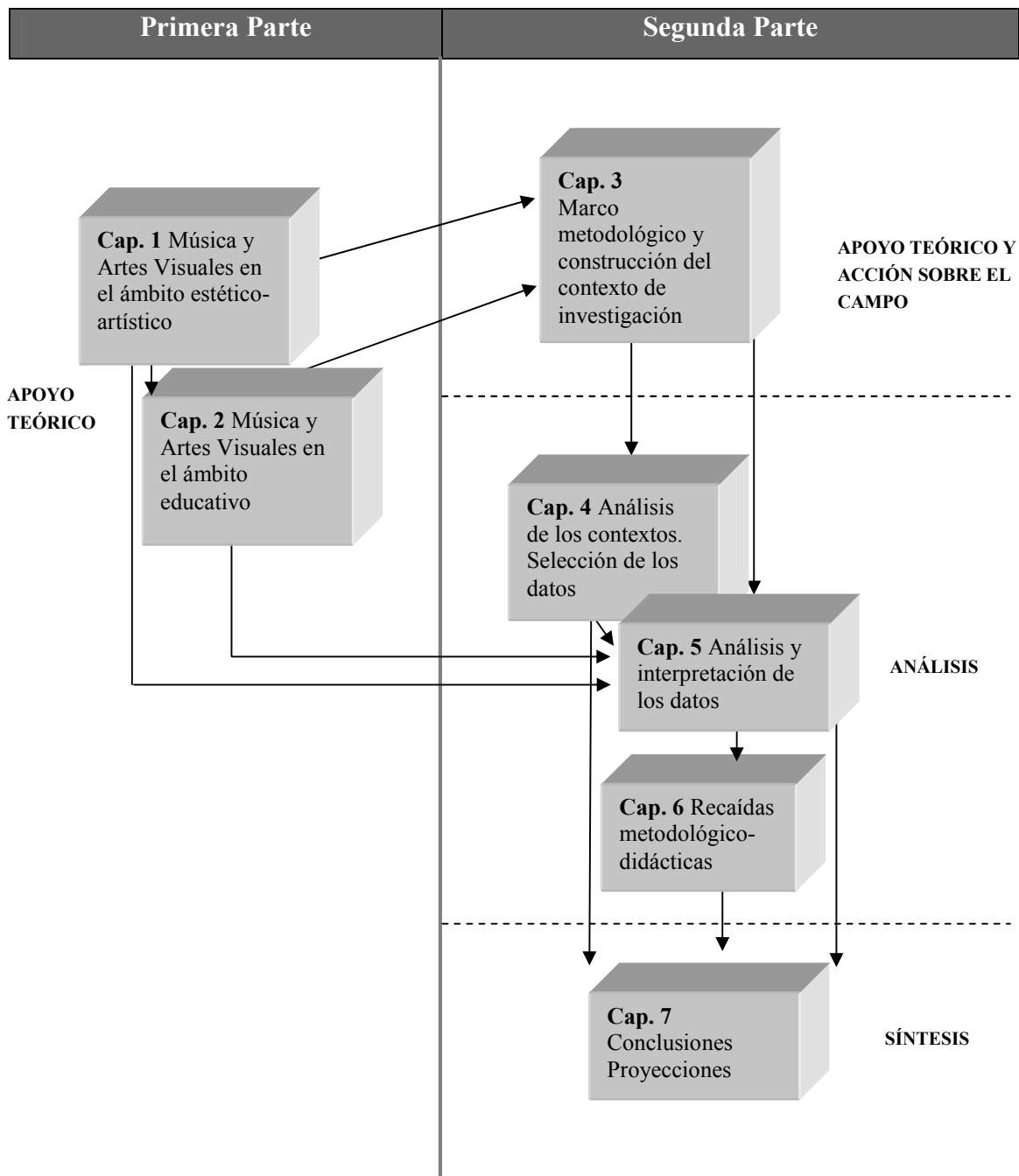
La segunda parte de la tesis concreta en el plano aplicativo las directrices de la primera parte, aunque completando el apoyo teórico a través de la presentación de las directrices metodológicas empleadas para la investigación. Aquí se formula el problema de investigación, definiendo su paradigma y filosofía de referencia, exponiendo los métodos de observación de los datos y las herramientas de investigación. En este capítulo se detallan también los pasos de construcción del contexto de investigación mediante la presentación de las fases de elaboración del proyecto educativo, indicando los criterios generales y específicos de la elección de los contenidos y de las acciones metodológicas.

Sigue a continuación el capítulo que describe la implementación del proyecto en los diferentes contextos educativos. A través de una comparación de los procesos y de los productos logrados, se deducen algunas condiciones previas necesarias para asegurar la calidad de la experiencia creativa e interdisciplinaria. Este capítulo, que pertenece a la sección de análisis, se configura como proceso de selección de los datos.

El capítulo quinto está enteramente dedicado a la presentación de los datos, que se muestran en diferentes combinaciones y en distintos aspectos gráficos, además de su

interpretación a través del aparato teórico expuesto en la primera parte y de las herramientas metodológicas presentadas en la tercera.

Las conclusiones y proyecciones están precedidas por una amplia reflexión causada por el impacto de las actividades educativas en el contexto escolar. Estas reflexiones pretenden integrar los resultados de la investigación con perspectivas orientadas a la innovación metodológica en la educación, en particular para la mejora de la práctica interdisciplinaria y creativa. Por último, y a modo de resumen, se presenta un esquema sinóptico de la estructura que acaba de describirse.



Musica e Arti Visive nell'educazione:
qualità dell'apprendimento in una esperienza realizzata secondo un approccio interdisciplinare
Alessandra Anceschi

PRIMA PARTE

Música y Artes Visuales en la educación:
calidad del aprendizaje en una experiencia realizada desde un enfoque interdisciplinario
Alessandra Anceschi

Musica e Arti Visive nell'educazione:
qualità dell'apprendimento in una esperienza realizzata secondo un approccio interdisciplinare
Alessandra Anceschi

Capitolo 1

Musica e Arti Visive nell'ambito estetico-artistico

Música y Artes Visuales en la educación:
calidad del aprendizaje en una experiencia realizada desde un enfoque interdisciplinario
Alessandra Anceschi

1.1. Musica e Arti Visive: definizioni e limiti dei contenuti di studio

Un approfondimento sulla natura dei termini che identificano i due linguaggi artistici è puntualizzazione preliminare al fine di considerare con chiarezza gli oggetti della relazione.

L'osservazione delle due denominazioni ci pone all'istante di fronte a un paio di rilevazioni alle quali conseguono alcune domande: la prima rilevazione riguarda l'utilizzo del genere, *singolare* per Musica e *plurale* per Arti Visive; la seconda è relativa alla collocazione del lemma "arte" solo a fianco dell'ambito visivo.

Le domande che ne derivano sono le seguenti: *ci troviamo di fronte ad una unicità di definizione o di genere per la Musica e a una pluralità di articolazioni per le Arti Visive? Più nello specifico: la connotazione del senso della vista quale principale canale di percezione non potrebbe avere un omologo nel senso dell'udito qualificando così, in analogia, una pluralità di espressioni ad esempio denominate Arti Sonore? E proseguendo oltre: cosa esime la Musica dall'identificarsi tra le Arti?*

Considerando in primo luogo l'esperienza relativa alle Arti Visive, dobbiamo dire che – nonostante l'elenco degli ambiti espressivi non sia sempre univocamente definito – possiamo dar conto della varietà dei confini, dei diversi materiali e strumenti di elaborazione indicando alcune delle sue aree di espressione: pittura, disegno (illustrazione, fumetto, grafica), scultura, architettura (arti plastiche), arte tessile, fotografia, cinema, e ora anche arte digitale, videoarte, e di certo altro ancora. La locuzione Arti Visive, la cui diffusione è di difficile datazione, è senza dubbio assurta in auge nel momento in cui hanno cominciato a moltiplicarsi le attività espressive attorno all'immagine.

Operando per analogia rispetto a questa pluralità e varietà di espressioni visive, potremmo probabilmente ricondurre la Musica nel composito campo delle *arti performative*, insieme ad esempio al teatro e alla danza. Questa digressione si annuncerebbe tuttavia come un allontanamento dal nostro centro d'azione e avrebbe necessità di una giustificazione che non potrebbe prescindere, quantomeno, da un riepilogo delle tappe che dal periodo ellenistico, passando per il Medioevo, il Rinascimento, il Settecento (secolo della "sistematica estetica" per antonomasia) e sino ai giorni nostri, hanno dato corpo alle diverse classificazioni delle arti. Ci interessa invece non scomporre troppo il quadro concettuale e assumere la polarità tra Arti Visive

e Musica come a noi si presenta, soprattutto secondo la consuetudine correntemente adottata in larga parte del mondo occidentale che le vede confrontarsi con questi appellativi anche in altri idiomi: Music and Visual Arts; Musique et Arts Visuels, Música y Artes Visuales, Musik und Bildende Kunst (per quanto il tedesco allarghi il campo anche alle arti plastiche). Riannodiamo dunque il discorso sulle ragioni di questa differenziazione di genere e sulla attribuzione di una “qualità” artistica al solo ambito visivo.

Le risposte non sono semplici e qui ci limiteremo a esplorarne le ragioni più superficiali, partendo dal primo quesito.

Sia nel linguaggio colloquiale, sia in quello più specialistico (e non solo nella lingua italiana, come abbiamo visto) è in uso la differenziazione di genere. Se prendiamo per buona la usuale definizione di Arti Visive (o Arti Visuali) individuata come qualunque forma artistica il cui manufatto sia un oggetto visibile, dal punto di vista storico possiamo ridurre la ragione della differenziazione di genere alla varietà delle tecniche e dei materiali con i quali l’opera prende forma, in opposizione all’unicità del materiale sonoro di cui la Musica si compone (se lasciamo da parte la complessità a cui ci ha portato di recente la manipolazione tecnica, elettronica e informatica – che potrebbe far pensare a un utilizzo del tutto pertinente di Arti Sonore – la maggiore differenziazione che riguarda il dato acustico è la sua fonte di produzione, macroscopicamente divisa in vocale e strumentale).

Sebbene anche in ambito musicologico (Dahlhaus e Eggebrecht, 1985/1988) e etnomusicologico (Giannattasio, 1998) il dibattito sulla pluralità delle forme e dei generi abbia più di una volta condotto gli specialisti a parlare di Musiche, al plurale, è la sua identificazione al singolare che ne connota una precisa identità storico-culturale di “collettivo storico” (Dahlhaus e Eggebrecht, 1985/1988), secondo questi tratti: quelli relativi alla produzione colta, di area occidentale (in special modo europea), in particolare dei secoli di maggiore sviluppo e documentazione sonora (grosso modo dal Medioevo ai giorni nostri). È a partire da qui che si è sviluppato un dibattito orientato a discutere quale sia l’accezione plurale di musica in uso anche negli ambiti formativi (Bianconi, 2006) che ha spesso portato una parte della musicologia italiana che si è accostata alle problematiche pedagogiche a definire quel “collettivo storico” di cui parlano Dahlhaus e Eggebrecht come “musica d’arte”, appellativo che noi non

utilizzeremo per non incorrere – dopo quanto diremo – in una iperbolica tautologia (musica come «arte dei suoni d'arte») che anche Giannattasio sottolinea (1998, p. 41).

Per le nostre riflessioni non è da dimenticare quale sia l'origine della parola “musica”, che dobbiamo tradizionalmente fare risalire alla *Mousiké* della classicità greca, e che ben sappiamo comprendesse – oltre all'arte dei suoni – anche la poesia, la danza e in parte la ginnastica. Si tratta dunque di un portato storico che si trascina appresso, in termini di sintesi, ancora l'eco di una pluralità di attività artistiche.

L'utilizzo del lemma al singolare ci aiuta anche a rispondere all'altro quesito: cosa autorizza la Musica a non farsi affiancare dalla qualifica di Arte? Prova a spiegarcelo ancora una volta l'etnomusicologia, in particolare Alan P. Merriam in uno dei suoi principali testi, *Antropologia della musica* (1964/2004), nel quale ci illustra come il concetto di Musica al singolare porti con sé quello di Estetica (per gli americani, dice ancora Merriam, applicabile solo a un particolare tipo di musica, cioè quella occidentale). Il rapporto dell'opera artistica con la dimensione estetica si definisce, nella società occidentale, attraverso sei fattori che Merriam (1964/2004, pp. 258-274) descrive nel dettaglio: il fattore di *distanza psichica* (la capacità di distanziarsi dalla musica e di esaminarla); la *manipolazione della forma per il piacere della forma*; *l'attribuzione alla musica di qualità che producono emozioni*; *l'attribuzione di bellezza al processo o al prodotto artistico*; *l'intento di creare qualcosa di estetico*; la *presenza di una filosofia estetica* (che, in definitiva, riassume i punti precedenti).

Questa sorta di abbinamento implicito tra Musica ed Estetica (implicito tuttavia solo a partire dalla nascita ufficiale – con Baumgarten (1735) – dell'estetica quale categoria filosofica), fa sì che si espliciti la sua inclusione nell'ambito delle Arti, ufficializzazione peraltro già avvenuta a metà Settecento attraverso il suo inserimento nel novero delle Belle Arti (Batteux, 1746). Dunque, la Musica, al singolare, è attività di natura estetica, qualifica che implica da sé una rilevanza artistica. L'equazione autorizzerebbe dunque a evitare ancora una tautologia che deriverebbe, ad esempio, dal qualificare la Musica come Arte Musicale.

Tuttavia, in prospettiva per certi versi contraria a questa, vi è probabilmente qualcosa di radicato alla natura antropologica dell'espressione musicale che impedisce alla Musica di portarsi appresso l'attributo di Arte. Come fenomeno intimamente legato a una dimensione simbolica capace di rappresentare altre cose, come attività che

consente una diretta conoscenza e esperienza del mondo e che accompagna in varie culture lo svolgersi delle azioni più comuni («la musica non è una cosa che ci capita: è una cosa che facciamo ed è ciò che *ne* facciamo», Cook, 1998/2005, p. IX), la Musica si spoglia della sua qualifica artistica (elitaria?) per affiancarsi “al naturale” a fianco dell’esperienza quotidiana.

Con uno sguardo volto alla semplicità di questa dimensione quotidiana registriamo, appunto, quella che è la consuetudine del linguaggio comune, espressione di una coscienza collettiva che identifica nelle Arti solo ciò che riguarda il senso della vista e nella Musica un’attività che si caratterizza su un fronte maggiormente “artigianale” (Denizeau, 2004). Quella che possiamo definire non solo una pigrizia linguistica, ma la rivelazione di una coscienza culturale più profonda, ha avuto decisive influenze anche nei contesti educativi, qualificando in modo sostanzialmente diverso gli statuti disciplinari di Musica e Arte nei diversi ordini scolastici. Non è improprio riflettere sul fatto, ad esempio, che le recenti prospettive di riforma del settore scolastico promosse in Italia dal governo Renzi (primavera 2015) e che vedono incentivare la musica nel segmento della scuola primaria e l’arte in quello della scuola secondaria di secondo grado, abbiano quale traccia soggiacente e inespressa anche alcune delle considerazioni che abbiamo appena condotto. Pesano infatti sulla definizione dello statuto della disciplina musicale tutte quelle sedimentazioni sociali e culturali che hanno guardato a questa espressione in modo duplice: da un lato come razionale incarnazione dell’armonia del cosmo di derivazione pitagorica e dunque come disciplina a grande valenza astratta, teorica e conoscitiva; dall’altro come esperienza pratica, manualmente esperita, veicolante sentimenti variabili e per questo di bassa levatura. Fubini (1976) documenta che già nel Settecento queste due grandi linee di pensiero erano bene interpretate da Rameau e Rousseau. Del resto, come ha approfonditamente dibattuto Goodson (1994/2003), la posizione di una disciplina nel curriculum scolastico riflette sempre la sua evoluzione storico-sociale.

Queste essenziali argomentazioni ci paiono utili a prospettare quale sia la natura dei “contenitori” all’interno dei quali si esplica il rapporto (ma anche lo scontro) delle due dualità, a delimitare i contorni della trattazione, e a rivelare gli intenti soggiacenti di una scelta contenutistica che mira ad assumere con valenza formativa paritaria i due ambiti espressivi.

Infatti, in accordo con la maggioranza dei saggi consultati assunti quale guida, ci si orienterà in prevalenza sulle relazioni costruite tra la musica colta occidentale e le arti visive, con particolare riferimento alla pittura, seppure uno sguardo di maggiore ampiezza sarà indispensabile mantenerlo laddove si illustrerà una prospettiva di sviluppo storico-cronologico (si veda § 1.3.) o si entrerà nel merito delle interazioni costruite attorno alla seconda metà del XX secolo, momento in cui la commistione dei linguaggi e degli ambiti artistici mira a un coinvolgimento più fitto nelle relazioni e meno definito nei generi. Per quanto riguarda il confine geografico occidentale, nel corso della nostra ricognizione bibliografica abbiamo incontrato saggi e approfondimenti che si spingono oltre questi margini. Queste prospettive sembrano però ancora agli esordi e di conseguenza non integrate con organicità in un sistema di studi coerente (tra queste Beatrice, 2010; Cugny, 2010; Journeau, 2011; Triki, 2011).

Una ulteriore delimitazione di campo è condotta in senso temporale, privilegiando le produzioni e i processi desunti dalle interrelazioni operate a partire dalla fine del XIX secolo sino alla metà del XX. Come si intuirà dai riferimenti che si menzioneranno, molta della letteratura di approfondimento si concentra all'interno di questo periodo.

In un'ottica di ricaduta didattica di quanto si andrà raccogliendo, tali limitazioni trovano ulteriormente ragion d'essere in considerazione di una maggiore spendibilità sul piano operativo. È infatti diffusa consuetudine, quanto meno nel contesto didattico italiano (ma analoghe osservazioni si sono condotte anche durante lo svolgimento del corso della prof.ssa Dra. M^a Dolores Díaz Alcaide per quanto riguarda il contesto spagnolo), che sia l'ambito pittorico a essere maggiormente indagato, piuttosto che quello delle arti plastiche. Pur considerando con rammarico la carenza nei contesti formativi di esperienze di conoscenza e di produzione creativa in una dimensione più dichiaratamente tridimensionale, plastica e architettonica, la maggiore centralità che si conferirà all'ambito pittorico e a quello della musica colta occidentale consentirà di selezionare ambiti di contenuto maggiormente inerenti alle pratiche in uso. Una restrizione condotta nella piena consapevolezza che tale riduzione porterà a una limitazione delle problematiche in campo e delle relative ricadute in ambito pedagogico e didattico, ancor più evidenti nel momento in cui si riflette sui significati che il termine Musica (molto più polisemico di quanto non sia la locuzione "Arti Visive") assume nel linguaggio corrente, soprattutto in rapporto con le culture extraoccidentali e con le loro

diversità (Giannattasio, 1998). Una limitazione, oseremmo dire a questo punto, orientata anche da un pragmatico senso del reale.

1.2. Termini che definiscono una relazione

Uno degli elementi che non può lasciare indifferenti nella lettura dei saggi che si occupano di individuare le possibili relazioni tra il sonoro e il visivo è la quantità di sfumature linguistiche con le quali si tratteggia la qualità della vicinanza. La loro varietà non è solo indice di una ricerca semantica volta alla scorrevolezza e alla chiarezza del linguaggio, ma denota sia l'impaccio nell'indicare la tipologia delle relazioni (e dunque la difficoltà di classificarne le ricorrenze), sia la volontà di qualificare le prospettive di incontro attraverso un'ampia tavolozza di significati.

Per questo è facile comprendere quale sia la vastità dei campi del sapere dai quali si attinge per qualificare le tipologie di incontro, che toccano l'ambito linguistico-letterario, il fisico-acustico, fisico-meccanico, fisico-nucleare, quello matematico (nello specifico geometrico e algebrico), quello biologico e genetico, quello geografico, economico, religioso, e oltre si potrebbe proseguire.

La ricognizione che segue prova a individuare, con l'unico intento di meglio osservare i differenti approcci che sono stati tessuti tra musica e arti visive, alcune aree di raggruppamento semantico. Alcune prospettive di sistematizzazione, seppure limitate a pochi poli terminologici eletti a categorie rappresentative di più vaste aree, li abbiamo peraltro riscontrati anche in Tedeschi e Bolpagni, 2009, pp. 7-20 (*corrispondenze, scambi, ibridazioni, concordanze*) e in Morton e Schmunk, 2000, pp. 26-28 (*parallelism, convergence, divergence, succession*). Su ciò si tornerà più estesamente nel § 1.7.

Un'allerta però si impone, quale avvertimento a cautela di ciò che si scriverà più sotto: la ricognizione linguistica – del tutto parziale – è stata desunta dalla letteratura internazionale, dunque raccogliendo e affiancando lemmi provenienti dal ceppo linguistico latino (italiano, francese, spagnolo) e da quello anglosassone (inglese e tedesco). Non è difficile comprendere come le sfumature proprie di ogni idioma impediscano di individuare categorizzazioni definite, peraltro difficoltose da compiere anche all'interno di uno spettro lessicale appartenente a una medesima lingua. Per

ragioni di conoscenza approfondita dell'italiano, lingua madre per chi scrive, si è preferito operare l'organizzazione semantica in questo idioma. Lungi dal rappresentare un quadro definito e inflessibile, la schematizzazione viene illustrata con l'obiettivo principale di mostrare qualità e quantità delle relazioni. Tale proliferazione linguistica, anche al di fuori di una possibile categorizzazione, è comunque rappresentativa della insistita volontà e allo stesso tempo difficoltà a qualificare gli incontri.

Sono stati individuati tre poli di convergenza:

- una prima area che ne qualifica il massimo grado, in una direzione/tensione – diremmo – che volge verso l'annullamento delle specificità (*ut pictura musica*, cioè “come nella pittura, così nella musica”);¹
- una seconda area che individua reciproche interferenze, pur nella distinta individualità di tecniche e processi dei due linguaggi (*pictura tamquam musica*, cioè una “pittura quasi musica” o viceversa);
- una ultima area che definisce affiancamenti, ma nella consapevolezza della diversità, autonomia e disgiunzione dei linguaggi (*sive pictura, sive musica*, cioè “o musica, o pittura”).

La ripartizione che segue, con tutta evidenza, è frutto principalmente delle sensibilità esperienziali e linguistiche di chi scrive, sebbene si sia cercato di operare la comparazione dei significati con il supporto di vari vocabolari di lingua italiana nel tentativo di ridurre l'inevitabile soggettività di approccio.

L'ordine dei sostantivi, per comodità, è quello alfabetico.

¹ La locuzione è quella utilizzata dal critico letterario Luis Viardot nel 1859, intesa a sostituire *Ut pictura poesis* (Risatti, 1979, p. 8). Le successive “sintesi” latine sono invece “nuove etichette” appositamente individuate per assonanza a questa.

Aree semantiche	Sostantivi		
<i>Ut pictura musica</i>	- Corrispondenze - Equivalenze - Fusioni - Imitazioni	- Omologie - Sintesi - Traduzioni - Transfert	- Trasmutazioni - Trasposizioni - Unioni - ...
<i>Pictura tanquam musica</i>	- Affinità - Analogie - Coincidenze - Collaborazioni - Compresenze - Concordanze - Confluenze	- Congiunzioni/Giunzioni - Continuità - Ibridazioni - Interazioni - Interconnessioni - Interferenze - Intrecci - Ispirazioni	- Miscele/Mescolanze - Prestiti - Relazioni - Scambi - Simbiosi - Trasversalità - ...
<i>Sive pictura, sive musica</i>	- Affiancamenti - Associazioni - Assonanze - Attraversamenti - Avvicinamenti - Collegamenti/Colleganze - Confronti - Consonanze	- Contatti - Dialoghi - Esportazioni - Gemellaggi - Incontri - Integrazioni - Paralleli/Parallelismi - Passaggi	- Rapporti - Rinascite/Risorgenze - Risonanze - Sconfinamenti - Similarità - Slittamenti - Vocazioni - ...

Tabella 1.1 – Sostantivi e aggettivi sostantivati che ritraggono le relazioni tra musica e arti visive

Quale che sia la qualità del contatto, ci pare piuttosto di scorgere negli innumerevoli tentativi di avvicinamento raccontati da questa varietà semantica, una modalità traspositiva che ha a che vedere con il concetto, di derivazione greca, di *ékphrasis*, letteralmente la descrizione verbale di un’opera d’arte visiva o, più precisamente secondo i manuali di retorica, la concentrazione e la capacità dell’ascoltatore di raffigurarsi nella mente ciò di cui si parla, di tradurre le parole in immagini (Valtolina, 2007). Una descrizione operata dunque con modalità atte ad amplificare l’esperienza estetica del fruitore. La “traduzione”, la scrittura ecfrastica quindi, può diventare a sua volta un oggetto con valore estetico, (ri)modellato attraverso le caratteristiche del linguaggio che gli è proprio (Stavru, 2013). In questo senso, un’opera pittorica che nasce da una musica o viceversa, si pone quale possibile *alter ego*, portatore di rifrazioni di significato dell’opera alla quale si ispira, ma anche soggetto/oggetto indipendente e capace di autonome iridescenze.

1.3 Origini di un incontro: un riassunto

Con il paragrafo che si apre si cercherà di dar conto, in estrema sintesi, dei percorsi evolutivi di Musica e Arti Visive nel corso dei secoli, così da ricostruire il loro intrecciarsi e disgiungersi in divenire, e cogliere i punti salienti che definiscono la genesi di un incontro. La ricostruzione sintetica dell’evoluzione è stata elaborata

principalmente a partire dai seguenti testi: Ariza, 2008; Bosseur, 1993, 1999; Denizeau, 2004; Sabatier, 1998, Vergo, 2005. Si eviterà pertanto, durante lo svolgimento della sintesi, di indicare nel dettaglio il riferimento bibliografico, limitando il rinvio ai casi necessari per il reperimento della citazione o laddove ci si riferisca ad altri testi.

Anticipando quelli che saranno alcuni tratti che emergeranno nell'illustrazione, si evidenziano in premessa alcuni avvertimenti.

Ci si accorgerà, infatti, di come l'ambizione della fusione tra vista e udito sarà per certi versi una chimera, un miraggio fugace e forse vano. Risulterà del tutto evidente quanto le equivalenze non possano che essere storicamente definite (dunque mutabili nel corso dei secoli), e culturalmente orientate. Lo scorrere cronologico delle evoluzioni metterà di fronte, innumerevoli volte, a contraddizioni e discrepanze che mostreranno l'evidente difficoltà nel costruire cammini paralleli.

Infine, i punti di possibile riferimento reciproco saranno identificabili laddove fonti e documentazione forniscono un supporto di convalida alle ipotesi. Per la musica si può fare ricorso a testimonianze comprovate solo per le produzioni e le pratiche europee degli ultimi quattro secoli, mentre del tutto diversa è la situazione per le arti visive, caratterizzate da una diffusa capacità documentativa. Con evidenza, si tratta di una porzione di raffronto del tutto limitata.

Questa chimera prenderà tuttavia corpo, in tutta la sua evidenza e senza indugi, alla fine del XIX secolo, a partire dal momento in cui i concetti di *tempo* e di *spazio* verranno considerati complementari (quando non unitari) e non più contraddittori o antinomici.

È possibile dare avvio ai raffronti individuando un primo punto di convergenza: le origini mitiche delle arti. Sebbene la tradizione discordi sulle origini e sul numero delle Muse, talvolta anche sulla loro definizione rispetto ad attributi e relazioni con le arti, è un fatto che le raffigurazioni iconografiche, dal mondo greco arcaico sino ad oggi, siano colme di implicazioni simboliche che intrecciano le singole "qualità" o specificità delle Muse, con gli oggetti e gli strumenti che le caratterizzano. La lettura dell'intreccio avviene sulla base dei reperti iconografici ed è proprio tramite l'iconografia – per secoli se non l'unico, quanto meno il principale luogo di incontro tra Musica e Arti Visive – che permane l'affiancamento delle due espressioni artistiche.

La creazione di immagini, così come le pratiche del produrre suoni, comunque attestate, hanno un altro primo punto di convergenza: l'investitura di poteri magici che si traduce nella riproduzione grafica di animali e nell'imitazione delle grida come tentativo di esercitare influenza sulle prede. Musica rituale e forme tradizionali di rappresentazione hanno probabilmente avuto una intima natura di relazione: «both would have been thought of as different aspects of the same vital process of communication between mankind and the supernatural powers» (Vergo, 2005, p. 55).

Ma la scarsità di reperimento della documentazione relativa al patrimonio musicale ha allertato sia lo storico che il musicologo che hanno spesso utilizzato cautele nel definire l'universo musicale dei tempi antichi. Nei primi millenni, dunque, è comprensibile l'estrema prudenza che si riscontra nell'individuare analogie tra il figurativo e il musicale.

Una relazione più stretta, sebbene solo identificabile attraverso l'analisi delle rispettive evoluzioni, si ha tra l'architettura e la musica. È soprattutto lo sviluppo delle abbazie medievali (che illustra con evidenza il peso assunto dalla chiesa sui processi di civilizzazione e di diffusione del messaggio evangelico) a incidere anche sulla natura/struttura del repertorio vocale gregoriano. Anche grazie alle ricadute del pensiero filosofico di Boezio, che affidava le proporzioni spaziali alla geometria e quelle temporali alla musica, la scienza del numero diventa il denominatore comune per collegare tra di loro le pratiche artistiche al fine di conferire impressioni di ordine e di equilibrio con l'intento ultimo della glorificazione del messaggio divino. In verità, la relazione tra i suoni e i numeri è di ben più antica tradizione e il primo riferimento è quello che abitualmente si fa a Pitagora, cui ha seguito la più solida teorizzazione di Aristosseno. Guardando alla tradizione cinese si scoprono poi ulteriori radicate testimonianze dell'affinità tra scienze del suono e scienze matematiche (Vergo, 2005, pp. 31-36). Tornando tuttavia alle relazioni matematiche che si ritrovano nelle costruzioni architettoniche delle cattedrali del Basso Medioevo, è bene specificare come siano state utilizzate non tanto per la loro "qualità musicale", quanto piuttosto per la tendenza culturalmente diffusa all'equilibrio delle proporzioni.² La convergenza attraverso il numero, dunque, si ferma a questo intento di ordine organizzativo, poiché l'enorme evoluzione in campo architettonico in epoca romanica si scontra con una sorta

² Per uno sguardo rinnovato sui legami tra matematica, arte e cultura si veda Emmer, 2006; Oddifreddi, 2005.

di “fissità” musicale del repertorio gregoriano, già ben affermato prima dell'anno Mille e rimasto quasi inalterato anche nei secoli successivi. Fissità che pone però le sue ragioni anche in una necessità funzionale: in epoca di acerba codifica della notazione, la musica, per essere ricordata, doveva possedere requisiti di riproducibilità, dunque di memorizzazione di formule schematiche e per questo “fisse”. Ma sarà proprio la nascita della notazione mensurale che permetterà di articolare una sistematica divisione del tempo che, come asserisce Erwin Panofsky (in Vergo, 2005, p. 95), accompagnerà in modo analogo nel visivo una sistematica divisione dello spazio. Pur senza alcuna intenzione esplicita di relazione con il visivo, è da rilevare come la notazione diastematica consentirà comunque di conferire un'idea di spazialità e di direzionalità ai suoni grazie al loro diverso posizionamento nella notazione scritta e in quella chironomica.

Se l'evoluzione architettonica nell'età gotica è il sintomo più evidente del cambiamento della società medievale, è facile comprendere come si concentrino qui molte delle energie produttive: quelle dei maestri costruttori, dei maestri della pietra, degli affreschi e delle vetrate, ma anche quelle dei pensatori e dei musicisti.

Tuttavia, è proprio a causa del carattere di austerità nel quale erano contenute musica e arte (la musica strumentale era del tutto bandita dalla gerarchia ecclesiastica e il vocabolario formale delle arti plastiche connotato da una sorta di indigenza e limitazione fino all'anno Mille), che si individuano con difficoltà le possibili relazioni.

È lo sbocciare del culto mariano a provocare da una parte il cambiamento delle forme plastiche, e dall'altro una pratica profana sempre più diffusa (con la nascita della canzone cortese), entrambi sintomi dell'Umanesimo nascente. Con il trattato dell'*Ars Nova* di Philippe de Vitry (1320 circa) si afferma la preminenza dell'uomo nella creazione musicale e comincia a definirsi il ruolo del compositore, gradualmente affiancato a quello dell'architetto, dello scultore, tutti maggiormente impegnati a orientare il destino delle proprie arti.

Quale medium che instaura una relazione, permane il documento iconografico. Le arti visive infatti concorrono a rendere visibile la natura musicale sul piano della realtà fisica attraverso la definizione organologica degli strumenti, le modalità di produzione sonora e – poco a poco – anche la loro funzione sociale.

Lo sviluppo della polifonia medievale, con l'ascesa del mottetto e il parallelo consolidarsi dell'architettura gotica, porterà a considerare come punto cruciale l'organizzazione dello spazio sia in campo spaziale che musicale. Questo non significa che la pratica musicale abbia influenzato quella architettonica o viceversa, ma solamente che sia possibile riconoscere, tra il dodicesimo e il tredicesimo secolo, una parentela tra i sistemi strutturali dell'organizzazione spaziale e i metodi compositivi praticati. La testimonianza di una definita convergenza, a quel punto non più teorica ma effettivamente praticata, tra spazi musicali e spazi architettonici è ad esempio quella in cui la speciale architettura della chiesa di San Marco (con la disposizione e la distanza delle due cantorie, l'una situata all'opposto dell'altra) orienta le forme della musica.

All'approssimarsi dell'Umanesimo musica e arti visive continuano nei loro percorsi di divergenza. Diverse sono le motivazioni, principalmente di natura cronologica e geografica, che ne definiscono sviluppi separati.

Il Rinascimento delle arti visive, che prende avvio con la definizione della prospettiva, precede di gran lunga il Rinascimento musicale, sancito invece dall'ingresso della polifonia matura nel XVI secolo. Le due direzioni porteranno anche a sviluppi molto diversi. Il '400 coincide dunque per le arti visive con l'entrata nei tempi moderni, mentre per la musica, nel medesimo periodo, si assiste alla definizione della polifonia medievale.

Tuttavia, il medesimo orientamento non è esattamente sovrapponibile se si guarda all'Europa del nord e al mondo fiammingo, dove invece la musica spinge maggiormente verso la pienezza polifonica rinascimentale, mentre la pittura si rivolge ancora verso il Medioevo. Sarà considerando queste evidenze che lo storico dell'arte Erwin Panofsky attribuirà al Quattrocento italiano, in particolare fiorentino, le maggiori innovazioni architettoniche, scultoree e pittoriche, mentre all'area fiamminga le principali mutazioni musicali. Un altro eminente storico dell'arte, Ernst Gombrich, si affiderà invece alle convinzioni del musicologo Donald Tovey per convenire con lui come il parallelo più prossimo alla tonalità, almeno sul piano dell'organizzazione percettiva, sia la prospettiva (Gombrich, 1979/2000, p. 318; Charrak, 2002). La convergenza delle linee verso il punto di fuga e la tensione delle articolazioni armoniche verso la polarità della tonica acquisiscono entrambi un punto di riferimento per la percezione dello spettatore e dell'ascoltatore attorno a cui organizzare i diversi piani prospettici e acustici.

Le matrici geografiche influiranno con decisione sulle asincronie di sviluppo dei due campi artistici e nell'Umanesimo permarrà un forte dato di rottura che condurrà le arti visive a percorrere una organica linea di sviluppo – a partire dal consolidamento delle regole della prospettiva – sino agli albori del XX secolo, e la musica a ritrovarsi attorno alla codifica delle leggi della tonalità solo in pieno XVII secolo.

Alcuni elementi di raffronto possono tuttavia essere individuati nei processi che, ad esempio, polifonisti, artisti e architetti adottano: tesi entrambi a organizzare e dominare la materia informe. Di fatto, però, molto poco per addurre vere intenzionalità condivise.

Sarà invece la rinascita dell'interesse per gli ideali dell'antica Grecia con un nuovo vigore per il culto del numero e della proporzione, ad alimentare in pieno Umanesimo uno degli incontri maggiormente esemplari tra l'ambito musicale e visivo: la composizione del mottetto isoritmico *Nuper rosarum flores* da parte di Guillaume Dufay per la consacrazione della cattedrale di Santa Maria del Fiore a Firenze, composto con fedele rigore alle proporzioni formali dell'opera architettonica.

Per Brunelleschi, come per Dufay (e successivamente per Alberti che lo teorizzò), il postulato della bellezza risiedeva nell'osservanza delle proporzioni (Borsi, 1968). Continuerà per tutto il periodo rinascimentale l'idea che come le proporzioni tra le voci sono armonia per le orecchie, così la proporzione tra le misure è armonia per gli occhi (Palladio, in Vergo, 2005, p.156).

Tra gli altri appuntamenti di convergenza del periodo nei quali si può scorgere *in nuce* una possibile confluenza vi è la creazione dell'*Orfeo* di Poliziano (1480), festa di corte che assocerà musica, danza, architettura e pittura e che fornirà i prodromi per il balletto di corte di epoca barocca.

L'inaugurazione di un confronto esplicito tra le arti si deve a Leonardo. Nella prima parte del *Libro di pittura*, infatti, egli dedica un ampio approfondimento al confronto (*paragone*) della pittura con la scultura, la musica e la poesia. Il fine ultimo è per Leonardo quello di sancire la superiorità della pittura e di rivalutarla sul piano speculativo, togliendola dall'abituale collocazione all'interno delle arti meccaniche.

Sotto l'influenza del Rinascimento fiorentino e, poco più avanti, del Manierismo italiano, ci si avvia gradualmente a una trasformazione dell'arte religiosa, e con essa della raffigurazione iconografica della musica. Non più una musica eterea e evocata, ma una pratica reale che evidenzia l'alto rango della musica ritratta come attività sia

spirituale che intellettuale. L'identificazione nei quadri della notazione musicale e di riferimenti che si fanno più individuali via via che ci si avvicina al Barocco, consentono anche di riconoscere specifiche tecniche compositive e di scrittura.

Il *Ballet comique de la reine* – 1581, cento anni dopo l'opera del Poliziano – è uno dei primi esempi di balletto di corte, genere aristocratico e spettacolo totale, che da qui in poi riunirà sistematicamente musicisti, maestri di corte, poeti, pittori dando vita a forme quali il *ballet de cour* francese e il *masque* inglese.

Si aprono in questo momento gli anni di fioritura del melodramma, genere in cui si fecondano mutuamente musica, pittura, architettura, danza e pantomima, in rottura con l'individualismo sedimentato nel Rinascimento. È proprio il gusto per il fasto, per la ritualizzazione e la teatralizzazione (in ossequio alle gerarchie monarchiche) che provoca nel Barocco nuove modalità di fusione.

L'affiancamento insinua l'utilizzo di principi comuni di organizzazione per cui occhio e orecchio vengono sollecitati attraverso vari tipi di contrasti e tensioni (di masse orchestrali, di agogiche e intensità, di chiaro-scuro, di profondità, prospettiva e giochi d'eco, ...) che dinamizzano i ritmi esecutivi e performativi. Questo doppio allenamento sensoriale era già stato in qualche modo esplorato attraverso le tecniche del madrigalismo, in cui l'*Augenmusik* sottolineava anche visivamente al cantore le parole-chiave (dette *foco*) che attraverso opportune figure retoriche musicali assurgevano a immagini anche visive. Ed era, questo, argomento altrettanto dibattuto negli ambienti eruditi, insieme anche ad altri paralleli tra le arti, come *Il Cortegiano* di Baldassarre Castiglione ci attesta (Martinotti, 1968). Fu il *Trattato dell'arte della pittura, scoltura et architettura* di Gian Paolo Lomazzo, nel 1584, a considerare importante per la formazione anche dell'artista visivo la comprensione della musica e a condurre considerazioni in analogia con le *teorie degli affetti* che in quegli anni si stavano stabilendo tra intervalli musicali e umori dell'animo umano. Poco più in là negli anni, un'idea di traduzione di una dimensione emotiva attraverso appositi e codificati stilemi che deriva in parte dall'utilizzo e dalla funzione della modalità nell'interpretazione del mondo greco, ci viene offerta dal pittore Nicolas Poussin. È con intenzioni di ricostruzione di tali intenti che Poussin a metà del '600 dichiara la volontà di dipingere secondo il carattere dorico, piuttosto che lidio o ipolidio (Vergo, 2005, pp. 63-64 e 198-217).

L'iconografia barocca arricchisce di riferimenti allegorici la rappresentazione degli strumenti (piacere dei sensi, fertilità, armonia, ...), e – soprattutto nella produzione fiamminga – si illustra il ruolo di valorizzazione dell'intimità favorito dalla musica. Se nel Medioevo il simbolismo del numero congiungeva musica e arti visive, a partire dal XVI secolo i simboli interrogano il sensibile (ne sono esempio le numerose *vanitas*, nature morte sul tema della caducità della vita, nelle quali compaiono numerosissimi strumenti musicali).

Nel periodo di passaggio tra Sei e Settecento si inaugura una importante corrente di pensiero che, in bilico tra indagine scientifica e intuizione artistica, insiste sulle equivalenze sensoriali e provocherà, più avanti nei secoli, nuove ricerche.

Per questa via si era già inoltrato Giuseppe Arcimboldo (1526-1593) a metà del Cinquecento, attraverso il tentativo di istituire relazioni tra i colori e le altezze. Agli albori del nuovo secolo il medico, alchimista e musicista tedesco Michael Mair (1568-1622) nella sua opera maggiore *Atalanta fugiens*, istituisce curiosi affiancamenti tra incisioni che illustrano le fasi dei processi alchemici e i relativi epigrammi, proposti anche in forma musicale (di fuga a tre voci). È poi il turno dei più conosciuti Marin Mersenne (1588-1648), che si dedica allo studio di matematica e musica istituendo paralleli tra i colori e i gradi della scala diatonica; Athanasius Kircher (1602-1680), che riprende in chiave barocca l'armonia delle sfere e il simbolismo delle proporzioni armoniche; Isaac Newton (1642-1727) che opera in direzione analoga tra colori e intervalli armonici; Louis Bertrand Castel (1688-1757) il cui nome si ricorda principalmente per l'invenzione del *clavecin oculaire*, strumento ideato per la produzione di musica dei colori; e infine Wolfgang Goethe (1749-1832), la cui opera di interrelazione tra i numerosi campi del sapere di sua frequentazione possiamo sintetizzare nel celeberrimo aforisma che definisce l'architettura come “musica pietrificata”.

Una ulteriore relazione di contiguità, la cui disuguaglianza diacronica tuttavia continua a dare testimonianza delle mancate coincidenze temporali, è da istituire tra i dibattiti che hanno visto contrapporre la linea al colore, per stabilirne il primato (querelle nata nel XVII secolo e che ha attraversato anche i secoli successivi) e quello che contrappone gli *armonisti* (ad esempio l'area francese e tedesca) ai *melodisti* (area italiana) nel secolo XVIII. L'effettivo parallelismo tra i due dibattiti è aiutato da Jean-

Jacques Rousseau (1712-1778) che tesse analogie tra musica e pittura affiancando il disegno alla melodia e il colore all'armonia.

A partire dal 1750 la musica gode di un prestigio sempre maggiore e invade il campo visivo con una doppia funzione: da una parte quella di sempre, cioè di rappresentazione della nascita e dell'origine degli strumenti, delle loro caratteristiche organologiche e di tutti i particolari gestuali e spaziali relativi alle tecniche esecutive; dall'altra di rappresentazione idealizzata e codificata delle relazioni umane, nel loro rapporto con il contesto (spazi interni e esterni). In questo modo l'illustrazione dei fenomeni musicali sarà pienamente rivelatrice di una realtà sociale o, più modernamente, "sociologica".

Continua sotto traccia a esistere una barriera di difficile superamento per la comunione dei due linguaggi: gli artisti visivi sono dai tempi di Aristotele orientati verso la *mimesis* del reale, che diverrà tensione e fondamento dell'estetica classica, anche grazie al pensiero di Johann Joachim Winckelmann (1717-1768). Non così sarà per la musica, i cui riferimenti al "naturale" saranno limitati all'inserimento di "suoni della natura" con l'intento di un richiamo allusivo, descrittivo o anche parodistico alla realtà fisica o, poco più avanti (il Beethoven della *Pastorale*, ad esempio) con la ripresa di ritmi e melodie direttamente rinvenibili al mondo della natura. Nonostante le teorizzazioni di Jean Baptiste D'Alembert (1717-1783) sulla legittimità di una musica capace di descrivere attraverso i suoni naturali, è ipotizzabile che pittori e scultori abbiano invidiato la libertà dei musicisti dai legami dettati dal figuralismo e dall'imitazione. È a ragione veduta che, in tempi recenti, il filosofo Nelson Goodman (1968/2008a) attribuisce anche alla denotazione (più frequente in alcune arti e insolita, invece, nella musica) la «fonte di gravi difficoltà per un'estetica unificata» (p. 11).

È probabilmente a causa anche di questo vincolo al reale che tra Sette e Ottocento le arti visive subiscono sul piano delle tecniche e delle poetiche poche trasformazioni, mentre saranno decisive le trasformazioni nella musica. Nel corso dell'Ottocento si tenderà gradualmente a una sorta di riallineamento cronologico che arriverà a individuare nell'espressione musicale, a partire dal Romanticismo, il modello adatto a tradurre il mistero dell'ispirazione artistica.

Dal Romanticismo in poi pittori e musicisti rifiuteranno le separazioni in campo artistico e si interrogheranno sulle analogie tra visione e audizione. Grazie alla spinta

inferta dalla musica, sempre più lontana da contingenze rappresentative e narrative, la pittura proverà a cogliere l'invito verso una nuova emancipazione. Anche nella sua veste "a programma", la musica di pieno Ottocento, pur differendo in modo sostanziale dalla "musica assoluta", non ripercorrerà mai intenti di aderenza dichiaratamente descrittiva, ma utilizzerà riferimenti extramusicali come spunti di partenza, per orientare la coerenza dell'opera, per ampliarne la valenza evocativa, facendone salva l'integrità e l'autonomia musicale.

L'esplorazione dell'emozione astratta, dell'interiorità e la comunicazione dell'indicibile saranno da questo momento in poi maggiormente alla portata degli artisti. Si andrà così verso la creazione di opere sempre più polisensoriali, verso un'idea di arte integrale (a farla da padrona – come vedremo – sarà l'impronta wagneriana della *Gesamtkunstwerk*), verso un'idea di sinestesia che precorrerà le intenzioni del XX secolo, in cui la confusione dei sensi diventa passaggio obbligato verso la fusione delle arti. L'impronta che lascerà l'opera di Wagner e tutta la sua poetica sarà decisiva sul successivo modo di colloquiare tra le arti. Determinante sarà, in particolare, per alcuni sviluppi nel campo dell'arte pittorica (Bolpagni et al., 2012), e costituirà il vero punto d'avvio di un dialogo da qui in poi condotto con sistematicità. I vari Impressionismi, Simbolismi, Espressionismi saranno i primi movimenti a connotarsi per decisa interdipendenza dei diversi campi, ognuno di questi con tratti di specificità progressivamente orientati a superare un'idea di collaborazione "indipendente" delle arti (come la *Gesamtkunstwerk* si connota) verso un concetto di maggiore complementarità e fusione.

Il XX secolo ci fa assistere a una sorta di inversione delle posizioni di traino. Se in tutto il corso del primo millennio abbiamo assistito a una rincorsa della musica, almeno sul piano cronologico, sulle arti visive, dal Romanticismo in avanti (soprattutto per le diverse anime di espressione di cui si comporrà il secolo successivo), la musica diventa il modello ideale. Una inversione di tendenza è da considerarsi tuttavia come macro orientamento generale, poiché – con tutta evidenza – testimonianze di opere musicali create a partire da "modelli" pittorici le possiamo contestualmente individuare anche in questo periodo di massimo riconoscimento dell'egemonia musicale: si pensi ad esempio al poema sinfonico *L'Île des morts* di Sergej Rachmaninov tratto dall'omonimo quadro di Arnold Böcklin, o gli studi per pianoforte del medesimo autore denominati

esplicitamente *Études-tableau*, oppure alle raccolte dai titoli espliciti *Estampes* e *Images* di Claude Debussy, per non parlare del pezzo per due pianoforti *En blanc et noir*, sempre di Debussy, inizialmente intitolato *Caprices en blanc et noir d'après Goya*. Un deciso rovesciamento delle influenze lo potremo cogliere in modo esplicito all'indomani della seconda guerra mondiale.

Le caratteristiche di invisibilità, impalpabilità, ineffabilità della musica costituiscono per tanti degli artisti visivi l'origine dell'ispirazione e la qualità prima per svincolarsi una volta per tutte dalla rigidità della rappresentazione figurativa. Eugène Delacroix (1798-1863) sarà tra i primi a dichiarare la superiorità della musica, e gli artisti visivi – piuttosto che viceversa – si troveranno a rincorrere tecniche, estetiche e poetiche dei musicisti. Evocando il *paragone* leonardesco si arriverà a decretare, a partire dal XIX secolo, la nascita di un *nuovo paragone*: la musica come modello per la verifica di autenticità dell'opera visiva (Junod in Morton e Schmunk, 2000, pp. 23-46). E sarà probabilmente questa riconosciuta “superiorità immateriale” e invasiva della musica («les oreilles n'ont pas de paupières», von der Weid, 1992/2002, p. 25) che condurrà i pittori ad affollare maggiormente l'universo musicale, piuttosto che portare i musicisti e i compositori verso quello delle arti visive.

La preoccupazione dell'espressione timbrica in musica, ad esempio, obbligherà i pittori a occuparsi delle risonanze espressive degli strumenti e ad avvicinare e approfondire le relazioni su timbro e colore. A questa nuova sensibilità di comunanza e alla mutazione della percezione che per la prima volta fa convergere, anche temporalmente, la fruizione visiva e sonora, contribuiranno in modo decisivo anche Charles Baudelaire – 1821-1867 – (Schaeffner, 1968; Pegoraro, 1992) e, poco dopo, Marcel Proust (1871-1922). Il primo per aver grandemente diffuso il concetto delle corrispondenze tra i sensi, il secondo per aver mirabilmente costruito un sistema metaforico di fusione del sensibile.

Tre sono le principali motivazioni che conducono le arti visive a considerare la musica il modello da seguire: innanzitutto la sua capacità di incidere direttamente sulle emozioni, in secondo luogo l'astrattezza della sua natura, di cui s'è già dato testimonianza, infine la capacità della musica di essere organizzata attraverso principi intrinseci e rigorosi.

Le diverse attitudini alla intersezione e alla contaminazione di categorie e materiali che il XX secolo mostra (cfr. § 1.7.), pone di fronte il fruitore a incontri inediti sino a quel momento. La pluralità delle prospettive polisensoriali è ulteriormente sviluppata dai progressi tecnici e tecnologici che investono il campo musicale in modo irreversibile (e che continuano ancora oggi senza sosta nel settore della multimedialità, (con)fondendo sempre più i confini dei campi artistici), cui si accompagna una nuova riflessione critica e concettuale sui materiali e sulle possibilità creative.

La necessità di codificare e qualificare nuove forme, a causa della moltiplicazione dei canali espressivi, fa nascere il rischio dell'apposizione di etichette predeterminate. Tutti gli "ismi" che a partire da questo momento prendono forma, si caratterizzano per precisi intenti poetici e estetici, ma hanno anche modo di sfumare l'uno nell'altro quasi senza soluzione di continuità. A compiere un passaggio successivo, verso una ulteriore integrazione del visivo e del sonoro in un *mélange* ancor più coeso, sarà:

- l'assunzione del corpo e della voce come media necessari e essenziali (in una estensione plastica e sonora delle possibilità espressive);
- la dilatazione massima dei limiti del sonoro (e del musicale) verso i concetti di "oggetto sonoro" che hanno il loro riflesso (o lo derivano, difficile comunque individuarne una paternità) sulle implicazioni che il concetto di "oggetto" ha anche nelle arti visive;
- l'implementazione delle tecnologie, a partire dalla messa a punto dei processi di registrazione del suono, ma anche di quelli della cinematografia e – più avanti – delle tecniche digitali;
- la definizione e la interrelazione di nuovi concetti estetici e filosofici (suono/silenzio; spazio/tempo; spazio/paesaggio/suono; scultura/architettura/suono; grafica/suono; ...) che determineranno nuove ricadute sulle relazioni tra suono e opera visiva.

Un ruolo di assoluto rilievo nell'emersione di questi nuovi orientamenti viene assunto dal Futurismo, primo movimento che prende coscienza di essere componente attiva della e nella società (sarà questo uno dei caratteri distintivi che assumeranno i movimenti successivi, in una declinazione anche sociale e politica del fare arte). Suono, ma soprattutto rumore – emancipati dalla categoria del musicale – formano parte integrante delle opere visive e poetiche. L'occhio e l'orecchio sono sollecitati da

rinnovate forme espressive e liberati dai pregiudizi. Il rumore, il movimento, la totalità del sensibile entrano come manifestazione intrinseca della quotidianità e come interrelata espressione della vita stessa nell'opera artistica. Il Dadaismo riprende ed esplicita alcuni di questi concetti, offrendo a Marcel Duchamp (1887-1968) una ulteriore possibilità di integrazione del suono alle arti visive (definendo l'idea della creazione del suono come possibilità di creazione di uno spazio). Un esempio è il suono che egli incorpora al *ready-made*, materia fisica che definisce e costruisce anche uno spazio. Il passo a Cage sarà dunque brevissimo: ci si apre all'ambiente e alla vita quotidiana (nella musica come nella scultura e nell'architettura), si rompe l'antinomia tra suono e rumore, si consente l'intervento del pubblico nell'opera d'arte, si allentano le rigidità formali consentendo ai processi aleatori di fare irruzione in quelli dell'elaborazione. Il tutto a ulteriore incitamento della rottura delle frontiere tra le arti.

Il gruppo afferente a Fluxus (formalmente a partire dal 1961) costituisce uno dei massimi esempi di imbricazione tra le discipline, già ampiamente annunciate dalle esperienze del Bauhaus (1919-1933) e in parte introdotte, nella indissociabilità delle componenti, da Futurismo e Dadaismo.

La seconda metà del XX secolo dà origine a una indefinitezza di confini che ancora oggi non cessa di rompere gli argini. Prende corpo una feconda prospettiva che fa dell'ibridazione tra nuova notazione musicale e qualità del tratto grafico-pittorico uno dei campi di intersezione più affascinanti e frequentati.

La possibilità di registrazione del suono fa crescere con gradualità le necessità di una sua manipolazione, anche in termini di "costruzione plastica". Le registrazioni su nastro magnetico (e le relative azioni di taglio, di sovrapposizione, di inversione, ecc.) costituiscono uno dei primi momenti di intervento fisico sul suono. Lo stesso supporto sonoro diviene oggetto artistico da manipolare: il vinile utilizzato come materiale plastico, i nastri magnetici considerati come "pasta da modellare" (cfr. in particolare l'opera di Christian Marclay in Bosseur, 2008, pp. 180-191; cfr. anche Bosseur, 2006, pp. 244-247).

La materia plastica e scultorea si completa di una voce sonora e dell'aspetto cinetico (ancora precursore è Marcel Duchamp), integrando indissolubilmente i concetti di spazio e tempo.

Con ciò ci si prepara a una piena dimensione plastica del suono. La “scultura sonora” viene percepita plurisensorialmente: movimento, cinetismo, luce, suono, consentono la reciprocità tra opera, spettatore (entrambi ruotano producendo suono e movimento) e contesto nel quale sono inserite. Il corpo diventa sempre più proiezione dell'oggetto sonoro (corpo generatore di suoni, corpo che diventa strumento). Il concetto di spazio si allarga sino a includere quello di “intorno”. L'architettura acustica, il paesaggio sonoro, il disegno ambientale, la *Land Art* o *Earth Work* rappresentano manifestazioni tese a considerare la città e i suoi spazi come perimetri del suono e a utilizzare il suono stesso come definizione dello spazio in senso architettonico. Per individuare le prime avvisaglie di questa prospettiva possiamo forse risalire a Gaudí e alla voluta intenzionalità di produzione sonora del vento che si increspa nelle aperture delle guglie della *Sagrada Familia* (Sabatier, 1995, p. 371). Allo stesso tempo la dimensione spaziale e architettonica della musica, sia a partire dalla sua organizzazione in partitura attraverso la distribuzione degli elementi nella pagina, sia nella messa in opera concettuale o fattuale in spazi fisici, amplia le problematiche della relazione spazio/tempo e assume connotazioni tutte specifiche soprattutto negli ultimi decenni del Novecento (Bosseur, 2008, pp. 193-205; ma soprattutto Favaro, 2010).

Ultima frontiera che ci pare di intravedere di completa fusione è quella della *Net.Art*, l'opera d'arte creata *per e nella* rete che prevede necessariamente l'interazione e l'interattività di diversi contenuti multimediali, la loro creazione attraverso il “materiale” della rete (i “programmi”), la loro fruibilità totale in termini di accesso, e la possibile modificabilità anche da parte dell'utenza. La contemporaneità si apre a nuove e insondate prospettive con porte ancor più spalancate alle commistioni.

In accordo con molte delle delimitazioni che la letteratura specialistica ci offre (Shaw-Miller, 2002; Vergo, 2010), il periodo al quale volgeremo il nostro interesse per inquadrare anche l'osservatorio delle nostre successive argomentazioni si aprirà con lo spartiacque wagneriano e si concluderà con l'opera di John Cage. Si tratta, di fatto, di ritagliare un osservatorio che si muove a partire dal deciso aprirsi di una prospettiva di interazione delle arti, tutte ancora canonicamente intese nei loro singoli e riconoscibili contorni, fino a uno dei massimi gradi di sovrapposizione e destrutturazione dei confini, quale il lavoro di Cage ha rappresentato. È in questa intersezione che permangono a

nostro avviso maggiormente riconoscibili le possibili ricadute sul piano didattico, come già si è motivato in precedenza.

Per questo, dello spicchio selezionato non ne verrà dato conto attraverso una dettagliata illustrazione cronologica e didascalica, ma si affronterà la sua disamina con una ricognizione delle differenti tipologie di relazione tra musica e arti visive.

La prospettiva con la quale si intendono sondare i ricorsivi rimandi tra vista e udito è anche quella che pone attenzione ai possibili itinerari interdisciplinari che il contesto educativo può sollecitare. Oltre che alla stretta ricognizione delle tipologie e delle frequenze delle occorrenze di incontro, si guarderà alle medesime anche con pensiero rivolto alla concretezza di attuazione didattica, all'aderenza programmatica, alla significatività sul piano conoscitivo, formativo e culturale. Il § 1.7. darà conto nel dettaglio della ricognizione individuata.

1.4. La natura di una relazione tra diffidenza e necessità ontologica

Il rapporto tra Musica e Arti Visive è caratterizzato da tensioni di natura ambivalente, ricorsiva e oltremodo dialettica. Si tratta di un rapporto accidentato nel quale sono ricorrenti tendenze sia centripete volte a una “tentazione omologica” (Nattiez, 2010, p. 11), che centrifughe. La differenziazione dei confini conferisce al pensiero artistico uno spessore poliglotta, ma è altrettanto vero – come dice Jurij M. Lotman (1998), che la comprensione della specificità di ogni aspetto artistico passa attraverso la convergenza di arti e lingue parallele.

Partiamo dal riscontro di un dato d'incontro tra Musica e Arti Visive parziale rispetto all'ambito di riflessione che coinvolge, ma significativo sul piano della bidirezionalità di intreccio.

In uno studio inglese che indaga le trasmissioni di aggettivi da un senso all'altro (in Bartolini, 2009), viene evidenziata una specificità piuttosto singolare. Il trasferimento degli aggettivi avviene con diverse modalità di scambio: il tatto è il senso che distribuisce con maggior generosità il proprio vocabolario agli altri sensi, mentre l'olfatto è tra tutti il più parco. Vista e udito (indicati con *colore* e *suono* nella visualizzazione riprodotta dallo studio citato), sono in una curiosa relazione di interscambio reciproco, collocati in una zona di copiosa ricezione da parte degli altri

sensi, ma di restituzione interna solo a loro stessi. Una conferma ulteriore di un richiamo reciproco molto forte che proveremo a circostanziare.

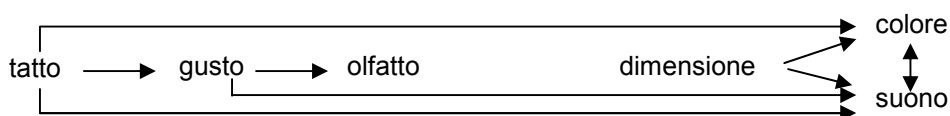


Figura 1.1 – Joseph M. Williams, 1976, schema che sintetizza i prestiti aggettivali intersensoriali (in Bartolini, 2009, p. 34)

Per analogia con un processo di natura derivativa quale quello indicato, vogliamo ricordare una differente progressione tra le dimensioni sensibili, articolata attraverso la “distanza” che è possibile indicare tra l’azione sensibile e il corpo del percettore. Si comprenderà infatti come la condizione della distanza sia insita nel vedere (e ne consenta la “messa a fuoco”), mentre il tatto (che prevede *contatto*) e più di tutti il gusto, possano addirittura annullare una relazione e una distanza (Desideri, 2004). Avremmo così, in una possibile progressione delle azioni sensibili articolate su una scala che considera il fattore distanza come qualità che permette l’articolazione di una relazione, questa direzionalità decrescente: vista, udito, tatto, odorato, gusto. Vista e udito si ritrovano, una volta ancora, in una stretta relazione di prossimità.

Sul loro intersecarsi e respingersi nel corso dei secoli si è presentata una illustrazione di sintesi (§ 1.3). Ci pare di interesse avvicinare ora i due poli di tensione, che vanno da una reciproca diffidenza e volontà di differenziazione a una impellente necessità di individuazione di matrici afferenti a un’unica fonte.

Per lo studioso Lamberto Pignotti la spinta all’individuazione di corrispondenze tra le espressioni artistiche è di natura uguale e contraria alla «determinazione [...] nello stabilire in proposito incompatibilità, distinzioni e limiti» (Pignotti, 1993, p. 10). Il filosofo Jean-Luc Nancy (1994/2006) ha ben fotografato la qualità di questo affiancamento: «le arti nascono da un rapporto reciproco di prossimità e di esclusione, di attrazione e di repulsione, e le loro rispettive opere operano e si mantengono in questo doppio rapporto» (p. 139). La questione è, come dice Mikel Dufrenne (1987), l’eventuale individuazione non tanto di pratiche e processi in comune, ma di elementi che portino a una comunanza di *essenza* dell’esperienza sensibile in un rinnovato spirito aristotelico.

Filosofia, semiotica, estetica, antropologia, psicologia, linguistica, musicologia, storia dell’arte, produzione artistica, sono solo alcuni degli ambiti che si sono fatti

carico di indagare la natura di questo controverso e fecondo incontro. Ovunque è rintracciabile la spinta verso una ricerca, dagli esiti ancora insoluti e forse introvabili, di una radice di natura ontologica che lega Musica e Arti visive, e che si preoccupa di individuare – più ampiamente – una matrice comune a tutte le espressioni artistiche (cfr., su diversi fronti, Marks, 1978 e Pignotti, 1993). Tra queste, si erge un “triangolo maggiore” costituito dagli ambiti visivo, verbale e uditivo, tra cui il polo vista/udito si ritaglia ulteriormente un ruolo di primo piano (Junod, 2006).

È ad Aristotele che dobbiamo risalire per trovare testimonianza di come tutte le percezioni sensoriali dovessero essere ricondotte, quali appendici terminali, a un comune organo interno, il *sensorium commune* (Neumaier in Roscher, 1991), che è all’origine anche della diffusa locuzione – senso comune, buon senso – intesa quale capacità di riconoscimento intuitivo, senza ricorso alla ragione. Nel corso dei secoli è stata sempre presente una medesima tensione da parte di artisti e studiosi a estrarre la radice prima (o il fondamento ultimo) con il quale definire un’essenza che pare essere spinta vitale dell’essere umano, non solo indotta culturalmente. Lázló Moholy-Nagy, fotografo e pittore attivo al Bauhaus, insisteva ad esempio sulla necessità di una sintesi spontanea di tutti gli impulsi vitali così da tendere a un completo *Gesamtwerk* che individuava, in definitiva, con la vita stessa (Vergo, 2010).

Una ricerca di convergenza che fa confondere l’estremo progresso estetico con la regressione a uno stato primigenio (Adorno, 1965/2004). Non sono solo iniziative di natura estetica, ma anche pulsioni filosofiche quelle che orientano a una visione di reciproche corrispondenze, e che bisogna saper leggere per conoscere i principi che reggono la natura e la vita.

Per Charles Sanders Peirce si tratta di una «profusione di segni» che compongono una rete infinita di associazioni possibili e che generano «segni-oggetti-interpretanti» in tutte le direzioni (in Loureiro de Freitas Reis, 2010, p. 36). A partire da Peirce, molti studi di semiotica si sono interrogati su comunanze e differenze: udito e vista sono stati ritratti come i sensi maggiormente adatti ai linguaggi simbolici rispetto ad altri che sono più *sensuosi*, ma con differenze di maggiore *intellettualità* della pittura e di *sentimentalità* della musica (Zingale, 2005).

Comunque sia, la ricerca dell’unitarietà è un *topos* trasversale a tutta la cultura occidentale, che si pone tra i fondamenti archetipici del pensiero estetico.

I titoli di alcune opere magistrali che hanno consolidato la breccia in questa direzione dando avvio a una sistematica degli studi comparativi, ricorrono con insistenza nella letteratura specialistica: *The Unity of the Senses* di Erich M. von Hornbostel del 1927; *La Correspondance des arts* di Étienne Souriau, del 1947; *The Arts and Their Interrelations* di Thomas Munro del 1949. Da qui si sono aperte a macchia d'olio direzioni di confronto plurime e differenziate.

La difficoltà a fare ordine nella miriade prismatica dei punti di osservazione è evidente. Ingestibile, per disomogeneità e ampiezza dei campi del sapere coinvolti, è la sistematica ricognizione dei pesi relativi ai due poli di attrazione/repulsione. Senza tentare l'impresa titanica, conviene provare a dar testimonianza in forma esemplare degli spostamenti altalenanti e della movimentata dialettica, ben ritratta da Philippe Junod attraverso la metafora della “forma a rondò”, in cui gli episodi sono costituiti dai movimenti intercorsi tra le rotture e le riprese, e il ritornello è caratterizzato dalla tensione verso la ricerca dell'unità agognata (Junod, 2006). Si ritrova una evidente continuità attraverso i secoli di questa doppia tendenza (Tornitore, 1988), i cui prodromi, abbiamo detto, possiamo far risalire già ad Aristotele (*De sensu et sensibilibus*).

Un primo apice della netta demarcazione dei campi si deve alle tesi di Lessing espresse nel *Laocoonte* (1766) in cui si sostanziano le opposizioni tra arti dello spazio e arti del tempo. Un centinaio di anni dopo le sue tesi il fascino dello scambio dei sensi è rintracciabile anche sul piano scientifico, al punto che sul *Dizionario enciclopedico delle scienze mediche*, nel 1876, si trova affermato il paradosso che se si fosse riusciti a incrociare il nervo ottico con quello acustico si sarebbe potuto vedere il tuono e ascoltare il lampo (in Junod, 2006). Questa dualità tra spazio e tempo, costante diade di riflessione nel corso degli itinerari paralleli, verrà ripresa più avanti anche da Paul Gauguin, che insisterà sulle divergenze e sul primato della pittura e sulla sua natura essenzialmente spaziale: «[...] en peinture on obtient une unité impossible en musique où les accords viennent les uns après les autres, et le jugement éprouve alors une fatigue incessante s'il veut réunir la fin au commencement» (Gauguin, 1910, p. 52).

Tra le pieghe, lungo tutto il corso degli avvicinamenti, rimane sempre visibile questo accento posto sulla rottura e sulla discontinuità. Quasi a giustificarne, cautelativamente, gli azzardi che spingono – al contrario – verso la fusione di due

opposti che paiono inconciliabili. Per l'architetto e urbanista francese Christian de Portzanparc, visibile e sonoro appaiono come «deux mondes étrangers. Deux milieux aussi inconciliables que l'air et l'eau [...]» nei quali, tuttavia, ci tuffiamo simultaneamente. «Nous sommes poissons et oiseaux tout à la fois, et souvent les deux espèces en nous tentent de se rejoindre» (in Surrans, 1993, p. 7).

Prima di giungere ad accennare alla comparsa delle idee wagneriane che hanno costruito il terreno propulsivo sul quale far germogliare la sterminata ramificazione di movimenti nei quali si è cullata l'idea di una sintesi tra le arti, giova rinnovare su quali motivazioni poggino le ritrosie che alimentano la debolezza o la diversità dei livelli di confronto. Sono soprattutto le pratiche di raffronto giudicate empiriche (si veda più oltre al § 1.6.), le speculazioni valutate inconsistenti e metafisiche, le motivazioni talvolta considerate ideologiche e simboliche (Barbe, 2006; Junod, 2006), gli avvicinamenti operati per necessità di circostanza (Surrans, 1993).

Sull'opportunità di avanzare con cautela, in tanti si sono espressi. E non si sono ritratti alla prudenza nemmeno i paladini maggiormente convinti dell'unità tra le arti.

Wagner, si diceva, è stato per tanti il primo a indicare con chiarezza e senza più tentennamenti la via da seguire. Nella convinzione della necessità di una sintesi artistica, di una fusione tra differenti forme d'arte, rimaneva però convinto dell'impossibilità di individuare forme di imitazione o di replica reciproca. Considerava le singole differenze tratti di rilevanza individuale e – allo stesso tempo – specificità difficilmente superabili in una sintesi, ma il concorso di queste individualità verso l'espressione di una unità coerentemente configurata era un ideale a cui tendere (Vergo, 2010). A Wagner e a tutti i suoi numerosissimi successori la riunione delle arti pareva essere il rimedio a uno dei passi falsi della modernità, quello della specializzazione, anticipando in questo riflessioni sociologiche e filosofiche di grande attualità anche nella società odierna (Morin, 1999/2000).

Questo bisogno di convergenza si è espresso ciclicamente, a tratti anche in modo convulso e insistito. Dal Romanticismo in avanti, il momento che vede salire in cattedra l'espressione musicale in qualità di modello che esemplifica l'idea di assoluta astrazione, si sono succeduti numerosi movimenti che – con diverse intenzionalità – hanno alacramente lavorato alla convergenza. Impressionismo e Simbolismo, Espressionismo, Futurismo, Dada, Bauhaus, Surrealismo, Fluxus e tutti gli altri derivati,

hanno costruito tentativi di ricerca di denominatori comuni e di una “lingua primitiva” che fosse concepita plurisensorialmente (Junod, 2006, p. 17).³

Sin dal suo esordio il XX secolo viene contraddistinto da una sorta di anelito verso la scoperta di una lingua originale, miraggio che perdurerà nelle decadi successive (e i cui riflussi non si sono ancora esauriti, prendendo anzi nuovo vigore attraverso le forme artistiche aperte dalla tecnologia e dalla multimedialità) e che definirà una sorta di *Weltanschauung* tesa verso l'unità del cosmo, recuperando anche riferimenti all'Antichità e al Rinascimento (si veda ad esempio il ricorso all'armonia delle sfere in Skrjabin). Si definisce così una sorta di rapporto emozionale pienamente partecipato, una empatia di intenti tra le arti che spingono a riunificare in un unico gesto, movimento, grido, canto, suono, immagine, parola e metafora le forme simboliche ed emotive di espressione.

Una tensione spirituale che porta disequilibrio e incertezza, tanto è azzardato il fine ultimo, e alla quale si cerca di mediare anche attraverso il concorso di personaggi esterni alla diretta azione dell'arte, come l'eccentrico Louis Viardot, figura di pieno Ottocento, in bilico tra critica letteraria e imprenditoria teatrale, che si esprime per «la variété dans l'unité: variété des arts dans l'unité de l'art» (in Junod, 2006, p. 44).

Ed è forse per questa sorta di spaesamento che si continuano a registrare, anche nei principali sostenitori dell'Unità, parole di accortezza e circospezione.

Eugène Delacroix immaginava la possibilità di equivalenze tra musica e pittura attraverso il concetto di *liaison*, riprendendo o comunque riecheggiando le idee di Rousseau tra musica e lingua. Ma sia Delacroix che Rousseau se ne distanziano in più occasioni, il primo ragionando sulla fatica di cui lo spettatore si carica nel momento in cui in un'opera convergono differenti prospettive artistiche (Bosseur, 1999), e il secondo ravvisando ad esempio una falsa analogia tra colori e suoni (Junod, 2006).

³ Tra tutti i movimenti quello del Surrealismo rivela con chiarezza un'opzione spinta maggiormente verso una necessità ontologica: «Diverses calamités semblent frapper l'art de ce temps. À la réflexion, elles se résument en un seul malaise que l'on serait tenté d'appeler l'Unité perdue» (André Masson, in Junod 2006, p. 59). Nella direzione delineata, però, la musica rimane una “presenza assente”, che gioca un ruolo dietro le quinte, in controtendenza rispetto alla sua capacità di interloquire in altre situazioni. I surrealisti si interessano molto poco all'arte dei suoni e nessun compositore ha avuto un ruolo attivo nella cerchia del gruppo. Le ragioni della messa nell'angolo della musica sono plurime (Sabatier, 1995, pp. 589-590) e poco interessa qui disquisirle. Ci pare tuttavia che rimanga un poco inesplorata, quale causa della difficoltà di ottenere un *surreale* in musica, la diversità del campo di azione del musicale rispetto a quello pittorico, che esplica i suoi significati in una dimensione connotativa e non denotativa, prerequisite fondamentale per operare la “distorsione” verso il surreale.

Tutto l'idealismo tedesco, in particolare per opera di Schelling, si propone di erigere un sistema scientifico che possa tenere conto dei principi universali dell'arte (Llort Llopart, 2010) e Max Klinger denuncia l'abisso eretto a separazione delle arti a partire dal Barocco, diventato insuperabile (Vergo, 2010). Liszt e successivamente Kandinsky riconducono le arti a una medesima fonte, una stessa radice o tronco (Junod, 2006). Camille Mauclair, letterato francese di frequentazione simbolista e tra i fautori delle *corrispondenze* baudlairiane, non ha dubbi sull'esistenza di una identità trasversale tra le leggi costitutive dell'opera: «un tableau ne doit pas amalgamer poésie et musique; mais il doit, s'il est beau, faire sentir qu'il y a en lui un peu des lois éternelles, et qu'entre les lois qui l'ont créé et celles d'un beau poème et d'une belle symphonie, une identité mystérieuse existe» (in Fleury, 1996, p. 155).

Uno tra i massimi punti di convergenza lo individuiamo nei propositi del Musicalismo capeggiato da Henry Valensi, corrente artistica convinta della predominanza della musica sulle altre forme d'arte e verso la quale spinge tutta la sua pittura. La denominazione di questo movimento non rinvia tanto al termine "musica" quanto all'aggettivo "musicale", verso il quale gli artisti orientano qualitativamente linee e colori (Bosseur, 2006). Ernst Klausz, uno dei membri del gruppo, ha cercato di affermare in ogni occasione la sintesi delle arti: «il n'y a pas un art séparé de la peinture, de la musique ou de la poésie, etc., mais il y a l'art qui s'exprime une fois par la parole, une autre fois par les sons, ou bien par les couleurs, les formes et les lignes» (in Junod, 2006, p. 113).

In un continuo vai e vieni, anche un musicista ben affezionato alle interferenze come Messiaen non si immerge appieno nella fusione: «les musiciens et les peintres appartiennent à deux catégories très différentes et le fait que les uns servent le son et les autres la couleur n'implique pas une fraternisation obligatoire» (in Surrans, 1993, p. 71). Lo stesso fa Iannis Xenakis, convinto dei differenti meccanismi percettivi tra visione e audizione, o Pierre Boulez, ancora più categorico nonostante le dichiarate attenzioni alle intersezioni tra musica e arti visive: «tutti i tentativi di paragone in materia sono stati confusi, approssimativi o ridotti a equazioni inconsistenti» (Boulez, 1989/1990, p. 50). Il suo raffronto lo opererà sul piano dei parallelismi delle organizzazioni, sul piano strutturale e formale, come si vedrà illustrato a proposito di Salvatore Sciarrino (1989) e come anche Curt Sachs – relativamente all'uso di metafore

attraverso le quali il linguaggio qualifica le arti – avrà modo di sostenere: «tali metafore testimoniano dell'esistenza di qualità comuni alle varie arti: forma e struttura, simmetria, ritmo, colore, chiarezza, movimento e così via» (in Merriam, 1964/2004. p. 113).

Convinto di una distanziamento piuttosto che di un intreccio dialettico era Adorno, che valutava *pseudomorfica* l'imitazione tra le arti. La convergenza, a suo dire, era là dove musica e pittura avrebbero perseguito il loro principio immanente (Adorno, 1965/2004, p. 302).

Forse, la tendenza ai giorni nostri, è ancora quella orientata verso la discontinuità e la disgiunzione: il compositore francese Tristan Murail, ad esempio, non esita a parlare di affinità forzate, di improbabili convergenze (in Surrans, 1993). Oppure si tratta di prendere atto di una maggiore consapevolezza di come le arti, vicine e lontane allo stesso tempo, si rispondano ma attraverso idiomi intraducibili (Nancy, 1994/2006).

Una importante figura come quella del critico d'arte e filosofo Gillo Dorfles ha sentito la necessità di ritornare su riflessioni condotte anni addietro (Dorfles, 1968, 1999, 2003) per confutare le ipotesi di corrispondenza tra le arti. Dorfles, ripercorrendo i suoi passi, definisce “mania” quella di voler accostare i due linguaggi e ritiene “futili” le ricerche perché “le arti non si corrispondono”. Le somiglianze, afferma, sono dovute principalmente allo spirito dell'epoca, allo *Zeitgeist* (Dorfles in Tedeschi e Bolpagni 2009, pp. 57-58; Dorfles in Torelli Landini, 2012, p. 5). Quasi che la moltiplicazione dei sistemi di corrispondenza sia causa di polverizzazione e dispersione delle equivalenze.

A un punto estremo di divaricazione troviamo ad esempio Pascal Dusapin, compositore francese del panorama odierno che, interrogando la pittura di un artista suo contemporaneo, Christian Bonnefoi, ce la presenta in questo modo: «peindre, c'est dissocier, éloigner, désunir les parcours, stimuler les disjonctions, assembler les fuites, éclipser les résultats, dissimuler le solutions» (in Surrans, 1993, p. 118).

Sono con insistenza le attenzioni poste al problema dagli antropologi ad allentare i bollori e ad avvicinare con occhio relativista il problema. L'antropologia ci dice infatti che non vi sono ancora studi condivisi che testimonino quanto sia interculturalmente diffusa una modalità intersensoriale, sia in forma di sinestesia “vera” – cioè quando si

assiste a un reale trasferimento sensoriale – sia in forma di sinestesia “per associazione”, cioè provocata artificialmente o per effetto della cultura (Merriam, 1964/2004, p. 101).⁴

La costruzione di un’ontologia del sentire deve essere probabilmente rinviata, ma al fascino della corrispondenza dei sensi non ci si può sottrarre. Da qualche parte di certo risiede un’unità plurale dei sensi, come ci testimonia la lingua francese per voce di uno dei suoi contemporanei pensatori (Nancy, 1994/2006), dove «*sens*, in francese, lascia indiscernibili il plurale e il singolare» (p. 145).

1.5. La parola come mediatore tra vista e udito: riflessione sui titoli

Uno dei legami che si instaura tra un’opera visiva e una musicale reciprocamente legate è quello che si traccia attraverso il titolo. Laddove sia il titolo a svolgere la funzione di intermediazione e di stimolo attivo, sia tra le opere che nei confronti dello spettatore, l’analogia ha possibilità di essere colta e di rivelarsi nell’immediato anche al fruitore ignaro di qualsiasi relazione. Una funzione di “ancoraggio”, secondo Barthes (in Nattiez, 2010, p. 38).

All’inizio, in assenza di altro, c’è dunque il titolo. Una porta d’entrata al significato. Poche parole in esergo all’opera che non privano l’incontro dell’apporto del medium linguistico e che allo stesso tempo lo preservano da una possibile più massiccia intrusione della parola. Il titolo, ripescando l’accezione latina (*titulus*), è sia supporto che sua grafia, è un segno di notorietà, qualcosa di più di un semplice nome, un appellativo che qualifica anche in senso valoriale (Paquin, 2008).

Possiamo pensare che un’opera senza titolo (a maggior ragione un’opera che si ispira a un’altra), in molti casi, rimanga incomprensibile, o quanto meno mancante di un evocatore di senso. Per contro, la presenza di un titolo può invece orientare, condizionare o limitare le possibilità di attribuzione di significato da parte del fruitore (Ariza, 2008). L’incisore canadese Yves Gaucher (1934-2000), molte delle cui opere portano riferimenti al musicale espressi anche attraverso i titoli, arrivò a dichiarare di

⁴ Sulle prospettive sinestesiche “naturali” si veda Mazzeo, 2005; sulle prospettive sinestesiche indagate invece in campo culturale si veda Layden, 2004. Accenniamo, lasciando ad altri spazi l’eventuale approfondimento, alla diversità di sfumature che il significato di *sinestesia* si porta appresso in relazione agli ambiti in cui si colloca: in psicologia, piuttosto che in linguistica o critica letteraria, in fisica, anatomia, estetica, pedagogia, ecc. Per una sintesi sui significati e gli aspetti della sinestesia cfr. Pignotti, 1993, pp. 15-22.

aver deciso di non attribuire più titoli poiché aveva constatato da parte dei fruitori una cattiva interpretazione delle sue intenzioni (in Nattiez, 2010, p. 84).

Il titolo e il «sordo lavoro delle parole» (Foucault, 1973/1988, p. 49), comunque sia, veicolano senso. E non importa che artista, musicista e fruitore intendano e comprendano, attraverso di esso, la stessa cosa. Ciò che è essenziale, in particolare nell'atto fruitivo, è che il tramite che la parola produce, conduca se non a costruire, quanto meno ad aumentare la riverberazione estetica che l'accostamento di due opere già presuppone.

Il titolo, dicevamo, è – oltre alla sua grafia – anche cartello o etichetta. Per Michel Butor (1969) questa etichetta è parte essenziale dell'opera: «un piccolo rettangolo in rame, in carta dorata o in plexiglas sulla cornice o vicino al muro che non ci si può impedire di interrogare» (p. 10). Il titolo, con tutta evidenza, non è fatto della stessa materia di una tela, di una scultura, di una musica, anche se è inciso sotto ad esse o posto ad intestazione. Il titolo non sostituisce l'opera, parla di essa ma non è mai ridondante (Escal, 1996, p. 185).

Può essere all'origine dell'opera, condizione della sua esistenza, e costituire per l'artista un forte stimolo verbale, ma può essere – all'opposto – il passaggio conclusivo di una sintesi di percorso. Parafrasando Calvino in una delle lezioni americane come fa Dallari (2011), potremmo dire che si distinguono due tipi di processi: quelli che partono dalla parola e arrivano a suoni e immagini, e quelli che partono da musica e immagine e arrivano all'espressione verbale.

L'autore, tramite l'apposizione del titolo, compie il primo atto ermeneutico nei confronti di un artefatto, ce ne porge una chiave – *purtroppo*, secondo l'opinione di Umberto Eco – già interpretativa (in Rocca, 2009). Senza spiegare a chiare lettere e attraverso l'orizzonte di attesa che provoca, il titolo – un cicerone che ci apre la strada – illumina possibili regioni oscure dell'opera, allerta e orienta la nostra ricezione verso direzioni propizie. Come vedremo, il ruolo che l'autore attribuisce al titolo può essere di amplificazione e di svelamento di una corrispondenza (una doppia e bidirezionale corrispondenza quando si tratta di relazioni tra due manufatti), oppure di offuscamento e di ambiguità.

Infatti, le funzioni di un titolo, quale che sia l'opera a cui ci si riferisce, possono essere plurime (Caux, 2011, pp. 172-173; Escal, 1996, p. 198; Giuliani, 2008, p. 14; cfr. anche la tripartizione dello studioso Leo H. Hoek, in Rocca, 2009, p. 58).

Una prima funzione è quella di designare o informare (ci dice a cosa siamo di fronte, di che cosa si tratta). Ve n'è una seconda che consente di spiegare, illustrare, descrivere, forse anche tradurre (è un atto maggiormente performativo, un "atto di parola" che identifica inequivocabilmente quell'opera e non un'altra). Entrambe le prospettive sono rivelatrici di una funzione *presentativa* del titolo, che ha lo scopo di illustrare l'opera come appare, seppure attraverso una selezione delle sue caratteristiche. Ma un titolo è anche persuasivo e seduttivo, nel senso che ci incita a guardare e ad ascoltare (anche ad acquistare), ci solletica a ritrovare nell'opera le sue tracce e a dar forma maggiormente compiuta a quello spunto. Si assume ruoli sia poetici che estesi: può favorire la "modellazione" di un'opera aiutando chi la guarda o l'ascolta a spiegarla, evocarla, provarla, tradurla; allo stesso modo contamina il nostro processo di ricezione secondo le volontà dell'autore (Caux, 2011). Così il titolo riveste una delle possibilità di interpretazione dell'opera e si carica di una funzione *rappresentativa*.

La relazione tra parole e opere d'arte nel corso della storia e all'interno delle specifiche evoluzioni artistiche ha conosciuto mutamenti. In via generale possiamo sintetizzare che in rapporto all'estetica classica, dove la *mimesis* e la rappresentazione imitativa misuravano la qualità dell'opera d'arte (Wulf, 1995), il titolo doveva raccontare la verità sull'opera stessa, doveva illustrare e insegnare. La musica, che per sua natura è sempre stata distante da misurazioni qualitative compiute attraverso la sua capacità di un approccio al vero, ha generalmente ritratto i propri artefatti sino all'epoca pre-romantica attraverso una titolazione generica (Escal, 1996).

Nella tradizione classica l'assenza di titolo – il titolo in forma di *nome proprio*, secondo la definizione di Gino Stefani (1980) – consentiva ai musicisti di fare musica senza parlarne. In un momento in cui le opere avevano funzione contingente, d'uso e d'occasione, il titolo si qualificava per povertà lessicale e ripetizione dei modelli. Al titolo dell'opera musicale, che fa esclusivo riferimento alla natura formale e organizzativa dei materiali (*Ricercare, Madrigale, Fuga, Suite, Sonata ...*), si aggiunge a scopo di inequivoca individuazione un numero identificativo, progressivo o d'opera.

Il titolo moderno comincia a costruirsi in epoca romantica e si trasforma in *tematico* (Escal, 1996). Partecipando a un'estetica del contenuto, il titolo – sia per la musica che per le arti visive – ci parla del mondo e dei sentimenti dell'autore. Il Romanticismo inaugura una nuova rilevanza e «l'attenzione si sposta sempre di più dall'opera all'autore, dall'arte all'artista» (Rocca, 2009, p. 64). Il titoli, anche in espressioni metaforiche, confermano il contenuto.

Le maggiori sperimentazioni nell'uso dei titoli, sulla scia di una nuova concezione dell'esperienza estetica, si ritrovano all'inizio del Novecento (Giuliani, 2008). L'artista, attraverso la titolazione di un'opera, vuole produrre instabilità, contrasto e incongruenza in rapporto ad essa. Sorpresa e provocazione diventano caratteristiche distintive che rivelano una minore affidabilità della pertinenza del titolo. Si pensi ad esempio all'importanza che acquisisce il titolo nel periodo dadaista e surrealista, anche attraverso la pratica del *ready-made* o del gioco stocastico, di cui anche la musica si è servita.

Il titolo passa da illustrazione fedele e sintetica (quale attributo utile), ad ambito espressivo del poetico, dell'allusivo, dell'assurdo, del provocatorio (quale attributo necessario). Un nuovo patto interpretativo si stabilisce allora tra l'artista e il ricettore: anche quando il titolo informa correttamente (con modalità metaforiche, poetiche), deve essere disvelato nella sua azione non univoca di connotazione dell'opera; uno sforzo ancora maggiore di interpretazione richiede il titolo che rifiuta di informare o addirittura disinforma, quando cioè è un "titolo impostore" (Escal, 1996, p. 219).

Il titolo musicale in epoca contemporanea per Françoise Escal diventa *analitico*. In una musica che dichiara sì il rifiuto delle forme di repertorio, ma l'interesse per un nuovo gioco di costrutti, il titolo – metaforico – cerca di descrivere o comunque alludere ai processi compositivi impiegati.

In un gioco di restituzioni continue tra musica e arti visive, anche il titolo ha evidentemente giocato un ruolo di tutto rilievo.

Paul Signac in una sua testimonianza scritta si chiedeva se non fosse preferibile che anche le opere visive potessero, come la musica, essere nominate attraverso un numero d'opera, così da non subire condizionamenti rispetto al soggetto ed esercitare una maggiore libertà di creazione (in Vergo 2010, p. 57). Max Klinger inserirà infatti un numero accanto ai titoli dei suoi cicli grafici e una numerazione progressiva verrà adottata anche da Kandinsky (Vergo, 2010). Più in là nel tempo altri pittori

estremizzeranno questa tendenza. Hans Hartung (1904-1989) e Pierre Soulage (1919) abbandoneranno l'idea consueta di intitolazione e indicheranno per il riconoscimento delle loro tele numeri progressivi, date di creazione e misure del quadro (Escal, 1996).

La tendenza a sopprimere attraverso il titolo un riferimento all'oggetto viene provocata anche dalle spinte simboliste. Per Mallarmé: «nommer un objet, c'est supprimer les trois quarts de la jouissance du poème qui est faite de deviner peu à peu» (in Fleury, 1996, p. 174) Curioso che, nell'adozione di un procedimento più descrittivo dei titoli musicali in analogia con la pittura, sia proprio Debussy – nel volgare al musicale la poetica simbolista – a “dire troppo”. Il critico musicale Boris de Schloezer ha sostenuto infatti che nell'intitolare estesamente il *Prélude à l'après-midi d'un faune*, piuttosto che solo *Prélude*, il musicista sia incappato nell'equivoco di far cogliere da ascoltatori e critica delle intenzioni illustrative dei versi di Mallarmé non necessariamente evidenti (in Escal, 1996, p. 188).

La trasposizione interartistica punta spesso a provocare assonanza a partire dagli stessi termini e dal loro utilizzo in contesti differenti. Il titolo di un'opera pittorica è spesso preso in prestito dalle forme e dai processi musicali (*Preudio, Fuga, Sonata, Notturmo, Composizione, Improvvisazione ...*), così come, al contrario, titoli di opere visive diventano *tout-court* titoli di opere musicali (*L'isola dei morti, Im Spiel der Wellen ...*).

Vi sono titoli che esplicitamente dichiarano un omaggio, un onore alla memoria, (*Hommage à Varèse* di Joan Mirò, *Hommage à Klee* di Sando Verss); titoli che presentano la provenienza del contenuto ispiratore (il *Beethovenfries* di Klinger, *Calder Piece* di Earle Brown), altri che evocano una più generica volontà traspositiva (*Dessins musicaux* di Oscar Wiggli, *Le travail du peintre* di Francis Poulenc), altri ancora che selezionano un preciso campo tecnico-teorico e concettuale (*Chronochromie* di Olivier Messiaen, *Rhythmisches* di Paul Klee). Vi sono poi, nell'ottica del “titolo impostore”, titoli che non fanno trasparire alcunché delle intenzionali affinità tra ambito visivo e sonoro (*Marienkirche mit Pfeil* di Lionel Feininger che fa riferimento all'opera bachiana e *Structures* di Pierre Boulez, brano composto dietro ispirazione di un quadro di Klee); oppure titoli che nonostante la dichiarata volontà di traduzione e trasferimento, spiazzano il ricettore per la difficoltà di individuazione di un qualsiasi corrispettivo (*La*

musique est comme la peinture di Francis Picabia, *Prélude en tapisserie* di Eric Satie).
La comparazione potrebbe continuare all'infinito.

Opera musicale e opera pittorica ripercorrono, in riferimento al titolo, anche le problematiche legate alla dimensione spaziale e temporale. La ricezione del titolo non è mai unidirezionale: dal titolo si va all'opera e si ritorna (Caux, 2011). Tela e titolo formano un tutt'uno, per il continuo rinvio di significato che è possibile instaurare tra l'una e l'altro: nel momento ricettivo possiamo scoprire prima il titolo o prima l'opera, coglierli in una contemporaneità, comunque rinviare all'uno e all'altro con molta elasticità in un continuo andirivieni di azioni di accomodamento e senza interrompere la costruzione di un flusso di significazione. Non del tutto similmente accade nella musica, che costringe a una relazione con il titolo da fare in precedenza all'ascolto, o al termine. Certo, non possiamo impedire un andirivieni del pensiero che si sovrappone al flusso sonoro in scorrimento, ma questo – inevitabilmente – interrompe l'azione della musica, inserendo “buchi” di trasmissione. Il rapporto con il titolo diviene per questo meno flessibile.

Il titolo per l'artista non è indispensabile, e molti di loro si sono sottratti a questa prassi, talvolta giocando in modo consapevole con il fruitore e rinviandolo a cercare un titolo inesistente (Dallari, 2012). In ambito artistico, a partire dal 1910 i *Senza titolo* hanno cominciato ad abbondare e l'usanza ha obbligato gli storici e i conservatori, a descrivere le opere nei cataloghi per permettere la loro identificazione (Butor, 1969). L'opera d'arte, infatti, «c'est comme un chat en appartement [...]: pas besoin de collier. À partir du moment où il sort, c'est autre chose!» (R. Topor in Escal, 1996, p. 192).

La mancanza di un titolo nelle opere musicali della modernità appare molto più rara, poiché – come riconosce Françoise Escal (1996) – il titolo di un'opera musicale è maggiormente indipendente e autonomo dall'opera. La volontà di escludere il titolo risiede spesso nell'eliminazione da parte dell'artista di uno degli aspetti riduttivi e di confinamento del significato dell'opera. È probabilmente per questo che Claude Debussy collocava al termine e tra parentesi i titoli dei propri *Préludes*: per rifiutare l'idea del titolo, oppure per indurre a un confronto con l'immagine generatrice del compositore lasciando autonomia evocativa all'ascoltatore, oppure ancora per proporre il titolo come “soluzione ad un problema” (Stefani, 1980, p. 63).

Il titolo è però spesso indispensabile per il ricettore, per il quale esso ha valore di segnale comunicativo secondo le funzioni di cui già abbiamo parlato. Dell'importanza del titolo per il fruitore sapeva bene, ad esempio, l'editore Peters che insistette molto con Schönberg affinché apponesse cinque differenti titoli ai *Cinque pezzi per orchestra* op. 16, nonostante le preoccupazioni del compositore rispetto all'interferenza che avrebbero potuto avere sul "dire" della sua musica (Escal, 1996).

Laddove però un'opera si riferisca a un'altra, laddove cioè il rimando ad altro sia nucleo generatore, anche il titolo diventa evidenza di un tributo, testimonianza di un debito autoriale. Il titolo delinea una delle prospettive di intertestualità (cfr. § 2.4.3.) illuminando un'opera anche di altri significati, amplificando e riflettendo contenuti che le sono esterni. Il titolo, in quest'ottica, contribuisce in modo determinante ad alimentare questa risonanza. Che è, come si diceva più sopra, una non-ridondanza.

Poiché l'influenza esercitata sui ricettori del titolo è spesso inconsapevole e intensa e si tende ad accettare passivamente la presenza del titolo (Giuliani, 2008), un'attenzione particolare a questo medium di congiunzione deve essere posta. Dobbiamo essere coscienti che i titoli, oltre ad anticipare in parte l'opera, eventualmente a fornire "informazioni", suscitano suggestioni anche grazie a una propria autonomia estetica (Giuliani, 2008). Ci attendiamo che prima di tutto il titolo esprima qualcosa che può avere a che fare con l'orizzonte contenutistico delle opere e che, come nel nostro caso, contribuisca a porle in contatto, ma è anche ambito di significazione che esprime la libertà e la fantasia autoriale (Caux, 2011). Sta in una zona di prossimità con le aree di senso dell'opera, ma può acquisire in sé un valore assoluto, come accade emblematicamente al titolo del quadro di Magritte *Ceci n'est pas une pipe* (Foucault, 1973/1988). «Le titrage est un "art", on pourrait dire une *inventio*, un mode discursif de mise en scène [...]» (Paquin, 2008, p. 8). Il titolo, dunque, non è mai mera didascalia, non serve per commentare o ripetere, non è un testo di "istruzioni". «Il valore insostituibile dell'incontro di immagine e parola [e – aggiungiamo – di immagine e suono, *N.d.A.*] sta [...] nell'*ambivalenza* di questo fenomeno: da un lato un codice può dire ciò che all'altro è impossibile esprimere, d'altro lato fra i due codici c'è una distanza, uno *scarto*, che impone un lavoro interpretativo e l'attivazione di un processo di collaborazione cognitiva fra intelletto e immaginario» da parte del fruitore (Dallari, 2011, p. 15). Per generare pensiero e giudizio, come afferma Dallari, immagini e suoni

hanno necessità di “stringersi” alle parole. Parole che diventano parte indissolubile dell'opera e opportunità indispensabile per dilatare il senso.

Ma se concordiamo con l'idea di Roberto Maraglino che tanto della significazione dell'immagine e del suono stia «nell'*aldilà* e nell'*aldiquà* della parola» (in Dallari, 2011, p. 29), la domanda che ci si pone è dunque: una volta eliminato il titolo cosa rimane dell'interazione tra musica e immagine? Quanto è necessario quel tramite all'esistenza della relazione?

Una prima risposta può essere data in questi termini: l'essenza della relazione, in assenza del titolo, evidentemente rimane, ma una sua piena trasferibilità e condivisione all'esterno della ristretta cerchia “artista-musicista/opera visiva-opera musicale”, viene dal titolo assicurata. Il titolo diventa così fondamento di un passaggio di mediazione. Ma la sua funzione non risiede solo nel facilitare la relazione esistente, quanto piuttosto nell'amplificare (*complessificare*, dice Dallari) le possibilità di interpretazione. Il titolo non è unicamente tramite di contatto tra due ambiti espressivi, ma è espediente per arricchire gli specifici significati dell'uno e dell'altro. Un titolo che diventa rilancio *plurisignificante* contribuendo a delineare un contenuto diverso e forse più ricco (cfr. Levi, 1996, pp. 269-285 e Stefani, 1980, p. 74).

1.6. Problemi di approccio alla comparazione tra le arti

Come appare evidente dalla quantità, varietà e difformità degli studi in materia di comparazioni interartistiche, le modalità di approccio al tema dell'incontro di musica e arti visive non possono che essere variegata e di difficile definizione. Il bisogno di una decodifica che orienti a riconoscere i metodi di confronto è talvolta impellente, ma si rivela – proprio per le caratteristiche sfuggenti e fluttuanti dell'oggetto di analisi – di non facile individuazione.

La comparazione mette in gioco molteplici piani d'azione (ad esempio la comunanza strutturale, le analogie sensoriali, le convergenze di espressione, di senso e di significato, ...) e il pensiero di chi scruta con la lente di ingrandimento tratti di comunanza agisce con diversità di approccio: sia articolando inferenze a partire da dati concreti, sia svelando meccanismi attraverso il ricorso metaforico più intuitivo.

Oltre ai livelli di significazione che possono accomunare i due campi, vi sono anche altri assi coinvolti e che possiamo illustrare tramite il modello semiologico di Nattiez-Molino (Nattiez, 1987, 1987/1989), cioè la tripartizione che intesse interrelazione tra il piano creativo (il livello poetico) e quello ricettivo (il livello estesico), mediante l'opera, il "testo" (il livello neutro). Quindi, a seconda di quale sia lo sguardo sulla relazione (a partire dall'autore, a partire da chi lo fruisce, a partire dall'opera stessa) o di come queste diverse prospettive possano essere tra loro intersecate, è evidentemente possibile intercettare differenti modalità di comunanza interartistica e risvegliare infinite possibilità di significati relazionali latenti (cfr. § 3.3.).

Inevitabile è che la piena articolazione di questi livelli possa, anzi debba, essere messa in sinergia attraverso la molteplicità delle risorse analitiche di cui i diversi campi disciplinari dispongono: potremo allora essere sostenuti nella comparazione dal campo della fenomenologia, della semiotica, della psicologia e neuropsicologia (per rimanere ai terreni che esplicitano diverse soggettività), e non potremo escludere l'apporto filosofico, quello dell'estetica e delle teorie di analisi e di creazione dell'opera artistica in senso lato. Per di più la "traduzione", come afferma la studiosa Victoria Llorc Llopart (2011), «ne peut pas se débarrasser du filtre de la subjectivité qui la caractérise, tant celle du créateur-traducteur que celle du récepteur. Cette subjectivité [...] loin de nuire aux démarches analytiques, les rend, au contraire, multiples et originales» (p. 21). I metodi analitici con i quali tali percorsi vengono indagati sono, perciò, difficili da ritrarre e comparare.

Si tratta perciò di un campo decisamente impervio da ordinare, come anche altri hanno già testimoniato (Cristiá, 2012). Di certo non proveremo a farlo qui, sebbene potrebbe essere di estremo interesse e utilità un'avventura per queste vie anche per gli obiettivi del presente lavoro. Come in altre occasioni, ci limiteremo a fotografare, tra la miriade di approcci interartistici possibili, alcune delle strade percorse, dando risalto a quelle che ci sono sembrate meglio enunciate e definite.

Partiamo da un esempio oramai divenuto un classico nel campo della relazione tra le arti, quella dello studioso Etienne Souriau, tra gli apripista di questa avventura.

La classificazione operata da Souriau in relazione ai piani di esistenza di un'opera d'arte ha il merito di rappresentare un quadro metodologico entro il quale collocare una sistematizzazione delle corrispondenze tra le discipline artistiche. Il quadro non riesce a

tener conto, vista la data di definizione collocata attorno alla metà degli anni '50 del Novecento, delle plurime articolazioni e ibridazioni – soprattutto grazie all'avvento tecnologico – di cui le arti, nel corso di tutto il Novecento, hanno goduto. Si tratta comunque di una focalizzazione di rigore che individua i piani di esistenza di un'opera secondo due direttive: un'esistenza fenomenica definita di *primo grado* e un'esistenza rappresentativa (ossia simbolica, o “cosale”) di *secondo grado*. Il diagramma illustra con chiarezza i due piani.



Figura 1.2 – Étienne Souriau, classificazione delle arti, in Fleury, 1996:150. 1: Linee; 2: Volumi; 3: Colori; 4: Luminosità; 5: Movimenti; 6: Suoni articolati; 7: Suoni musicali

L'estrema mutevolezza dei piani di relazione impone, come si ribadirà più sotto, che sia il metodo ad adattarsi all'opera ed è certamente con questo intento che molti studiosi hanno operato andando alla ricerca, di volta in volta, di supporti teorici *ad hoc*. Alcuni metodi di approccio, infatti, ricorrono a teorie già codificate in altri campi disciplinari, che vengono appositamente mediate e rimodellate attraverso mirate operazioni di adattamento.

In uno studio sui “differenti metodi del tradurre” a partire dalle intuizioni in campo linguistico del filosofo tedesco Friedrich Schleiermacher, Victoria Llorc Llopart (2011) si interroga su come “condurre al di là, far passare, traversare” il senso di un'arte a un'altra. Trasponendo nella creazione interartistica i tre momenti dell'attività artistica definiti dal filosofo (che sono l'eccitazione, l'elaborazione di un archetipo e l'esecuzione), Llorc Llopart individua altrettanti punti di osservazione per guardare alla relazione interartistica:

- a partire da un'opera-sorgente;
- mediante l'immaginario radicato in un'altra arte;
- utilizzando un linguaggio artistico intriso di elementi dedotti da un'altra arte.

In questo caso «l'artiste-traducteur, en plus de matérialiser son œuvre, est aussi un médiateur entre l'œuvre source (ou un autre art) et le récepteur» (Llort Llopart 2011, pp. 28-29). Diversi tracciati di relazione sono allora possibili: il compositore può avvicinare l'ascoltatore al pittore, e il pittore può condurre lo spettatore all'incontro del musicista; il compositore e l'artista possono condurre l'opera verso lo spettatore. L'attività interartistica si colloca così in un'idea di comunicazione che mette in relazione l'intersoggettività allargata a una più ampia comunità.

Individuare la “natura del rapporto” tra le due arti è anche il problema che si pone Laurence Le Diagon-Jacquín (2011). La studiosa mette in evidenza la quasi assenza di chiarezza metodologica nell'affrontare una comparazione interartistica e prova a strutturare vie di analisi attraverso l'appoggio delle teorie nel campo della storia dell'arte codificate da Erwin Panofsky. La prospettiva che delinea è limitata alla trasposizione dei “canoni” linguistici pre-astrazione (per intenderci, fintanto che l'opera visiva è rimasta figurativa e la musica ha adottato il linguaggio tonale). Opera quindi, come necessario, una sorta di adattamento dei tre piani successivi di analisi dal campo artistico a quello musicale, secondo la trasposizione che qui enunciamo sinteticamente:

Tappe per la comprensione dell'opera d'arte	Trasposizione delle tappe nel musicale
1. Descrizione degli elementi figurativi e loro disposizione nella composizione, e loro caratteri espressivi	1. Descrizione del materiale di base
2. Evidenziazione di simboli e allegorie	2. I dati esteriori: individuazione di funzioni delle strutture
3. Contenuto dell'opera	3. Contenuto dell'opera

Tabella 1.2 – Proposta di analisi comparata (sintesi da Le Diagon-Jacquín, 2011)

L'adattamento viene illustrato attraverso l'esemplificazione di testi e frammenti musicali che traggono origine da “ispirazioni” di natura pittorica o comunque figurale. La trasposizione del metodo, come si dichiara, non è esente da opportune rifiniture indotte dalla diversa natura della materia musicale che obbliga l'autrice a mettere in evidenza il rifiuto categorico di adattare l'opera a un metodo, ma di considerare piuttosto come sia il metodo che deve potersi piegare all'opera (Le Diagon-Jacquín, 2011).

Un'operazione analoga viene condotta nell'analisi comparativa di due opere che trattano il tema dell'annunciazione: una del pittore Maurice Denis (1870-1943) e l'altra del compositore André Caplet (1878-1925). L'analisi viene sostenuta da Sylvain Caron (2011) che utilizza per l'interpretazione comparativa la classificazione panofskyana testé illustrata: descrizione del soggetto primario o naturale; descrizione dei soggetti "secondari o convenzionali" che rinviano a simboli e allegorie; interpretazione iconologica del significato intrinseco e del contenuto.

Una prospettiva di orientamento *psico-corporale* è quella proposta da Francesco Spampinato (2011) che si rifà alle teorie del musicologo e semiologo Gino Stefani e a quelle dell'arte-terapeuta e esperta di arti visive Stefania Guerra Lisi (1988, 1996). A partire da matrici che vengono definite "radici corporali e multimodali", secondo un modello sinestesico di natura "omologica", si adotta una direzione di analisi che utilizza le facoltà intersensoriali di un vissuto corporale per cogliere analogie di schemi e di *Gestalten*. Il punto di osservazione è principalmente quello del ricettore che riconosce nei prodotti interartistici delle affinità attraverso l'esperienza psico-corporale. L'autore osserva in quest'ottica alcune affinità tra la musica di Debussy e quella di opere visive dell'Impressionismo e vi ritrova le medesime matrici multimodali, gestuali e emotive.

Jean-Jacques Nattiez (2010, 2011), in un'operazione che si sposta dall'analisi delle singole opere a ipotesi di generalizzazione, tenta invece una sorta di sistematizzazione delle relazioni tra musica e arti visive (allargando anche alle arti plastiche), riconducendole a "famiglie di metodi". Individua quattro grandi campi, in relazione grosso modo anche all'evoluzione storica della natura delle relazioni:

- la prima famiglia comprende le direzioni interpretative che cercano di mettere in relazione diversi ambiti attraverso i tratti che condividono con un medesimo spirito del tempo (lo *Zeitgeist*), i grandi universi culturali e simbolici;
- nella seconda la ricerca si occupa di indagare le fonti di ispirazione (di pittori a partire dalla musica, di musicisti a partire dalla pittura) e si situa a livello di relazione tematica;
- la terza prospettiva, denominata strutturalista, cerca le relazioni tra diverse forme simboliche rispetto al *livello immanente*, quello che Nattiez definisce, nella sua già citata tripartizione, relativo all'opera, al livello neutro;

- l'ultima direzione (non presente in Nattiez, 2011) non nega le condizioni precedenti, ma si appoggia in particolar modo sulle strategie creatrici e quelle percettive che sono messe in atto negli individui nell'operazione di passaggio tra musica e arti plastiche.

Nattiez opera poi esemplificazioni in particolare rispetto alle articolate relazioni che Pierre Boulez ha intrattenuto con Paul Klee e andando a individuare le numerose tracce d'omologia e di isomorfismo che vi sono tra alcune opere dell'incisore canadese Yves Gaucher ispirate ad Anton Webern (lo studio di Nattiez è in verità più ricco e articolato poiché considera le medesime prospettive anche tra musica e letteratura).

Altre intuibili direzioni di analisi si scorgono qua e là senza che si riconosca tuttavia una precisa intenzionalità di riferimento. Sono prospettive che comunque testimoniano della necessità, latente o esplicita, di ricondurre le modalità di comparazione a qualche criterio rintracciabile.

Uno studio sulle interferenze/compenetrazioni dell'opera musicale e visiva di John Cage viene affrontato da Anne de Fornel (2011), che si preoccupa di accennare l'analisi delle relazioni attraverso lo sguardo del linguista Roman Jakobson. Le affinità tra i codici andrebbero dunque osservate secondo un processo di *trasmutazione*, cioè di transfert intersemiotico.

Altri riferimenti, in bilico tra la ricerca del metodo analitico e la necessità di ordinare per categorie i campi di relazione – che è probabilmente urgenza che precede la definizione degli strumenti di analisi – sono illustrati nelle parole introduttive del paragrafo successivo (§ 1.7.). In quelle pagine si proverà a dar conto dei tentativi di sistematizzazione e si cercherà di definire una nuova proposta, consapevoli dell'illegittimità (antropologica ancor prima che culturale) di una separazione dei linguaggi, ma forti invece di una legittimità metodologica che gli obiettivi del presente lavoro ci impongono. Del resto, un solido discorso sull'interdisciplinarietà non può che fondarsi su una salda conoscenza delle discipline, costruita anche attraverso il tentativo di una loro sistematizzazione.

1.7. Tipi di relazione: da Wagner a Cage

I confini ideali di questa ricognizione hanno quali punti delimitanti nel tempo e nello spazio alcuni nuclei concettuali che cercheremo di definire più puntualmente. Il primo è quello di *Gesamtkunstwerk*, termine – come si sa – utilizzato da Wagner in *Arte e rivoluzione* a partire dal 1849 per qualificare un ideale di teatro nel quale confluiscono musica, arti figurative, poesia, drammaturgia, azione coreutica. L'eco di questa idea, innovativa nell'abito ma riedita nel concetto poiché ne assume anche le cicliche ricadute storiche già annunciate ad esempio in epoca greca e barocca, ha cominciato a prendere decisa forma in chiusura del secolo XIX, animando direzioni espressive che si vedranno diversamente articolate nelle tipologie di relazione che illustreremo di qui a seguire.

Il *limen* a chiusura del segmento temporale, ancor più vago di contorni cronologici rispetto al confine d'inizio, è la definizione di un apparato concettuale che l'opera di John Cage ha gradualmente fondato. La progressiva (con)fusione di tutto l'immaginario sonoro con concetti considerati agli antipodi della costruzione musicale – il silenzio, il rumore, l'alea (Cage, 1939-1967/1980) – apre anche per le arti visive fruttuose vie di esplorazione congiunta. Poiché gli intenti cageani si spingeranno ancora oltre queste decisive rotture, e – dopo la metà del Novecento – arriveranno a un coinvolgimento antidogmatico di tutte le arti performative anche attraverso l'impiego della multimedialità, dunque orientando la ricerca in senso davvero onnicomprensivo dei linguaggi, il nostro osservatorio cercherà per questo di limitare le analisi alle sole intersezioni del musicale e del visivo, mantenendo quale ideale blando confine la prima metà del Novecento.

Dare ordine alle tipologie di relazione che hanno allacciato musica e arti visive nel periodo selezionato è impresa audace. Il terreno si fa sdruciolevole a ogni tentativo di organizzazione perché i confini, come già si è visto, non sono limpidi e un'operazione di categorizzazione porta con sé il rischio di irrigidire entro schemi predefiniti una materia che per sua natura rimane fluida e aperta a diverse sfumature. Nel corso delle numerose letture condotte non si è venuti a conoscenza di operazioni di sistematizzazione elaborate a fini espliciti di ordinamento e classificazione. Tutt'al più si sono incontrate linee di sviluppo che hanno raccolto i temi attorno a fili conduttori, ad esempio quello consueto della comparazione in successione cronologica (sia

relativamente a singoli artisti che a movimenti o correnti artistiche o a più ampie porzioni temporali), talvolta abbinato alle influenze trasversali dell'*humus* sociale e culturale delle differenti epoche all'interno dei contesti di elaborazione artistica (in particolare Sabatier 1995, 1998). Generici fili conduttori, appunto, più che orientamenti di sistematizzazione, sono anche i criteri di organizzazione dei numerosi eventi espositivi attorno al tema. Ne citiamo uno per tutti, cioè l'esposizione al Centro Pompidou del settembre 2004 – gennaio 2005 dal titolo *Sons & Lumières. Une histoire du son dans l'art du XX^e siècle*, in cui si organizzarono le opere esposte in quattro sezioni denominate rispettivamente *Corrispondenze*, *Impronte*, *Rotture*, *Epilogo* (Duplaix e Lista, 2004).

Lo studioso Jean-Yves Bosseur per parte sua, con maggiore intenzionalità classificatoria, individua ad ampio raggio tre distinti assi principali per disciplinare i rapporti interartistici:

- un primo di natura analogica (che afferma essere quello prevalente sino ai nostri giorni), attraverso il quale una espressione artistica si appoggia ai mezzi comunicativi di un altro campo;
- un secondo asse che introduce tra le ricorrenze anche un livello di distanza e tensione, che giunge sino a caratteri oppositivi; qui è ammesso, con tutta evidenza, che vi siano comportamenti di natura differente da parte dei diversi linguaggi;
- un ultimo asse (sviluppato in particolare a partire dalla seconda metà del XX secolo) che vorrebbe gestire le connessioni nella simultaneità, individuando una coesistenza e lasciando che questa s'insinui non forzata nella coscienza dell'ascoltatore-spettatore (Bosseur, 2008, pp. 7-8).

Lo stesso Bosseur aveva precedentemente organizzato tematicamente l'indice del suo volume *Musique et arts plastiques* in riferimento alle interazioni nel XX secolo. Un primo capitolo organizza quelle che lo studioso identifica come *corrispondenze sensoriali*; un secondo nel quale si definiscono le variegate sovrapposizioni (chiamate *interpenetrazioni*) tra i concetti di spazio e tempo; un terzo che focalizza la sovrapposizione sul piano delle *equivalenze strutturali*; segue il piano rappresentativo della musica che considera sia la raffigurazione degli strumenti, sia la prospettiva notazionale. Il volume termina con un capitolo che considera la prospettiva a partire dal

musicale verso il pittorico (direzione generalmente meno frequente rispetto all'orientamento prevalente, dal pittorico al musicale, prendendo esemplarmente in considerazione alcuni grandi compositori del Novecento) e con l'illustrazione di numerose occasioni di incontro che sfuggono alla categorizzazione artistica (Bosser, 2006).

Senza riferimenti a teorie di sorta e rifacendosi all'evocazione di ampie aree semantiche individuate da una selezionata terminologia, Francesco Tedeschi riconduce l'ambito delle relazioni istituite a partire dal secondo Ottocento (lasciando esplicitamente a lato le "rappresentazioni iconografiche", dizione attraverso la quale riunisce tutti i momenti in cui la musica diviene il tema della rappresentazione visiva), a una triplice linea di incontro (Tedeschi e Bolpagni, 2009). Viene individuato un primo aspetto denominato delle *corrispondenze*, che si qualificano cioè «all'insegna dell'ideale o del mito della *sinestesia*, di un incontro che si definisce in un possibile o ipotetico scambio di sensazioni» (*Ibid.*, p. 12). In secondo luogo vi sono le *ibridazioni*, identificate come affiancamenti di momenti performativi e nel confluire di diverse esperienze verso il «superamento delle divisioni settoriali tra gli strumenti di espressione» (*Ibid.*, p. 7). Infine, le *concordanze*, che riguardano gli scambi effettuati su un piano più propriamente fisico e morfologico, piuttosto che estetico.

Con analogia di atteggiamento Philippe Junod (2006) arriva a semplificare una schematizzazione in quattro voci: *parallelismo*, *convergenza*, *divergenza* e *successione*. Il *parallelismo* postula l'equivalenza sul piano della funzionalità delle arti (espressione del sentimento e del pensiero dell'uomo) e colloca la parentela a livello espressivo (si può cioè dire la stessa cosa attraverso tutti i linguaggi). La *convergenza* implica molto spesso una collaborazione, cioè un sostegno alla comprensione di un medesimo concetto. La *divergenza* si pone come polo simmetrico e contrario al precedente: ogni arte proviene dalla stessa sorgente, ma il perfezionamento delle tecniche e dei linguaggi specifici ha gradualmente sbriciolato e disperso l'unità che è comunque rappresentata dal loro costituire un insieme solidale. Infine la *successione*, che sposta il confronto su un'asse "evoluzionista" in senso cronologico e che guarda alla musica come esito naturale e necessario dell'evoluzione artistica. Queste quattro direzioni di intreccio, non indipendenti ma complementari, a loro volta vengono messe in relazione con altri tre assi di pensiero: quello metafisico, fisico e psicologico, cioè un rapporto che si instaura

rispettivamente oltre la dimensione del sensibile, che si affida a una concretezza di un dato dimostrato o misurato e che, da ultimo, risponde a logiche che valutano gli effetti sullo spettatore o sull'ascoltatore.

Infine diamo voce a un recente studio (Cristiá, 2012), che propone una sorta di categorizzazione bipolare che organizza gli orientamenti in fenomeni di *migrazione* (passaggio di un elemento, di una tecnica, di una tematica) e di *convergenza* (interazione di due o più espressioni artistiche in una medesima opera). Il primo orientamento (la migrazione) viene ulteriormente articolato in cinque livelli: un piano emozionale (che assume l'ascolto o la visione di un'opera per trasporla su un diverso piano simbolico); un piano materiale (corrispondenze e associazioni tra elementi costitutivi: altezza e colore; colore e timbro; ...); un piano morfologico (a livello di macro e micro forma); un piano texturale (che si appoggia al precedente, riferendosi in particolare alla relazione sincronica tra i materiali); un piano concettuale (che assume la relazione attraverso un'idea o un concetto).

Tra le possibili organizzazioni sistematiche vogliamo elencare anche le categorie individuate nell'area di riflessione tedesca denominata di "integrazione poliestetica", orientate però allo sviluppo didattico. E. Tusa (in Roscher, 1991, p. 53) così le indica: una prospettiva linguistica (che si fonda sugli elementi strutturali, sui principi logici e compositivi); una prospettiva tematica (soggetti, temi e idee comuni); una prospettiva storico-culturale (che mette al centro la dimensione stilistica organizzata cronologicamente).

La prospettiva che più oltre proporremo si è misurata con tutte queste articolazioni ma ha soprattutto desiderato fare i conti con le necessità di ordinamento dei contenuti che la prassi didattica richiede. Per questo motivo l'orientamento assunto è di natura prevalentemente pragmatica e ha portato all'individuazione di ricorrenze sotto forma di aspetti concettuali, di temi prevalenti, o di organizzazioni processuali che l'incontro tra le arti ha reso ben riconoscibili. Si tratta molto spesso di prossimità legate alle influenze culturali del tempo, ma che hanno una loro riconoscibilità anche al di fuori di espliciti limiti cronologici. È appunto con uno sguardo di trasversalità ai decenni presi in considerazione, lasciando un poco da parte un approccio di natura storico-cronologica, che si proveranno a individuare alcuni criteri di raggruppamento. In un'ottica interdisciplinare, i punti di incontro e intersezione che definiremo costituiscono i perni

che è necessario scoprire per dare veritiero fondamento alla creazione interartistica (Pulido, 2010).

Un primo processo organizzativo era stato avviato in una acerba fase di studio ed era stato orientato sulla base di una conoscenza biografica ancora marginale del campo di studio. Mi riferisco in particolare alle letture a-sistematiche condotte negli anni precedenti all'esperienza di dottorato e alle prospettive didattiche costruite nel contesto scolastico. Questo primo contatto aveva condotto a una mappa concettuale che proponeva cinque macro "campi tensionali", elaborati sulla base di una ricognizione ad ampio raggio operata senza selezioni cronologiche o temporali, che individuavano la natura concettuale, materiale o contestuale alla base della relazione. Ci si era a quel tempo orientati a identificare:

- un ambito *psicologico-percettivo* (inteso a mettere in luce le relazioni morfologiche a un livello fenomenologico-sensoriale, in un'ottica che mescola la generalizzazione di un dato acquisito grazie alla sua ricorrenza nella percezione di diversi soggetti, con l'impressione dettata dall'esperienza soggettiva e individuale);
- un ambito *storico-artistico* (con al centro il contesto dei valori sociali e culturali – tanto estetici quanto poetici – comuni ad autori o opere in relazione);
- un ambito *fisico-matematico* (che costruisce le similitudini a partire da dati scientifici, o supposti tali, per qualificare le caratteristiche morfologiche dei rispettivi materiali);
- un ambito *segnico-notazionale* (che riguarda la corrispondenza del segno tra musica scritta e opera visiva);
- un ambito *mimetico-iconografico* (relativo alla riproduzione descrittiva – denotativa o connotativa – di un contenuto specifico trasmesso/illustrato da uno dei due linguaggi).

Le nuove occasioni di lettura e di rinnovata riflessione, insieme alla "riduzione" delle corrispondenze nei limiti cronologici indicati, hanno suggerito una revisione degli ambiti e della prima ipotesi organizzativa. In particolare, ha giovato rinnovare la focalizzazione attorno alle caratteristiche di opere e manufatti e all'analisi della loro qualità di relazione piuttosto che osservare le affinità di generali assi storico-sociali-culturali. Ciò ha permesso di focalizzare un'intenzionalità più definita e di cogliere con

più precisione alcune caratteristiche di raffronto (i materiali, i concetti, le tecniche, i contesti, le poetiche ...), sebbene il quadro iniziale rimanga sullo sfondo quale macro orientamento delle polarità riconosciute.

È opportuno ribadire che i campi di intersezione elencati sono stati ulteriormente definiti tenendo sott'occhio la ricaduta applicativa della seconda parte dello studio. Infatti, uno dei criteri con i quali l'insegnante costruisce percorsi orientati all'interdisciplina è quello di una chiarezza in ordine ai principi di relazione, selezionati sulla base di precise intenzionalità didattiche (Della Casa, 1985). È anche – come dice Cesare Scurati il «senso concreto della situazione in atto, e non l'impiego di schemi e parametri astratti [...]» a suggerire quali relazioni privilegiare (Scurati e Damiano, 1974, p. 73). A questi criteri sono stati aggiunti altri suggerimenti, affinché i contenuti dei *campi tensionali* si potessero candidare a costituire terreno di sicuro orientamento per la predisposizione di progetti operativi:

- individuazione di ambiti che possano facilitare la comprensione della tipologia di relazione da parte degli studenti (la presentazione dei temi in gioco dovrebbe orientare una immediata intuizione delle analogie da esplorare);
- in linea di massima, numerosa presenza – per quantità – di “casistiche” riconducibili ad analoghe tipologie di relazione; tuttavia, non sono state escluse tipologie meno frequentemente documentate che si ritiene possano avere interessanti ricadute in ambito educativo;
- valutazione della “qualità” della relazione, intesa come valorizzazione delle aperture interdisciplinari, cioè capacità delle relazioni stesse di aprire connessioni concettuali;
- possibilità di valorizzazione del fatto musicale (e di riflesso anche del fatto artistico) sia sul piano della conoscenza concettuale che su quello della produzione (interazione tra il *conoscere* e il *fare*).

La nuova ridefinizione dei *campi tensionali* è quella che segue:

- *corrispondenze tra suoni e colori* (sia rispetto ad assonanze di ordine simbolico, sia rispetto a corrispondenze di ordine teorico o fisico-scientifico);
- *analogie di natura formale e/o strutturale* (che includono affinità di tipo costruttivo, processuale, oppure basate su fondamenti tecnici comuni);

- *interferenze e sovrapposizioni dei concetti di spazio e di tempo;*
- *affinità di natura estetica e poetica* (movimenti culturali interdisciplinari, ispirazioni o suggestioni reciproche anche a partire da singole opere, da collaborazioni, da omaggi ad artisti);
- *segno del suono, suono del segno* (natura grafica della notazione musicale, espressione sonora del segno grafico).

A queste tipologie, tutte derivanti da esplicite intenzionalità autoriali, se ne aggiunge una che si qualifica, invece, per l'estraneità delle volontà di musicisti e artisti. Si tratta cioè di una relazione provocata dall'esterno, da un osservatore collocato in diversa posizione emozionale, sociale e culturale rispetto agli oggetti o soggetti della relazione (ad esempio lo studioso), che costruisce attorno a una intuizione o a un dato concreto una possibile nuova rifrazione delle contiguità di autori e opere, anche laddove le fonti storiche non mostrano evidenze di incontro. Proveremo a nominare questa tipologia come "relazione esogena", il cui tratto è quello di scaturire da intuizioni – talvolta anche in forma di "risonanza" soggettiva (ad esempio Pessina, 2011) – che rimangono estranee agli oggetti (le opere) o ai soggetti (musicisti e artisti) della relazione, al di fuori anche di situazioni contestuali che i riferimenti spaziali o temporali consentono di tracciare. Una sorta di prospettiva fondatamente immaginaria (e creativa) che poggia l'interesse della relazione su intuizioni analogiche o metaforiche motivate, il cui valore (soprattutto in una prospettiva di ricaduta didattica) è riposto non tanto, o non solo, nella ricostruzione circostanziata della fondatezza di un dato culturale, bensì nella "reinvenzione" di possibili vie di intersezione che una musica e un quadro, in un accostamento che acquisisce somiglianze con le esplosioni scaturite dal "binomio fantastico" di rodariana memoria, fanno immaginare. Del resto, è lo stesso Rodari (1973) a tirare in ballo Klee per giustificare come i concetti siano già di per sé costituiti da "binomi": «il concetto è impossibile senza il suo opposto. Non esistono concetti a sé stanti, ma di regola sono "binomi di concetti" (in Rodari, 1973, p. 17). L'operazione è dunque ricondotta nella sua originaria sede.

Procediamo quindi all'esemplificazione di tali tipologie attraverso la selezione di opere e autori che in qualche modo ne hanno tipizzato le caratteristiche e – allo stesso tempo – illustrato la pluralità di proiezioni. La rassegna, in quanto selezione, non potrà per questo essere esaustiva. Del resto, l'intento di completezza non è tra gli obiettivi di

questa illustrazione. Altrettanto inevitabilmente, nulla si potrà contro l'inesorabilità delle intersezioni: ciò significa che in molti dei casi che si collocheranno come appartenenti a una data categoria, si potranno scorgere caratteristiche collocabili altrove. Ogni confine, come sappiamo, separa e unisce allo stesso tempo. Del resto, l'intersezione e lo sconfinamento, sono i tratti ineludibili che permeano da capo a fondo il quadro che stiamo ritraendo e che stanno all'interno di un processo che assume la *differenziazione* e la *relazione* come le facce di una stessa medaglia (Zabala Vidiella, 2008).

In una visualizzazione grafica esplicitiamo una sintesi dei campi che verranno esplorati.

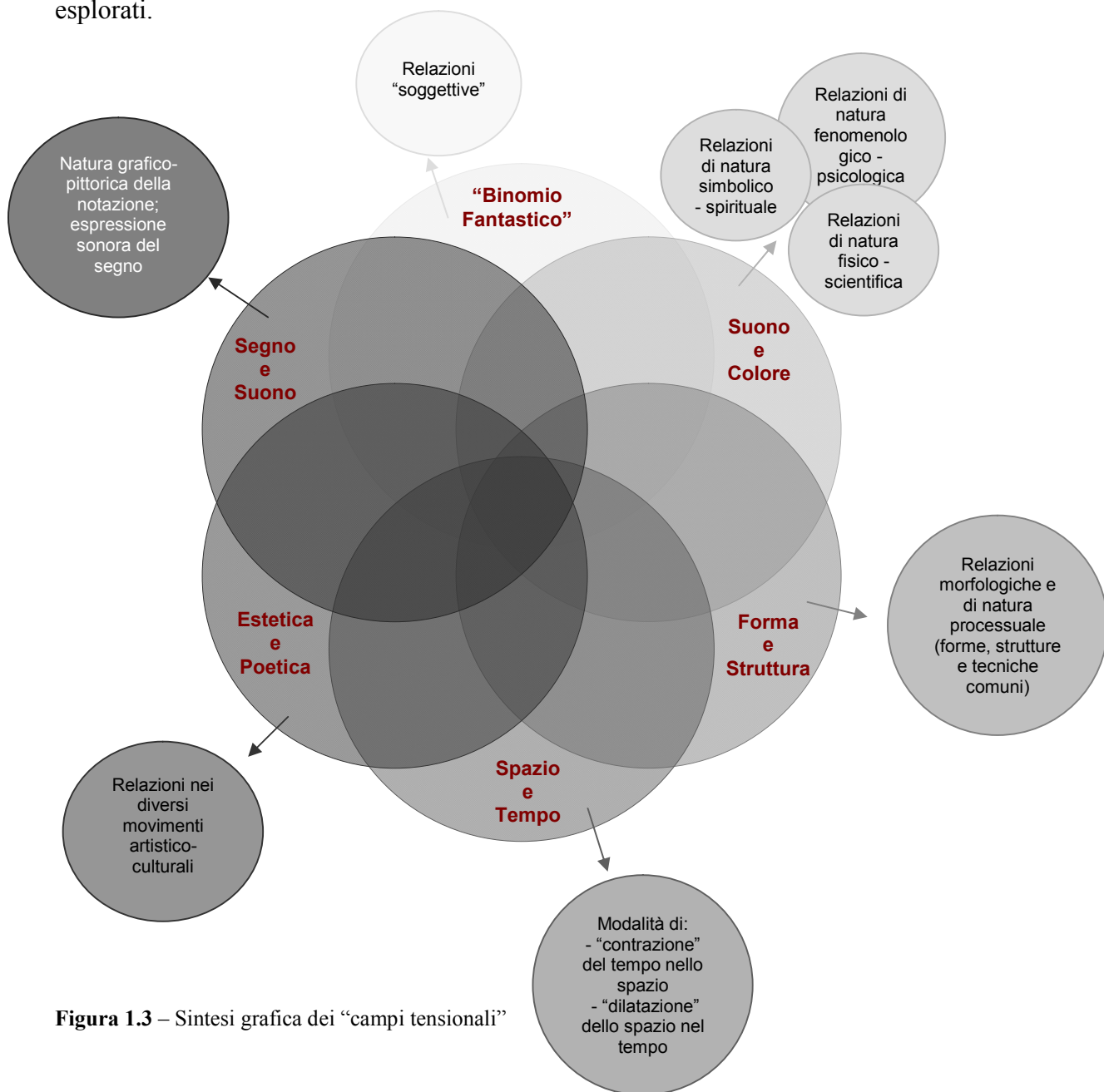


Figura 1.3 – Sintesi grafica dei "campi tensionali"

1.7.1. *Corrispondenze tra suoni e colori*

La corrispondenza suono-colore è probabilmente l'archetipo delle relazioni. Una delle forme universalmente conosciute di rapporto tra occhio e orecchio e tra le più indagate sul piano storico, scientifico, psicologico (Peacock, 1988; Bolpagni, 2004).

Ha origini disperse e ricorrenti nel tempo e raccoglie attorno a sé ambizioni diverse: una sinestesica, che accomuna un piano psicologico a uno più squisitamente scientifico, ma che spinge comunque verso la testimonianza di una doppia articolazione di un solo dato sensoriale; una orientata a individuare un'identità di natura fisica e teorica, che volge la propria ricerca sull'analogia delle diverse forme d'onda o sulla volontà di adesione a medesime regole di organizzazione, alla scoperta del dato oggettivo da trasformare in qualità estetica; una che assume, infine, una prospettiva più sfumata sul piano del rigore, e che va da un'assonanza simbolica dedotta da intrecci numerologici, a inflessioni più intime e "spirituali", condotte anche sotto l'influsso delle teorie teosofiche dei primi del Novecento.

Queste sono, in sintesi, le tre direzioni:

- un polo fenomenologico/psicologico;
- un polo fisico/scientifico;
- un polo simbolico/spirituale.

Come è facile intuire, nessuna di queste tre direzioni potrà dirsi estranea alle altre e le testimonianze di cui daremo conto si caratterizzeranno sì per prevalenze dell'uno o dell'altro aspetto, ma anche per inevitabili intersezioni. Il territorio del colore, dice Manlio Brusatin, «si colloca tra le arti e le scienze, tra la fisica e le psicologie [...] mostrandosi facile approdo e regione di conquista mai raggiunti dai metodi analitici quanto sperimentali» (Brusatin, 1983, pp. X-XI).

Brevi cenni sull'origine dell'incontro non sono superflui.

Un approccio alla relazione tra le proprietà fisiche dei colori e quelle dei suoni lo si deve ad Aristotele nel *De Sensu*, apparentemente la prima testimonianza nella cultura occidentale di tale comparazione (in Vergo, 2005, pp. 59-60). Vincenzo Galilei rinnovò l'interesse per la prospettiva greca e a metà del Cinquecento introdusse la comparazione tra diatonismo-linea e cromatismo-colore. Lo stesso Arcimboldo, più o meno nei

medesimi anni, cercò di definire in modo più preciso le relazioni tra lo spettro della luce e le altezze dei suoni.

Bisognerà attendere i decenni tra il XVII e il XVIII secolo, con il forte incremento delle teorie fisiche che iniziavano a indagare le corrispondenze tra suoni e colori, e tra onde del suono e onde della luce (si pensi soprattutto a studiosi come Athanasius Kircher e successivamente Isaac Newton), per avere un primo dato di diffusa evidenza allo sviluppo della corrispondenza tra le sette note, le sette corde di Apollo e i sette colori derivati dalla divisione prismatica della luce, in un intreccio sempre in bilico tra evidenza simbolica e testimonianza scientifica (Junod, 2006).

Nonostante un dato ricorrente lungo i secoli abbia sempre messo in luce evidenti difficoltà di accostamento (cioè il fatto della non equivalenza tra il processo che porta alla mescolanza di due colori e alla conseguente composizione di un terzo con il processo di unione di due suoni che non produce una terza altezza, oppure l'impossibilità a rappresentare diverse "ottave" di uno stesso colore), la ricerca di una comunanza tra i due fenomeni fisici non ha smesso di alimentarsi. L'apogeo di tale corrispondenza si colloca nelle prime tre decadi del XX secolo: le prospettive che si costruiscono coagulano, oltre a questi antecedenti, anche gli sviluppi in ambito psicologico degli studi ottocenteschi, successivamente proseguiti per tutto il corso del primo Novecento e sfociati poi negli studi sulla ricezione estetica (Mazzeo, 2005).

Particolare riscontro tra gli artisti ebbero i volumi del musicista e musicologo Albert Cozanet (scritti sotto lo pseudonimo di Jean d'Udine) che provò a teorizzare in più tentativi il rapporto suono-colore: *De la Corrélation des sons et des couleurs en art* del 1897 e *L'Orchestration des couleurs, analyse, classification et synthèse mathématiques des sensations colorées* del 1903 (in Vergo, 2010). Il numero di curiosi che si sono interessati al fenomeno che lega suono e colore è davvero incredibile, tanto che studiosi contemporanei hanno riferito di più di cento autori che, dall'antichità ad oggi, si sono occupati in vario modo di questo rapporto (Dogana, 1983).

Il fenomeno dell'*audizione colorata*, definita in ambito psicologico come il fenomeno psichico che consiste nella rappresentazione visiva indotta da un suono (ma anche da lettere, sillabe, nomi, numeri, giorni della settimana ...), prende corpo con gli studi del primo Ottocento anche con il contributo di uno dei padri dell'ottica e

dell'acustica, Hermann von Helmholtz, e dà avvio a una serie di “marchingegni applicativi” che avranno una fortunata discendenza.

Il prototipo, già nato dalle spinte illuministe degli studi settecenteschi, è il *clavecin oculaire* di Père Louis Bertrand Castel, attraverso il quale si inaugura una sorta di passaggio dalla teoria alla pratica delle ipotesi di corrispondenza tra i sette suoni e i sette colori, di cui ne dà testimonianza nel 1739 anche Georg Philipp Telemann (Von Maur, 1999, p. 86; Vergo, 2005, p. 235). Le idee del gesuita esercitano grosse influenze sulle prove successive di messa in opera del marchingegno, anche se i progetti di costruzione rimangono perlopiù disattesi (non si conoscono infatti disegni relativi all'aspetto dello strumento, né descrizioni di come fosse il funzionamento interno).

L'americano Bainbridge Bishop, nel 1877, applica a un organo casalingo un sistema di leve che permette alle luci di mescolarsi su un piccolo schermo (Peacock, 1988).

Altro celebre prototipo è il *color-organ* del pittore inglese Alexander Wallace Ramington, ideato nel 1895, che viene definito come «the first serious attempt to construct an instrument for the performance of colour-music» (in Vergo, 2005, p. 255). Lo strumento venne utilizzato per alcuni concerti in cui si eseguirono musiche di Chopin, Dvořák, Gounod.

La prima concreta e completa applicazione espressiva di una realizzazione performativa di musica e colori la si deve ad Alexander Skrjabin. Tra il 1909 e il 1910 il compositore elabora il poema sinfonico *Prometeo*, che prevede l'utilizzo del *clavier à lumière*, apparecchio commissionato al fotografo ed esperto di elettromeccanica Aleksandr Mozer, e costituito da 12 lampadine colorate collocate su un supporto di legno sulle quali si agiva tramite pulsanti. L'intera opera fonda le relazioni su una simbologia articolata di influsso esoterico legata a orientamenti teosofici, e su una capacità fortemente sinestesica del compositore (Verdi, 1996. Vergo, 2005).⁵

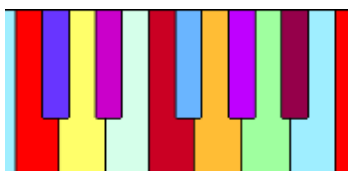


Figura 1.4 – La tastiera di Skrjabin⁶

⁵ La documentazione relativa a una recente realizzazione dell'opera (febbraio 2012) è visibile in <http://www.youtube.com/watch?v=V3B7uQ5K0IU&feature=related>

⁶ Immagine di pubblico dominio recuperata da https://it.wikipedia.org/wiki/Aleksandr_Nikolaevič_Skrjabin. È possibile ascoltare

Dopo l'esperienza del *Prometeo*, tra gli anni Venti e Trenta del 1900, si assiste a un visibile incremento della costruzione di “macchine” per la produzione di suoni e colori dai nomi bizzarri. La maggior parte dei marchingegni costruiti, a differenza dell'esperienza compiuta da Skrjabin, non condurranno all'elaborazione di compiute opere musicali anche perché l'intenzionalità di ognuno di questi prototipi, il cui ostacolo tecnico ha spesso compromesso la realizzazione delle ipotesi, è sempre rimasta in bilico tra verifica scientifica e volontà espressiva.

Nonostante le obiezioni dei “fruitori” della *colour-music* che testimoniavano della stanchezza degli occhi nel seguire rapidamente i cambiamenti delle rapide sequenze di colori in contemporanea con l'evolversi delle linee melodiche, la spasmodica ricerca di macchine per colorare la musica continua. Nel 1919 prende vita il *Clavilux* del musicista di origini danesi Thomas Wilfred.

La pianista americana Mary Hallock-Greenwalt, in onore alla madre denomina la propria invenzione *Sarabet*, il cui prototipo, del 1916, viene rifinito sino al 1934.



Figura 1.5 - Il *Sarabet* di Mary Hallock-Greenwalt⁷

Del 1921 è il *Farbenlicht-Spiel* dell'artista e musicista austro-tedesco Ludwig Hirschfeld-Mack, per il quale compose “musica colorata”, come la *Dreiteilige Farbensonatine*.



Figura 1.6 - Ludwig Hirschfeld-Mack, *Dreiteilige*⁸

l'abbinamento suono-colore e confrontarlo con le interpretazioni di altri artisti in <http://www.nzweb.it/rgbcolorkeyboard/it/tastiera.html>.

⁷ Immagine di pubblico dominio recuperata da http://en.wikipedia.org/wiki/Mary_Hallock-Greenewalt

⁸ Immagine recuperata da Vergo, 2010, p. 288.

Zdeněk Pešánek, scultore ceco, tra il 1924 e il 1925 costruisce lo *Spectrofono*. Nel 1925 il pianista ungherese Alexander Lázló ci prova con il *Sonchromatoscope*.

Un enorme macchinario di 28 pedali e settantadue luci, il *Cromatofono*, viene inventato ad opera di Anaton Vietinghoff-Scheel (1929-30).

Il pittore svizzero Charles Blanc-Gatti, appartenente alla corrente dei musicalisti, brevetta nel 1933 l'*Orchestre chromophonique*, attrezzatura che proietta immagini di strumenti musicali e visualizza colori in base a un sistema che equiparava frequenze del suono e del colore.

Nel 1935 l'artista austriaco Raoul Hausmann a sua volta brevetta una macchina chiamata *Optophone*, che utilizza una sorta di tastiera azionata tramite elettricità, per produrre, secondo le sue parole, una sequenza di fenomeni ottici che sarebbero stati trasformati in una sinfonia (in Vergo, 2010, p. 281). Il pittore russo Vladimir Baranoff-Rossiné attribui lo stesso nome a un analogo meccanismo.

Dagli studi si riscontra che molti di questi artisti e inventori lavorassero in solitudine e che non fossero a conoscenza dei numerosi tentativi di costruzione (Vergo, 2010). Le difficoltà di natura tecnica, tuttavia, impedirono a molte di queste prospettive di realizzarsi così come immaginate negli intenti. Successivamente al 1950, con l'avanzamento delle tecniche e delle tecnologie, nuovi tentativi si realizzarono, quali ad esempio il *Musicoscope* di Nicolas Schöpfer e l'*Optophonium* di Hermann Geopfert (von Maur, 1999).

Oltre al tentativo tecnicistico di dar unico corpo all'espressione di suoni e colori vi sono strade di convergenza che hanno assunto come riferimento-guida la teoria musicale, ma che vi si affiancano con motivazioni soggettive.

Prima ancora che Kandinsky parlasse di "spiritualità" e cercasse di congiungere colore e suono attraverso suggestioni piuttosto che descrizioni e motivazioni argomentate, pittori come Paul Gauguin vedevano nel colore il medesimo moto vibratorio presente nella musica, ma l'intento era quello di spingere all'utilizzo del colore non per disegnare, ma per convertire e trasmettere le sensazioni musicali da esso emanate e insite nella sua stessa natura (Vergo, 2010).

Le comuni proprietà fisiche che caratterizzano suoni e colori, la loro propagazione tramite vibrazioni espresse in lunghezze d'onda, spingono alla costruzione dei passaggi

di similarità: tra colori e altezze, tra colori e accordi, tra colori e perni tonali. Tutte le relazioni si qualificano perciò in termini di “assonanze” e “dissonanze”.

Dell’adesione ai principi della teoria musicale e della sua applicazione ai colori è convinto Adolf Hölzel che nel 1904 dichiara di ritenere che «come nella musica vi sono un contrappunto e una teoria armonica, anche nella pittura si debba ricercare in futuro un preciso sistema fondato sui contrasti e sulla loro compensazione armonica» (in Tedeschi e Bolpagni, 2009:23). *Astrazione II (Fantasia)* è il titolo di una sua tela del 1915, che assume questi principi articolando elementi formali prismatici e connettendoli attraverso i contrasti fra i tre colori primari giallo, rosso e blu. La teoria cromatica di Hölzel servirà successivamente all’allievo Johannes Itten per porre le basi del suo insegnamento al Bauhaus.



Figura 1.7 - Adolf Hölzel, *Astrazione II (Fantasia)*, 1915, Staatsgalerie Stuttgart⁹

Un evidente utilizzo “triadico” dei colori lo si ritrova anche in Henri Matisse. Un’idea di coesione quale quella dell’accordo è percepibile nell’utilizzo dei colori rosso, verde e blu in due celebri quadri: *Musique* e *Danse* (Von Maur, 1999). Le stesse parole di Matisse ce ne danno testimonianza: «*La Danse* de Moscou est conçue immédiatement per l’unité du rythme. Dans cette composition, mon premier et principal élément de construction était le rythme, le deuxième, une grande surface d’un bleu soutenu [...], le troisième un tertre vert [...]. Avec ces données, mes personnages nus ne pouvaient être que vermillon pour obtenir un accord lumineux» (Matisse in Bosseur, 2006, p. 63).

⁹ Immagine di pubblico dominio recuperata da http://de.wikipedia.org/wiki/Adolf_H%C3%B6lzel



Figura 1.8 – Henri Matisse, *La musique* (1910), Hermitage Museum, San Pietroburgo



Figura 1.9 – Henri Matisse, *La danse* (1909-10), Museum of Modern Art, New York¹⁰

Una medesima prospettiva “accordale” è individuata nelle prime sperimentazioni da Bruno Corra e Arnaldo Ginna, scrittore e sceneggiatore il primo, pittore, scultore e regista il secondo, entrambi aderenti al Futurismo. Il manifesto del 1912 *Musica cromatica*, ad opera di Bruno Corra, illustra anche dell'utilizzo di un pianoforte, con una tastiera collegata a numerose lampadine colorate. I limiti tecnici che abbiamo già denunciato sposteranno la loro attenzione sul mezzo cinematografico¹¹.

I pittori americani Stanton Mac Donald-Wright e Morgan Russell apposero l'etichetta *synchromy* alle loro produzioni artistiche, alludendo con tutta probabilità all'idea di una “sinfonia del colore”. Mac Donald-Wright, che fu anche inventore del *Kineidoscope* – un meccanismo di proiezione del colore da accompagnare all'orchestra – individuava anch'egli una corrispondenza dei sette colori dello spettro con la scala. Si trattava, ancora una volta, di una costruzione culturale (la nozione di scala musicale) affiancata a un dato fisico (lo spettro dei colori), da cui vediamo trasparire una falsa analogia scientifica.

Russell si spinse invece a istituire corrispondenze tra i colori e i perni tonali, costruendo una *harmonisation of colours* che individuerà toniche, dominanti e

¹⁰ Le due immagini, di pubblico dominio, sono recuperate rispettivamente da https://en.wikipedia.org/wiki/Music_%28Matisse%29 e https://en.wikipedia.org/wiki/Dance_%28Matisse%29

¹¹ Un esempio della prospettiva di animazione dei colori è visibile in <https://vimeo.com/21657463>

sottodominanti, così da dipingere quadri in “una certa tonalità” in accordo con la predominanza del colore (Vergo, 2010; Bosseur, 2008).

Le influenze di tali analogie sono probabilmente da mettere in relazione anche con gli studi di Ernst Percyval Tudor-Hart (di cui sia Mac Donald-Wright che Russell furono allievi), che affiancava colori e suoni sulla base di parallele modalità di percezione e corrispondenze fisiche e matematiche. L’attribuzione di precisi colori alla scala cromatica è frutto di queste convinzioni.

Red	
	Red Orange
Orange	
	Yellow Orange
Yellow	
Yellow Green	
	Green
Blue Green	
	Blue
Blue Violet	
	Violet
Red Violet (or Purple)	

Figura 1.10 – La scala di Tudor-Hart¹²

Joseph Matthias Hauer era alla ricerca di come suono e colore «potessero entrambi riferire a una formula superiore» (Tedeschi e Bolpagni 2009, p. 27). Compositore di musica dodecafonica prima di Arnold Schönberg, Hauer sviluppò un *cerchio cromatico-sonoro* la cui suddivisione è attuata mediante la concordanza dei colori caldi con il circolo delle quinte, e dei colori freddi con il circolo delle quarte (Tedeschi e Bolpagni 2009; Bosseur, 2006, 2008).

La ricerca è in questo caso condotta sulla base dell’individuazione di norme proporzionali e di esatta corrispondenza tra suono e colore (Shaw-Miller, 2002). Lo stesso intendimento metodologico sarà adottato da Johannes Itten per la composizione dei propri quadri.

Di cerchi cromatici si interessò, attorno al 1925, anche il compositore ceco Miroslav Ponc che fece corrispondere alla divisione dell’ottava in quarti di tono un cerchio di 24 colori (Bosseur, 2006).

Come si percepisce, lo studio sul colore diventa nelle prime due decadi del Novecento un tratto distintivo. Farà da stella polare per molti artisti la *Farbenlehre* di

¹² Immagine recuperata da Vergo, 2010, p. 194.

Goethe (1810), richiamata anche negli scritti di Kandinsky a far da sfondo al dialogo artistico tra il pittore e Arnold Schönberg (Farulli, 2008). Lo stesso Anton Webern la riprenderà qualche anno successivo, soprattutto interpretando l'idea di Goethe di operare con leggi vere e non arbitrarie, individuando cioè – già a partire dalla costruzione della serie – quella «coerenza, concatenazione per cui uno sviluppo è deducibile dal precedente per via metamorfica» (Farulli, 2008, p. 51).

Kandinsky farà del colore (insieme agli studi sulla forma) uno dei canali di colloquio con Schönberg. Il denso carteggio che conosciamo (Schönberg e Kandinsky, 1980/2002) e le diffuse testimonianze di colleganza – dedotte anche dalle indicazioni teoriche rispettivamente lasciate (Pucci, 1979; Kandinsky, 1984, 1911/1996a, 1926/1996b; Schönberg, 1922/1980a, 1950/1980b), ci mostrano come la discussione sul colore diventasse via via più decisiva per sancire il passo verso l'astrazione. Sono anni, quelli della corrispondenza tra i due artisti, in cui i temi della relazione tra suono e colore coinvolgono anche sostenitori del pensiero teosofico (ad esempio Annie Besant e Charles W. Leadbeater), per i quali le “vibrazioni” di onde sonore e luminose avrebbero potuto essere colte dall'*iniziato* (non dall'uomo comune) per trasformare visivamente un'idea musicale. Ampie pagine dello *Spirituale nell'arte*, in un linguaggio che accomuna misticismo, filosofia dell'arte e pragmatismo artigianale, sono dedicate alla definizione delle qualità sonore dei colori.

In particolare, è l'attribuzione timbrica (attraverso l'identificazione dei colori ai singoli strumenti) che attrae il pittore, e non può sfuggire come questa crescente sensibilità sinestesica (in tutta evidenza soggettiva) vada di pari passo con l'elaborazione della poetica schönberghiana. La definizione di un processo di costruzione come la *Klangfarbenmelodie*, così come l'elaborazione de *La mano felice* (che ha similari assonanze con la composizione scenica *Il suono giallo* dello stesso Kandinsky) portano il segno incontrovertibile dell'influenza della poetica sul colore di Kandinsky (*Schönberg Kandinsky. Blaue Reiter und die Russische Avantgarde*, 2000; Anceschi, 2004).

In campo squisitamente musicale la dimensione timbrico-coloristica diventa uno degli elementi di seduzione sonora. Soprattutto in ambito francese, gli anni compresi tra il 1918 e il 1940 si distinguono attraverso la produzione di “coloristi” di prima grandezza, tra cui Debussy, Ravel e Stravinsky, tanto da istituire, almeno per quanto

riguarda il *milieu* francese, un parallelismo diretto tra compositori e pittori: «on serait presque tenté de penser à cet égard qu'aux intenses production de Matisse, Dufy, Vlaminck ou Van Dongen, correspond la sonorité riche et chatoyante de l'orchestre de Paul Dukas, Florent Schmitt, Charles Koechlin, Arthur Honegger, Albert Roussel et Maurice Ravel» (Sabatier, 1995, p. 542).

Così come nella pittura si sperimentano diverse sostanze e diversi supporti, la ricerca di fonti sonore inedite porta alla ribalta la vasta gamma timbrica delle percussioni (Stravinsky, Bartók, Varèse). Nello spirito di un rinnovamento della tavolozza dei colori orchestrali nascono nuovi strumenti come le Ondes Martenot o il Theremin, primi esemplari compiuti di strumenti elettrofoni che faranno da battistrada rispetto alle successive esperienze in campo elettroacustico.

Più o meno verso la metà degli anni '50 del Novecento, con differente poetica "coloristica" ma con analoga preoccupazione verso un'idea del suono-colore, Olivier Messiaen ci offrirà plurimi esempi compositivi: il movimento *Fouillis d'arc-en-ciel pour l'ange qui annonce la fin du temps* del *Quatuor pour la fin du temps* (1941), *Chronochromie* (1960), *Couleurs de la Cité celeste* (1963), e altro ancora (Sabatier, 1995).

Sul versante delle arti visive, la ricerca di Luigi Veronesi, pittore e figura polivalente in campo fotografico e filmico del primo dopoguerra italiano, percorre le analogie tra lo spettro solare e la scala cromatica. Veronesi si incammina in un tentativo di individuazione di rapporti matematici, più volte confutati sul piano della congruenza scientifica (Tedeschi e Bolpagni 2009; Bolpagni, Di Brin e Savettieri, 2011), ma i risultati estetici sono comunque di rilievo. La sua ricerca si snoda a cavallo della seconda guerra mondiale e approda negli anni Settanta a una *Proposta per una ricerca sui rapporti fra suono e colore* (Veronesi, 1977). Arriva a comporre circa duecentosessanta "visualizzazioni cromatiche" attraverso le quali tenta una "traduzione" di opere musicali (Bach e Webern, in particolare). Il dato su cui traccia il confronto, tuttavia, non è quello percettivo, bensì la sua traduzione a partire dalla notazione scritta. È dalla partitura che Veronesi parte per proporre la sua opera pittorica, rispettando analogie coloristiche in relazione allo spostamento delle altezze sul pentagramma e alla suddivisione ritmica.

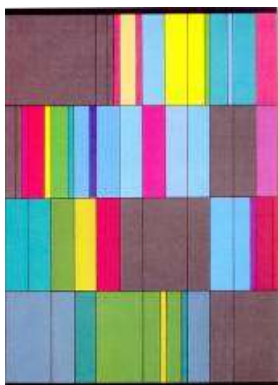


Figura 1.11 – Luigi Veronesi, Visualizzazione delle misure 33-35 del Contrappunto II tratto dall'Arte della Fuga di J. S. Bach¹³



Figura 1.12 – Johann Sebastian Bach, Frammento del Contrappunto II tratto dall'Arte della Fuga¹⁴

Suono e colore rappresentano, nel periodo di riferimento di questo studio, uno dei punti di densa convergenza degli artisti. Le evidenti affinità sul piano della natura ondulatoria e vibrante dei due fenomeni sono state il naturale appiglio per l'istituzione di un parallelo che fosse adeguatamente fondato. In diverse occasioni la natura di questa sovrapposizione non ha mancato di denunciare un approccio del tutto empirico e un'evidente prevalenza della dimensione soggettiva (Dorfles, 1968; Martinotti, 1968). Ma natura e cultura intrecciano inevitabilmente il loro corso e l'intento estetico ne autorizza l'intersezione e la con-fusione (Fubini, 2004a).

1.7.2. Analogie di natura formale e/o strutturale

I concetti di *forma* (l'organizzazione e la distribuzione delle parti di un'opera) e *struttura* (l'individualità degli elementi morfologici e sintattici) costituiscono un altro dei riferimenti archetipici attraverso i quali guardare a relazioni intrinseche. Le componenti formali di un "discorso estetico" sono quelle che afferiscono alla

¹³ Per ascoltare il Contrapunctus II: <https://www.youtube.com/watch?v=OMdOGOCkuYw>

¹⁴ Le figure 1.11 e 1.12 sono recuperate da Veronesi 1977, pp. 44-45.

conoscenza specialistica di un ambito espressivo. Nell'osservazione e nell'analisi degli elementi di cui si compone un'opera d'arte il linguaggio verbale si fa più specifico, si orienta verso categorie di concetto che presuppongono una conoscenza teorica e compositiva più approfondita, che richiedono il riferimento a tecniche e processi codificati.

Allo stesso tempo, la lettura delle componenti di opere musicali e pittoriche conduce all'identificazione di elementi primi, di articolazioni originarie, di processi e organizzazioni trasversali. Si ritorna una volta ancora all'individuazione di un principio organizzativo "naturale", profondamente radicato nelle azioni costruttive dell'essere umano. È così che la composizione di cerchi, triangoli, quadrati, curve, spirali, frecce, ma anche quella di agglomerati ritmici, andamenti melodici, articolazioni dinamiche e agogiche, sottostanno a principi organizzativi generalizzabili e individuabili in varie manifestazioni del reale (sugli "universali" tra musica e pittura, cfr. de Juan Ayala, 2010). Per questa via, cioè fissando i rapporti strutturali, secondo Gombrich si può impostare con maggiore concretezza il problema delle equivalenze (in Pignotti, 1993).

"Figure del pensiero" le chiama Salvatore Sciarrino (1998), cioè un patrimonio di concetti e di stimoli comune a tutti che consente di riconoscere e comprendere le modalità di relazione tra gli elementi. Le denominazioni che Sciarrino utilizza sono puntualmente mirate, e vogliono descrivere processi intuibili per fisionomia e forma, orientando a un andamento dell'insieme che accomuna non solo musica e arti visive, ma che rinvia a processi esistenti in natura e riscontrabili anche nell'esperienza quotidiana di ogni essere umano (Annibaldi, 1968). Queste sono le categorie che egli individua, esemplificate nel suo testo da immagini che pongono il suono in relazione al visivo, e dalla loro sola denominazione è intuibile quali siano le dinamiche di sviluppo che vi sottostanno: "processi di accumulazione", "processi di moltiplicazione", "Big Bang", "trasformazioni genetiche", "forma a finestra (I e II)".

La forza dei principi generali di unità forniti dalle "strutture" è anche il fondamento su cui un altro musicista, Pierre Boulez, istituisce la praticabilità delle relazioni, che egli compie soprattutto in relazione alle opere di Paul Klee (Boulez, 1989/1990). A rafforzare questo pensiero vi è anche l'opinione di Gillo Dorfles (1968), anche se il critico d'arte costruirà le proprie motivazioni al di fuori di una precisa sistematica e con uno sguardo alla specificità del linguaggio musicale non sempre puntuale.

Non è un caso che sia la musica a “guidare” l’organizzazione. Plurime sono le testimonianze che abbiamo raccolto e che le attribuiscono il ruolo di arte che più di altre è saldamente fondata sulla “teoria”. Kandinsky, nel constatare i progressi della grammatica musicale, se ne vuole per questo servire “come una sorta di dizionario” (Poirer, 1995, p. 120). Non stupisce dunque che siano i principi organizzativi musicali a orientare anche l’evoluzione pittorica e a individuare un comune “senso dell’ordine” tra manifestazioni spaziali e temporali (Gombrich, 1979/2000). La rigorosa strutturazione formale che sorregge e ordina il discorso musicale viene colta come processo unificante del molteplice, come strategia che consente di “ridurre l’infinito all’uno” e come principio di “comprensione della complessità” (Breidbach e Vercellone, 2010, p. 18).

Lo studioso Jean-Yves Bosseur (2006) fa risalire gli albori dell’interesse verso un’equivalenza dichiaratamente strutturale alla scoperta di Delacroix per la fuga. Tra le testimonianze di Delacroix che affermano questa consapevolezza vi è quella colta in un colloquio con Chopin, dove il pittore arriva a riconoscere come la consapevolezza architettonica di una fuga sia la via per acquisire nel profondo gli elementi che definiscono natura e sviluppo della musica: «[...] être savant dans la fugue c’est connaître l’élément de toute raison et de toute conséquence en musique» (Delacroix in Barbe, 2006, p. 94).

Questo preciso orientamento formalista-strutturalista si concretizza in modo ben riconoscibile a partire dagli anni Dieci del Novecento e si protrae grosso modo sin verso la fine degli anni Trenta. Le esperienze degli anni precedenti che riconducevano a specifiche forme musicali (si pensi ad esempio ai Notturmi e alle Sinfonie e Variazioni di James Abbot McNeill Whistler) agivano maggiormente su un piano simbolico, ricercando equivalenze in relazione all’essenza alla quale l’idea rinviava e correlando il musicale rispetto a una dimensione emozionale e allusiva, piuttosto che rielaborare le caratteristiche sintattiche e costruttive della specifica forma musicale (Vergo, 2010, pp. 72-81). Con la prospettiva formalista-strutturalista, invece, il dato di vicinanza più prossimo esula da qualsiasi rimando esterno agli specifici linguaggi: la “forma per la forma” assume pregnanza di forte interazione asemantica e di espressione non del mondo fenomenico, ma dell’interiorità, verso un’affermazione sempre più decisa dell’astrazione (Wolff, 1968; Bosseur, 2008). È proprio nel momento in cui l’orientamento pittorico si allontana dalla figura e volge deciso verso l’astratto, che il

modello musicale, inteso soprattutto quale organizzazione di parti ed elementi, viene a costituirsi come l'ideale a cui tendere.

Nei primi decenni del Novecento saranno perciò i pittori e gli artisti visivi a mettere concretamente in pratica i concetti desunti dall'organizzazione musicale. Johannes Itten (1888-1967) esemplificherà la tendenza a questo ideale condiviso riscontrando in particolare nella poetica e nella tecnica bachiana, come vedremo appena più oltre, una sorta di "astrattezza cosmica" (Vergo, 2010, p. 240).

Nel presentare questa categoria di raggruppamento individueremo alcuni criteri di osservazione. Le seguenti considerazioni sono orientate una volta di più a non eludere la complessità che caratterizza l'intero fenomeno, ma anche a riconoscere la maggiore consistenza di alcuni terreni di incontro. Per questo:

- ci si soffermerà sull'importanza che è stata riconosciuta a precise costruzioni e architetture formali attraverso due costrutti esemplari quali la Sonata e, in particolare, le tecniche compositive della Fuga, poiché è evidente in quegli esempi una massiccia convergenza di direzione da parte degli artisti e un impiego dei concetti quali cardini costruttivi di stretto riferimento;
- si eviterà di vagliare una corrispondenza pedissequa rispetto ai fondamenti tecnici ed espressivi dei rispettivi linguaggi (si veda per questo l'esemplificazione della successiva tabella 1 e il dettaglio dello studio di de Juan Ayala del 2010, più volte citato a questo proposito); infatti, numerosi sono gli esempi che è possibile individuare di trasposizioni di concetti quali *accordo*, *armonia*, *dinamica*, *melodia*, *ritmo*, *tessitura*, *timbro* e altro ancora, ma si tratterebbe di esempi riconducibili a intenzionalità concettuali ed estetiche tra loro molto diversificate, tra le quali il lavoro di selezione rispetto alla cifra formalista-strutturalista diverrebbe esercizio di eccessiva minuzia e di dubbia importanza per gli obiettivi del presente lavoro.

Infatti, per quanto attiene a questo ultimo punto, seppure vi siano stati artisti che più che guardare alla trasposizione di un costrutto formale e degli elementi specifici che lo configurano abbiano volto il proprio interesse alla messa in opera di singole dimensioni parametriche o specifiche strategie e tecniche compositive (anche se sempre di affinità sul piano delle forme, dei costrutti e delle strutture si tratti), le trasposizioni adottate sono maggiormente riconducibili a intenti soggettivi piuttosto che generalizzabili.

Se ci si sofferma all'individuazione delle possibili analogie della composizione pittorica con la terminologia musicale (adottata nel suo lessico teorico che definisce gli "attrezzi" tecnici per la descrizione e strutturazione dell'evoluzione del suono), più volte si sono incontrati tentativi di correlazione tra le strutture artistiche. La tabella più in calce rappresenta uno dei possibili sguardi sintetici di equivalenza. Rispetto all'originale (in Sabatier, 1998, pp. 25-27) vengono qui riprodotte le sole colonne relative a Musica e Pittura, escludendo l'ambito letterario e architettonico che nel testo completano le relazioni. Si fa presente che l'affiancamento è stato operato dall'autore consultando le fonti dirette in cui gli artisti si sono espressi in merito alle equivalenze (Kandinsky in particolare): risulterà probabilmente evidente ai più qualche corrispondenza discutibile, perché incoerente se considerata nell'accezione odierna o perché riferita a concetti in un'accezione parziale. La tabella mantiene il criterio di ordinamento alfabetico.

MUSICA	PITTURA	MUSICA	PITTURA	MUSICA	PITTURA
accordo	combinazione di colori	legato	legato	sinfonia	pittura
accordo perfetto	colori primari	melodia	linee, arabeschi, disegno	timbro	colore
armonia	lettura verticale dei dati	misura, organizzazione ritmica	ripartizione delle verticali	tono	colore nella sua valenza di intensità
atonalità	astrazione	modulazione	passaggio da un colore ad un altro	tonalità scale	tavolozza, impressione prodotta da un insieme di tinte
cromatismo	successione dei colori prismatici	orchestrazione strumentazione	colorazione	toni bemollizzati	sfumature brune o sorde
composizione	organizzazione della tela	polifonia	sovrapposizione per giustapposizione o trasparenza di linee, di forme o di figure	toni diesizzati	sfumature vive e luminose
consonanze dissonanze	chiaro-scuro	portamento	linea ascendente, ghirigoro	variazione di intensità	
crescendo	linee spesse	quartetto	disegno di effetti monocromi	variazioni	serie a partire da medesimi oggetti, luoghi, scene
glissando	traiettorie	staccato	frammentazione	tonalità scale	tavolozza, impressione prodotta da un insieme di tinte
improvvisazione	pittura o opera grafica d'esecuzione rapida o istintiva				

Tabella 1.3 – Paralleli tra musica e pittura tratti dalla Tavola delle principali corrispondenze tra musica, letteratura e belle arti (adattamento da Sabatier, 1998, pp. 25-27)¹⁵

¹⁵ Tra i concetti traslati espunti da questa tabella ritroviamo nell'originale anche quello di *leitmotiv*, affiancato all'ambito letterario come «ritorno periodico d'un tema, d'un avvenimento o di un ricordo» (Sabatier, 1998, p. 26). Menzioniamo a questo proposito una possibile trasposizione del concetto wagneriano in quadri di Georges Seurat (*Le Chaut*, 1889-1990 e *Le Cirque*, 1990-1991 in Vergo, 2010,

Da qui in poi daremo perciò spazio non tanto a una prismatica pluralità di interpretazioni verso le quali la terminologia della tabella apre, quanto a principi organizzativi più consistenti per i quali sia evidente come il processo creativo-compositivo generi da un “nucleo procedurale organizzato”.

I PRINCIPI COSTRUTTIVI DI FUGA E SONATA

Sonata e Fuga rappresentano, sia rispetto a un possibile immaginario del musicale, sia nelle testimonianze degli studi musicologici, alcuni dei massimi vertici di organizzazione del linguaggio dei suoni. L'iter evolutivo che ha portato alla loro codificazione, frutto di continuativi processi di sedimentazione di regole e tecniche di gestione del materiale, ci ha restituito impalcature inossidabili nel tempo. I rispettivi impianti costruttivi ben illustrano la granitica solidità formale che è insieme purezza di struttura e stabile organizzazione delle forme. Non stupisce pertanto riconoscere quale possa essere stato il fascino di simili costrutti teorici per gli artisti del visivo.

Fuga e Sonata costituiscono alcuni dei capisaldi organizzativi della musica strumentale, due esempi di conquistata autonomia della musica e di indipendenza dalla voce e dal linguaggio verbale. La prima (la fuga di matrice bachiana, soprattutto) è il frutto della filtrata sedimentazione delle tecniche della polifonia rinascimentale all'interno di una struttura con cardini consolidati: una macro tripartizione (*esposizione, divertimenti, stretti*) all'interno della quale si compone la microarchitettura data dagli sviluppi del *soggetto* (le *risposte*, le *inversioni*, le *aumentazioni* e *diminuzioni*, ...) attraverso le tecniche polifoniche del contrappunto e di articolazione delle varie voci. Non per nulla, le raffinatezze architettoniche e i virtuosismi ineguagliati che Bach raggiungerà saranno a più riprese affiancati all'idea di un magistero divino costruito attraverso l'intreccio di matematica sapienza, inossidabile logica ed estro inventivo.

pp. 51-53). Come Wagner usa fare nella sua musica – organizzando in ripetizione e variazione la ricorrenza di temi, accordi, ritmi – anche dall'analisi delle opere di Seurat pare emergano analoghe ricorrenze costituite da linee e angoli che vanno a comporre una sorta di “diagramma” ripetuto e di impalcatura per l'organizzazione di queste opere pittoriche.

<i>Soprano</i>				Risposta
<i>Contralto</i>	Soggetto	Controsoggetto	Contrappunto libero	
<i>Tenore</i>		Risposta	Controsoggetto	Contrappunto libero
<i>Basso</i>			Soggetto	Controsoggetto

Tabella 1.4 – Schema esemplificativo dell'esposizione di una fuga a 4 voci tratto da Károlyi, 1965/1969, p. 115

La Sonata (cioè la macro articolazione dell'opera in tre o più spesso in quattro movimenti) – che ingloba la forma-sonata (la successione episodica che può applicarsi ad ogni singolo movimento, in particolare al primo), pur in una dimensione di rinnovata idea discorsiva (più statica nelle forme barocche, maggiormente narrativa, dialogica e drammaturgica in quelle del periodo classico, Fubini, 2004b) – rappresenterà, soprattutto nella cristallizzazione del modello Ottocentesco, l'altro ideale di chiarezza costruttiva.

<i>Introduzione (eventuale)</i>	
<i>Esposizione</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Prima idea tematica - Ponte modulante - Seconda idea tematica - Codetta
<i>Sviluppo</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Elaborazione del materiale musicale - Riconduzione
<i>Ripresa</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Prima idea tematica - Ponte modulante (modificato) - Seconda idea tematica (modificato) - Coda

Tabella 1.5 – Schema esemplificativo della forma-sonata tratto da Károlyi, 1965/1969, pp. 142-145

Dobbiamo escludere alcuni titoli di opere pittoriche di esplicito riferimento alla Sonata che sono adottati come idea di rapporto armonioso tra forme e colori, senza rinvii ad alcuna dimensione formale. È il caso, ad esempio, di *Sinfonia in bianco* (di Whistler), *Sinfonia in rosa* (di Jawlensky), o *Symphonie Stockholmoise* (di Valensi).

Ma sarà principalmente la Fuga, probabilmente perché cresciuta tramite la magistrale figura di Johan Sebastian Bach, a diventare fonte di ispirazione del nuovo per gli artisti del Novecento (Junod, 2006; Vergo, 2010; Vergo, 2011). Se tralasciamo quale segno precursore quello del pittore Philipp Otto Runge che si dedicò a incisioni figurative a partire dall'idea di fuga precedentemente alla riscoperta bachiana da parte di Felix Mendelssohn nel 1829 (von Maur, 1999; Wolff, 1968), saranno poi «géométrie,

structure, ordre, symétrie, logique [...]» a determinare «l’image du constructivisme de Bach aux yeux des peintres» (Junod, 2006, p. 133). Molti di loro vedranno in questo l’apice di una prospettiva per mirare al puro astrattismo (un miraggio, quello bachiano, che aveva contagiato anche scrittori come Joyce che costruì un capitolo dell’*Ulisse* in forma di fuga, Zimmerman, 2002).

Non si dimentichi di guardare a questo fenomeno attraverso la prospettiva più ampia che a partire dalla prima Guerra Mondiale (e con diverse rifrazioni sino agli anni ‘40) vede un movimento collettivo volgere verso un “ritorno all’antico”, verso un’idea più generale di ordine neoclassico (Sabatier, 1995), come l’evoluzione della creazione artistica di Stravinsky e di Picasso mostrerà. La figura di Bach, che si inserisce in questa prospettiva, anche se sfuggirà presto ai suoi confini per la potenzialità di un linguaggio spinto in direzioni di “universalità”, tenderà ad accomunare sia la cultura latina, soprattutto quella maturata nella Parigi di inizio secolo (orientata nelle arti visive e in letteratura al recupero più lontano nel tempo anche dell’estetica greco-romana), sia quella germanica (le cui mitologie “altre” portano inevitabilmente a ignorare un neoclassicismo fondato sull’estetica classica). Bach e il corredo tecnico-teorico che lo caratterizza si rivelerà essere una sorta di ideale condiviso che riuscirà a produrre contaminazioni anche oltre oceano, grazie (o probabilmente a causa) dell’esodo forzato e massiccio in terra americana di molti artisti nei decenni della persecuzione nazista.

Come adottata consuetudine, ci accontenteremo di individuare delle direzioni di massima e di ricapitolare alcuni tra gli esempi più significativi di reinterpretazione pittorica dei principi costruttivi della Fuga e della Sonata.

Konstantinas Čiurlionis (1875-1911), figura ambivalente e prolifica sia come compositore che come pittore nonostante la breve vita, coniuga le due passioni e delinea quella figura di artista poliedrico sempre più presente nel corso del secolo. In numerosi suoi dipinti, anche se ispirati a temi visionari e magici espressi in forma dichiaratamente figurativa (Di Milia e Daugelis, 2010), sono direttamente rinvenibili i tratti costruttivi formali che illustrano il principio della polifonia e dell’inversione, con l’identificazione di soggetti, contro soggetti, progressioni, trasformazioni (Vergo, 2010, pp. 210 e sgg.). Un chiaro esempio è il quadro *Fuga* qui riprodotto.



Figura 1.13 - Konstantinas Čiurlionis, *Fuga* (1908), Mikalojus Konstantinas Čiurlionis National Art Museum, Kaunas, Lituania¹⁶

In forza delle conoscenze derivate dalla composizione, egli applica all'elaborazione in campo visivo procedimenti analoghi: i cicli delle sue *Sonate* prevedono uno sviluppo di più tele in “movimenti”, dove inserisce procedimenti e tecniche di *contrasto* e di *opposizione tematica* o riproduce un'evoluzione temporale ispirata alla tripartizione *esposizione, sviluppo e ripresa*, che egli gioca, ad esempio, tra parte alta, centrale e bassa dei quadri, prevedendo una complementarità e una interdipendenza tra le parti (Bruzard, 2010).

L'anno 1912 è una sorta di icona temporale decisiva per l'acquisizione di questi procedimenti e a partire da questa data si moltiplicano le produzioni pittoriche che adottano tecniche di costruzione in analogia con quelle della *fuga* (Gott dang, 2008). Da questo momento in poi prolifica nei titoli, per molti dei decenni a venire, il riferimento esplicito a questa forma compositiva.¹⁷

È ancora del 1912 il celebre quadro di František Kupka (1871-1957) *Amorpha. Fuga in due colori*. Sono i principi della polifonia e della variazione ad alternare le due “voci” (una in rosso e l'altra in blu) che via via si integrano l'una nell'altra, in uno stretto contrappunto (Show-Miller 2002; Vergo, 2010). Nelle intenzioni di Kupka, infatti, vi è sempre stata l'idea di poggiare il rigore della costruzione su principi “architettonici” che mostrassero le relazioni esistenti tra le diverse forme e la loro unità morfologica (in Bosseur, 2008, p. 175).

¹⁶ Immagine di pubblico dominio recuperata da <http://www.wikiart.org/en/mikalojus-ciurlionis/fugue-1908-1>

¹⁷ Anche in anni recentissimi l'opera di Bach non cessa di far germinare idee. Si veda ad esempio l'opera del basco Eduardo Chillida (1924-2002) negli anni Novanta dello scorso secolo (de Barañano, 2008), oppure le ultime opere dell'artista francese Louise Bourgeois (1911-2010), o ancora i lavori degli anni Ottanta del Novecento dello svizzero Jakob Weder (1906-1990; <http://jakobweder.ch/>) ispirati in particolare alla *Suite per orchestra n. 3* (Tedeschi e Bolpagni, 2009).



Figura 1.14 - František Kupka, *Amorpha - Fugue in two colors* (1912), MoMA, New York¹⁸

I procedimenti di conduzione di una fuga sono ancora più evidenti nel celeberrimo quadro di Paul Klee (1879-1940), *Fuge in Rot*, quasi una traduzione letterale di tutti gli elementi compositivi che costituiscono una fuga: sono riconoscibili infatti i procedimenti di canone, ripetizione, inversione, retrogressione, aumentazione e diminuzione, e i concetti di polifonia, contrappunto e ancora elementi “tematici” come il soggetto e il controsoggetto (Shaw-Miller, 2002, pp. 152-155; Gottdang, 2008; Vergo, 2010, pp. 241-245; Werckmeister, 2011, pp. 63-70, Bosseur, 2006, pp. 99-100). Processi del resto visibili e adottati in molte altre opere come i cosiddetti “quadri fugati” (Wolff, 1968): *Hängenden Früchte* (1921), *Sterben Pflanzen* (1922), *Gesicht einer Blüte* (1922) o ancora *Das Licht un die Schärfen* (1935), dove si evidenziano linee intrecciate, evidenti analogie tra le parti, “invenzioni a due voci” con scambi di ruoli, e così via (cfr. anche Düchting, 2002).¹⁹



Figura 1.15 - Paul Klee, *Fuge in Rot* (1921) Zentrum Paul Klee, Berne²⁰

¹⁸ Immagine di pubblico dominio recuperata da https://en.wikipedia.org/wiki/File:Franti%C5%A1ek_Kupka,_1912,_Amorpha,_fugue_en_deux_couleurs_%28Fugue_in_Two_Colors%29,_210_x_200_cm,_Narodni_Galerie,_Prague.jpg

¹⁹ In *Das Licht un die Schärfen* (visibile in <http://www.lessoireesdeparis.com/wp-content/uploads/2011/12/licht.jpg>) c'è anche chi vi ha letto il riferimento ai procedimenti dodecafonici schönbergiani, per l'utilizzo di dodici tonalità di colore. Questa tesi è tuttavia confutata in Vergo, 2010, p. 248. I procedimenti seriali sono invece stati utilizzati con maggiori aderenze ai procedimenti costruttivi pittorici da Jesus Rafael Soto (*Pitture seriali*, 1952), da Jasper Johns e Sol LeWitt (cfr. Bosseur, 2006).

²⁰ Immagine di pubblico dominio recuperata da <http://www.wikipaintings.org/en/paul-klee/add-in-red-1921>

Un'idea meno codificata della forma musicale, ma più orientata a coglierne principi di natura più generale la troviamo nelle procedure costruttive di Georges Braque (1882-1963), che rivelano prospettive di metodo improntate al principio dell'*essenzialità* (che è nuovamente anche rigore costruttivo).

Una sorta di ricorso a una “austerità” dei materiali e economia dei mezzi (come nei meccanismi procedurali bachiani volti al massimo sfruttamento – anche in termini di significato musicale – degli elementi musicali messi in gioco) è quella che utilizza Braque in *Aria de Bach* (1913), quasi un “manifesto sintetico del cubismo” (Junod, 1006, p. 133). Una esilità di mezzi e una rarefazione di elementi messi in circolo per ottenere la massima interazione tra gli elementi.



Figura 1.16 - George Braque, *Aria de Bach* (1913), collezione privata²¹

Molti dei procedimenti cubisti poggiano una volta ancora sul rigore compositivo e sull'astrattezza adottati dal compositore barocco. La musicalità di un quadro come *Hommage à J. S. Bach* non è data dagli espliciti riferimenti figurativi, ma dalla struttura che il quadro presenta. Le forme rispondono le une alle altre con una modalità organizzativa non meno rigorosa di quanto si faccia con le regole del contrappunto in una fuga (Vergo, 2010).



Figura 1.17 - George Braque, *Hommage à J. S. Bach* (1912), collezione privata²²

²¹ Immagine protetta da copyright, concessa per propositi informativi e educativi, recuperata da <http://www.wikipaintings.org/en/georges-braque/aria-de-bach-1913>

²² Immagine protetta da copyright, concessa per propositi informativi, educativi e di studio, recuperata da <http://www.wikipaintings.org/en/georges-braque/hommage-to-j-s-bach-1912>

Le analogie della scrittura di Bach e delle sue intenzioni compositive con i procedimenti di costruzione architettonica, che accomuna le composizioni del musicista a un'idea di monumentalità e di equilibrio tra le parti, non fanno sfuggire il parallelo che alcuni artisti ne hanno fatto producendo opere in forma di vetrata, come hanno fatto Adolf Hölzel (1853-1934) e Theo van Doesburg (1883-1931).

In particolare, la vetrata di van Doesburg riporta una evidente tripartizione in cui le sezioni laterali sono posizionate specularmente, a imitare una inversione tematica o una retrogradazione (Gott dang, 2008; Vergo, 2010).

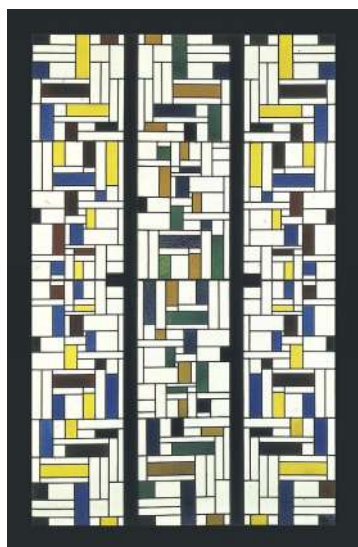


Figura 1.18 - Theo van Doesburg, *Composition IV* (1917), Kunsthaus Zürich²³

Tra i numerosi artisti visivi appassionati di musica vi è Lyonel Feininger (1871-1956), altra figura polivalente che alimenta la propria arte anche attraverso le approfondite conoscenze dei processi compositivi grazie alla solidissima educazione musicale ricevuta. Amante dichiarato di Bach, nonostante i titoli dei suoi quadri non rinviino direttamente a una trasposizione musicale in pittura, in *Marienkirche mit den Pfeil*²⁴ (1930) utilizza anch'egli i processi di ripetizione, inversione, diminuzione per la composizione di forme geometriche (Vergo, 2011).

Il principio dell'essenzialità compositiva, come in alcune tele cubiste, viene individuata anche in *Fuge*²⁵ (1925) di Joseph Albers (1888-1976). La monocromia e la pura ortogonalità illustrano il principio di economia già evidenziato in Braque e, come

²³ Immagine di pubblico dominio recuperata da https://commons.wikimedia.org/wiki/Theo_van_Doesburg#/media/File:Theo_van_Doesburg_139.jpg

²⁴ Immagine visibile in <http://salikus.de/galerie/marienkirche-mit-dem-pfeil.-1930|687|620>

²⁵ Immagine visibile in <http://quincampoix.tumblr.com/image/3298955903>

una partitura che viene letta da sinistra a destra, ci troviamo di fronte a un contrappunto ritmico in bianco e nero, e alla complementarità di un soggetto e di un controsogetto (Junod, 1988).

Esiti per certi versi estremi della traducibilità formale della fuga si hanno nell'approccio matematico adottato da Henrik Neugeboren (1901-1959, alias Henri Nouveau) che, probabilmente dietro suggestione dei tentativi di rappresentazione grafico-spaziale delle forme musicali sperimentate da Kandinsky e Klee, a sua volta assume il compito di scomporre in un diagramma quattro battute (dalla numero 52 alla 55) della Fuga in Mi minore dal primo libro del *Clavicembalo ben temperato*. Neugeboren, in un articolo di presentazione del lavoro, accenna alla possibilità di trasferimento del diagramma in un'opera tridimensionale, quale commemorazione alla figura di Bach. Il lavoro annunciato potrà essere completato solo dopo la sua morte e la scultura è oggi collocata a Leverkusen in Germania (Vergo, 2010).



Figura 1.19 - Heinrich Neugeboren, *Proposta per un monumento a Bach* (1928), scultura che rappresenta le battute 52-55 della una fuga in Mi bemolle minore di J. S. Bach tratta dal primo libro del *Clavicembalo ben temperato*²⁶

Le tecniche di animazione che con l'incremento della cinematografia si vanno via via mettendo a punto consentono a Viking Eggeling (1880-1925), all'inizio degli anni '20, di sperimentare nell'evolvere temporale le principali strutture formali della Sinfonia. L'elaborazione del film *Symphonie diagonale* si sviluppa secondo una tripartizione evidente.²⁷ Un primo e un secondo tema (una forma rettangolare in diagonale e motivi più curvilinei) che vengono introdotti prima separatamente e poi in combinazione, sino a concludere l'*esposizione*. Nella sezione centrale i motivi sono combinati e giustapposti in nuove forme. L'evoluzione filmica si conclude con una ricapitolazione e una coda (Vergo, 2010).

²⁶ Immagine protetta da copyright, concessa per propositi informativi, educativi e di studio, recuperata da <http://www.bach-cantatas.com/Pic-Memo-BIG/1658-03.jpg>

²⁷ Il filmato è visibile in <http://www.youtube.com/watch?v=uc5qPMSVixQ>

Hans Richter (1888-1976), analogo sperimentatore di tecniche cinematografiche, si misura nell'elaborazione "ritmica" della successione di figure geometriche, ma i numerosi problemi tecnici incontrati per l'animazione dei suoi disegni gli fanno preferire la successione di disegni in scorrimento.²⁸ Uno di questi esempi fa ricorso – ancora una volta – ai criteri di costruzione della fuga, che Richter ripropone rendendo evidenti nei suoi disegni il principio dell'inversione, della variazione e l'intreccio verticale e orizzontale delle figure (Vergo, 2010).²⁹

L'idea di struttura intesa a "maglie larghe", nel senso cioè di macro sviluppo temporale, è quella invece adottata da Gustav Klimt (1862-1918) nella creazione del *Fregio di Beethoven* concepito come una sorta di "parafrasi visiva" dell'ultimo movimento della Nona Sinfonia (Vergo, 2010, p. 127).

Benché le implicazioni si allarghino anche al linguaggio poetico ed esulino un poco dalla stretta relazione tra musica e arti visive, è tuttavia interessante accennare a un'opera fonetico-sonora dell'artista visivo Kurt Schwitters (1887-1948). Un'attenzione curata allo sviluppo formale della forma-sonata lo si ritrova, sorprendentemente, nell'articolazione dei movimenti della *Ursonate* (1936), opera di orientamento dadaista che impegna l'artista in un gioco onomatopeico-fumettistico (prototipo anticipatore di *Stripsody* di Cathy Berberian) in quattro movimenti così sviluppati: una introduzione che precede un *Rondò* (il *refrain* si basa su quattro motivi differenti); un *Largo* in forma di *lied*; uno *Scherzo* in forma sonata e un *Presto* che conclude con una cadenza *ad libitum* e una *Coda* (Sabatier, 1995; Fameli, 2013).³⁰

Gli esempi che ancora potremmo elencare non terminano qui, ma già questa diversificata carrellata ci illumina con sufficiente chiarezza su quale sia stato il ruolo guida dell'organizzazione formale-strutturale musicale nell'orientare la composizione pittorica. Un punto di contatto tra le arti di sicuro *appeal* anche per le linee di sviluppo didattico che si formuleranno più oltre.

²⁸ Si vedano questi film sperimentali: *Rhythmus 21* (https://www.youtube.com/watch?v=fe_Vs4BSVQ8) e *Rhythmus 23* (<https://www.youtube.com/watch?v=q9o11SbivVk>).

²⁹ *Fuge* (1920), di Hans Richter è visibile in <http://www.moma.org/collection/works/35600?locale=it>

³⁰ Tra le numerose performance dell'*Ursonate* presenti in rete si rinvia all'esecuzione di Michael Schmid in <https://www.youtube.com/watch?v=PXtDkAnJx7o>. La "partitura" è visibile in <http://www.merzmail.net/ursonate.htm>

1.7.3. *Interferenze e sovrapposizioni dei concetti di spazio e tempo*

Gli dèi scelsero la musica per misurare il tempo. [...] La musica racchiude in sé le segrete possibilità di catalogare il tempo, e di renderlo in qualche misura percettibile alle limitate risorse umane (Ruffini, 2008, p. 307).

Questa seducente immagine ci pone di fronte alla certezza che l'articolazione dei suoni sia inesorabilmente da cogliersi nel corso del suo deflusso temporale, come una "scrittura" del tempo (Imberty, 1981/1990). Un'idea del tutto simile era già stata cavallo di battaglia del pensiero idealista tedesco. Friedrich Schelling aveva individuato nell'ordinamento temporale della musica, nella sua strutturazione ritmica, uno dei principi universali dell'arte e dell'universo: il ritmo originale (Llopert, 2010).³¹

È anche a partire da intuizioni di questa natura che nel 1766, alcuni decenni prima delle affermazioni del filosofo tedesco, Gotthold Ephraim Lessing definì la divisione radicale tra arti del tempo e arti dello spazio. Sono raccolte nel *Laocoonte* alcune delle affermazioni inappellabili con le quali si stabilisce: la rinuncia totale da parte della pittura alla categoria del tempo; la divisione tra "cose" o "corpi" e "azioni" (le prime da collocare nello spazio, le ultime da svolgere nel tempo); l'innammissibilità della riunione in uno stesso quadro di "epoche diverse" e la denuncia della «invasione del pittore nella giurisdizione del poeta» (Lessing, 1766/1833, p. 115).

Sono dunque da considerarsi tentativi fallaci o comunque idee non radicate quelle che precedettero la netta demarcazione del *Laocoonte* e che possiamo riconoscere – quale primigenia ricongiunzione di spazio e tempo – già in Boezio, sotto forma di azzardata astrazione concettuale. La proporzione numerica generatrice della musica e l'idea tutta virtuale di una musica delle sfere inudibile, persa tra gli astri, riassume già in sé una concezione inscindibile spazio-temporale (Denizeau, 2004).

Per Lessing sarebbero tentativi indebiti anche l'introduzione del fattore temporale in accezione narrativa (ad esempio negli affreschi di Masolino e Masaccio della Cappella Brancacci, o in quelli di Piero della Francesca nella *Leggenda della vera croce* ad

³¹ L'idea di linearità dell'ascolto e di simultaneità della visione potrebbe sembrare contrastante con un celebre assunto di McLuhan che afferma, al contrario, come l'audizione sia simultanea e la visione, invece, successiva (McLuhan, 1977, p. 32). Per chiarezza è bene precisare come McLuhan assuma questa prospettiva in relazione al linguaggio orale e scritto e non – come qui si focalizza – relativamente ad espressioni di natura non verbale, artisticamente connotate.

Arezzo) e la costruzione di uno spazio sonoro nelle musiche con doppio coro del Cinquecento veneziano presso la basilica di San Marco (Denizeau, 2004).

Lessing al suo tempo non si era esplicitamente preoccupato della musica, ma ci aveva pensato il contemporaneo Jean-Jacques Rousseau, affermando che «[...] chaque sens a son champ qui lui est propre. Le champ de la musique est le temps, celui de la peinture est l'espace» (in Junod, 2006, p. 35). Dubbi sulla capacità di interferenza delle due nozioni permangono anche più in là nel tempo, in un momento – quello simbolista – in cui il tendere alla fusione delle arti è comunque ideale dichiarato. Nel 1890 Maeterlinck aveva modo di sottolineare poeticamente che «plusieurs de nos sens perçoivent l'Espace, aucun de nos sens ne perçoit le Temps» (in Fleury, 1996, p. 210). E questo avveniva in un momento in cui l'*immobilità dell'istante*, la “fenomenologia dell'immediato”, assurgeva a nuova concezione del tempo pittorico e musicale (Jankélévitch in Jarocinski, 1980, p. XIV).

Con tutta evidenza, la netta separazione di questi domini (di certo operata anche per motivi di ordine e classificazione presenti nell'estetica classicista) è una delle ragioni per le quali Musica e Arti Visive sono entrate in una relazione simbiotica solo a partire dal momento in cui si sono andati offuscando i confini delle due categorie. Aggiungiamo ancora che la temporalità della musica, carattere immateriale e qualità ulteriore che la qualifica come arte astratta per antonomasia, rappresenta per la pittura la ricerca di una “quarta dimensione” e spinge ancor più l'urgenza a rompere i limiti dei mezzi pittorici (von Maur, 1999). Kandinsky, per il passaggio definitivo all'astratto, individua proprio nel tempo l'elemento decisivo da inserire nella pittura (Bosseur, 2008).

Per osservare più da vicino l'inizio di questa dissoluzione possiamo partire, una volta ancora, da Wagner.

Ci convincono le osservazioni sul piano semantico e psicologico di Michel Imberty (1981/1990) nel momento in cui colloca la forma wagneriana all'interno di un tempo virtuale. «Forma molteplice, che risiede sempre nel rinviare ciò che si sente in una lettura lineare, a qualcosa d'altro che non si realizzerà forse completamente mai» (p. 223). Per Imberty, gli effetti di un divenire senza fine della modulazione continua e dei reiterati giochi cromatici mascherano oltre misura la struttura tonale e fanno tendere la nostra percezione verso un'attesa infinitamente prolungata. La dilatazione temporale è

però contestualmente anche stasi indefinita. Un ossimoro sembra ben interpretare questa dimensione percettiva, se si pensa anche alla durata inusitata delle opere wagneriane: una sorta di immobilità all'interno di un fluire infinito. Salvatore Sciarrino (1998) ce lo presenta come un mondo «statico, veramente senza tempo» (p. 32).

Facciamoci accompagnare proprio da Sciarrino nell'ascolto del *Prologo* tratto da *L'oro del Reno* (1854).³²

Un suono, il più basso, dura teoricamente quanto tutto il Prologo e fa da orizzonte o da fondo alla nostra percezione. In un certo senso, il flusso si sta muovendo dentro questo suono, e noi viaggiamo dentro di esso. La dimensione spaziale della musica è divenuta qui incontenibile. La musica rimane immobile pur compiendo un percorso dalle durate lunghissime alle più brevi, cioè da poca animazione a molta. Elementi ascendenti si inarcano. Inizialmente passano così lenti che percepiamo le loro articolazioni interne e non tanto la loro globalità. Proprio all'ultimo è riservato l'incalzare delle scale veloci che percepiamo come getti di suono colorato. Stabile la divisione in famiglie dell'orchestra nelle rispettive funzioni. L'apparato tematico è retto dai fiati. Il tutto viene immerso in una schiuma, o nebbia, sempre più fitta, suonata dagli archi (Sciarrino, 1998, pp. 32 e 35).

Wagner, del resto, era ben consapevole dell'eterno dilemma tra spazio e tempo, come ci conferma la celebre affermazione contenuta nel *Parsifal* nella prima scena dell'atto I in cui il cavaliere Gurnemanz dice: «zum Raum wird hier die Zeit», il tempo qui diventa spazio.

Con Wagner assistiamo dunque a un rinnovamento deciso della concezione del tempo musicale che anche Baudelaire, rifiutando l'opposizione lessinghiana, coglie, descrivendola portatrice di una straordinaria capacità di dipingere spazio e profondità (Morton e Schmunk, 2000). Quasi che la musica perdesse, per mezzo di un utilizzo sapiente delle proprie tecniche discorsive, quella dimensione di linearità e di progressione in avanti, determinanti per la sua esistenza sino a quel momento. Per dirla con maggiore enfasi evocativa: «quando la musica – che è tempo, vibrazione, evento, atto, dispersione nel presente – tace, allora la dimensione spaziale prende il sopravvento e si modella in forme, si gonfia in volumi, s'ammanta di colori, s'accende di luci, distendendosi in un proprio ordine immutabile» (Pessina, 2011, p. 35).

³² È possibile ascoltare il Prologo a questo indirizzo <http://www.youtube.com/watch?v=v38pvBZlcaU>, sotto la direzione di Daniel Barenboim in un allestimento al Festspiele di Bayreuth che ben evidenzia la statica spazialità della musica.

A partire dalle nuove concezioni wagneriane ci si muove decisamente verso la demolizione del “muro”, verso l’uscita di entrambe le arti dai propri statuti, e verso la definizione di una temporalizzazione della pittura e – per contro – di una spazializzazione della musica (Tedeschi e Bolpagni 2009; Junod, 2006; Sabatier, 1995). La pittura diventa tributaria del tempo, la musica dello spazio.

Benché l’opposizione o – al contrario – la fusione dei due concetti vari al mutare della nostra modalità di percezione nel corso dei secoli e benché, per questo, le nostre equivalenze o distinzioni siano il frutto di una percezione storicamente orientata (Denizeau, 2004), si ritrovano tuttavia analoghe ragioni ricorrenti che autorizzano allo sgretolamento delle barriere.

Ad esempio, tra le più comuni illustrazioni di una relazione costitutiva vi è il fatto che la musica si muove nello spazio e che tali rapporti rientrano nel fenomeno musicale stesso; e che la stessa musica – almeno per quanto riguarda la musica di tradizione colta – si “spazializza” in partitura (e sappiamo quale sia l’incidenza della visione “in piano” sulla carta per la sua concezione e composizione); oppure ancora, guardando alla pittura, la constatazione del fatto che la contemplazione di un quadro non sia mai istantanea, ma si articola nel tempo, secondo corsi e ricorsi soggettivi (Wolff, 1968). «La spazialità assoluta appesa alla parete si può percepire soltanto in una continuità temporale» sosteneva Adorno (1965/2004, p. 306), e ancora «l’occhio si muove sul quadro come un animale che pascoli» scriveva invece Klee (in Wolff, 1968, p. 151), mettendo in evidenza la fallacia delle intenzioni di Lessing, e definendole una «illusion savante. Car l’espace aussi est une notion temporelle. Le facteur temps intervient dès qu’un point entre en mouvement et devient ligne. De même lorsqu’une ligne engendre une surface en se déplaçant» (Klee, 1956/2013, p. 37).

Gran parte dell’opera teorica e pittorica di Kandinsky verterà infatti attorno alla proiezione temporale di elementi come il punto e la linea, attraverso i quali egli cercherà di smussare le qualità di separazione tra tempo e spazio. Per Kandinsky la linea è l’evoluzione temporale di un punto che ne determina, a lungo andare, anche la superficie. Linea melodica e linea grafica svolgono allo stesso tempo un’attività di natura sia spaziale che temporale (Kandinsky, 1926/1996b).

Boulez (1989/1990) insisterà moltissimo nel dare ordine alle disquisizioni su spazio e tempo, soprattutto a partire dallo studio dell'opera di Klee. Ne individuerà rispettive interferenze e peculiarità, sia in musica che in pittura. Ecco le principali:

- percezione globale dello spazio di fronte alla visione di un quadro;
- percezione “reale” del quadro quando lo si scorge nella sua globalità, percezione “virtuale” quando si è condotti ad isolarne i particolari;
- percezione dell'istante in musica e del rapporto tra un istante e l'altro: «la réalisation visuelle se détermine par sa permanence, au contraire de la musique qui demeure l'art du fugace» (Denizeau, 2004, p. 12);
- percezione globale dell'opera musicale solo al termine dell'ascolto, che permane un ascolto “virtuale” a causa della impossibilità a coglierne l'insieme a “colpo d'orecchio”;
- tempo di percezione di un quadro a discrezione di chi guarda (tempo soggettivo);³³
- tempo di percezione di una musica imposto dallo svolgimento temporale dell'esecuzione; è un tempo oggettivo: non è possibile «sottrarsi alla minaccia del tempo» (Boulez, 1989/1990, p. 108); «le regard du récepteur qui en découvre peu à peu tous les détails donne du relief, du recul, de l'épaisseur temporelle au tableau. [...] À la différence de l'interprète musicien qui réinvente à chaque fois le temps, la vie de la partition» (Pistone, 2010, p. 49) ; «l'esecuzione – soggetta com'è all'impetoso avanzare delle lancette dell'orologio – rappresenta lo sforzo costante di far coesistere il tempo soggettivo con il tempo oggettivo» (Barenboim, 2012, pp. 18-19).
- direzionalità plurima e ricorsiva dell'occhio nella visione di un quadro;
- direzionalità a “senso unico” dell'orecchio nella percezione di una musica;
- per l'opera pittorica sono da considerare sia il tempo di fruizione, sia quello richiesto per l'elaborazione dell'opera: «un tableau naît-il jamais d'une seule fois? Non pas! Il se monte pièce par pièce, point autrement qu'une maison» (Klee, 1956/2013, p. 37);

³³ L'incisore canadese Yves Gaucher ha fondato la sua poetica sull'idea che il tempo reale dell'opera pittorica corrisponda al tempo che il fruitore passa davanti all'opera stessa (in Nattiez, 2010).

- per la musica sono da considerare sia lo spazio della partitura (equivalente allo spazio pittorico nel quale si collocano il registro, gli intervalli, si sviluppa la densità di intervento ...), sia lo spazio del ritmo (andamento lento e trame rarefatte si abbinano a uno spazio vuoto; tempo veloce e trame serrate a spazi densi).

Questi elementi, insieme al dettaglio di altre osservazioni (come quelle relative alle tecniche di preparazione dello sfondo del quadro di Klee *Rifugio*, del 1930, concepito «per offrire all'occhio fluttuante una molteplicità di aspetti»), porteranno Boulez a proporre anche all'orecchio ciò che può sollecitare insieme la mobilità e la fissità (Boulez, 1989/1990, pp. 163-166).

Al di là delle singole figure d'artista, tra le quali Klee impersonerà il tentativo massimo di inversione vedendo nella pittura un'arte temporale e nella musica un'arte dello spazio (Paquette, 2010), la ricerca dell'unione delle due categorie assume intento poetico e filosofico anche per diversi movimenti artistici. Sarà così, ad esempio, per il Cubismo, attraverso la rifrazione dello spazio e la coesistenza di più punti di vista («faire passer la peinture dans la *mobilité* du temps» affermava il pittore cubista Albert Gleizes, in Bosseur, 2006, p. 68); per il Futurismo e il Vorticismo, mediante la dinamizzazione dello spazio; per il Sincromismo e l'Orfismo, dove sarà la combinazione di forma e colore a interpretare l'energia motoria (Sabatier, 1995; Bosseur, 2008; Lombardi, 1996; von Maur, 1999).

Si giungerà persino (ancora con Klee) a dichiarare la superiorità temporale della pittura su quella della musica. Klee ammetterà che le arti plastiche, avvicinandosi alla temporalità della musica, siano riuscite a compiere grandi passi di emancipazione dal linguaggio figurativo (Paquette, 2010), ma il suo azzardo si spingerà addirittura oltre. Nel configurare una “pittura polifonica” darà corpo all'intento di far coesistere spazio e tempo: «la peinture polyphonique est supérieure à la musique en ce sens que l'élément temporel y est plutôt une donnée spatiale» (Klee, 1956/2013, p. 41). L'accezione che egli dà al sostantivo aggettivato *polifonico* è dunque quella di una trasformazione della temporalità in spazialità (Baumgartner, 2011).

La tensione alla cancellazione delle barriere tra spazio e tempo ha toccato, ai giorni nostri, un traguardo scientificamente provato, quello che il campo delle neuroscienze ci sta quotidianamente illustrando, in particolare laddove ci viene testimoniato come in

ogni immagine statica vi sia una temporalità che noi ricreiamo e che riecheggi nel nostro corpo attraverso l'attivazione di meccanismi neuronali di rispecchiamento (secondo lo specifico linguaggio neuroscientifico, una *simulazione incarnata*; Gallese, 2009 e altri scritti).

Ma come avviene, tecnicamente, la trasformazione di spazio in tempo e viceversa? Attraverso quali strategie operative pittori e musicisti conducono questo intento? Con il medesimo orientamento sistematico adottato in precedenza proveremo a individuare le modalità espressive che danno voce e forma a questa inversione dei campi.

In termini più generali e introduttivi possiamo dire che in ambito visivo le tecniche di temporalizzazione si basano sulla disintegrazione dello spazio pittorico, sulla frammentazione dell'oggetto, sull'incremento del dinamismo e dell'autonomia di colore, forma e linea (von Maur, 1999). Nel campo musicale, alcune tra le modalità più attuate per connotare spazialmente il suono saranno: la frantumazione del tempo; la dilatazione delle figure musicali e dello spettro timbrico – orientamento che sfocerà a cavallo degli anni Ottanta del XX secolo nella musica spettrale di matrice francese (van der Weid, 1992/2002); la combinazione di varie fonti sonore collocate in diversi punti dello spazio. Osserviamo tali tecniche nel dettaglio.

LA “STATICITÀ MOBILE”

La definizione di “staticità mobile” è del musicologo francese Serge Gut che utilizza questa dizione per illustrare l'evoluzione temporale della musica di Debussy (in Fleury, 1996, p. 222). Adorno, seguendo medesime riflessioni analitiche, aveva qualificato la musica del compositore come “sottratta al flusso temporale, statica, spaziale” (in Bosseur, 1999, p. 173, 2006, p. 164). La poetica dell'*istante sospeso* è tra i tratti che accomuna l'espressione artistica che si muove tra impressionismo e simbolismo e che coinvolge con certezza di evidenze l'ambito pittorico, musicale e anche letterario. Molte delle qualità statiche della pittura impressionista prendono corpo attraverso la volontà di catturare la realtà sensibile nella fugacità dell'istante. Lo studio infinitesimale sui giochi di luce e di colore che si costruiscono sulla tela creano l'illusione di un movimento, ma si tratta di un movimento immobile, che coglie l'immediatezza di un istante.

La medesima capacità di resa della staticità è possibile nella musica del periodo impressionista che adotta una concezione del tempo “orientalista”. In Debussy

soprattutto, e in molti altri autori suoi contemporanei, l'utilizzo di precise procedure di conduzione del suono è da ricondurre a una decisa intenzione di fermare l'attimo e di colorarlo di rifrazioni sensoriali plurime. Si ricorre così all'uso di "cadenze statiche", che privilegiano successioni modali; di "dissonanze fuse", cioè prolungamenti infiniti delle dissonanze e tendenze a eludere in permanenza la loro risoluzione (una sorta di *tempo ciclico*); di scale per toni interi, scale pentatoniche e modali, la cui mancanza di poli attrattivi conferisce con evidenza un minor movimento; di movimenti paralleli di accordi stabili (quinte, quarte, accordi perfetti con note aggiunte, ...) che creano l'impressione percettiva di fissità di movimento pur nella variabilità coloristica dell'immagine sonora (per il dettaglio sulle tecniche compositive cfr. Fleury, 1996, pp. 207-248).



Figura 1.20 - Claude Debussy, *La cathédrale engloutie* (1910), battute 1-3, accordi paralleli³⁴

Anche il cosiddetto ritmo armonico (la frequenza con cui variano gli accordi) è ridotto, e al suo interno troviamo spesso una procedura di ostinato melodico che "muove senza spostare", effetto amplificato attraverso l'utilizzo di una sorta di *perpetuum mobile* costituito da velocissime note che vibrano rimanendo in posizione (come esemplificato nelle partiture in figura).

³⁴ Si ascolti <http://www.youtube.com/watch?v=NsdIkUSjXv8>



Figure 1.21 (A, B) - Claude Debussy, *Jeux de vagues* (1903-1905), battute 73-74; *Jardins sous la pluie* (1903), pagina iniziale³⁵

Procedimenti analoghi (ai quali si aggiunge l'utilizzo statico dell'ostinato ritmico o del ritmo giambico – cioè breve, lunga – che arretra in opposizione al ritmo trocaico), sono utilizzati anche da Maurice Ravel, Frederick Delius, Charles Koechlin, Cyrill Scott e molti altri compositori gravitanti attorno all'area impressionista, simbolista e decadente, impegnati a rendere vivo l'istante (Fleury, 1996).

³⁵ Immagini recuperate dalle rispettive partiture di pubblico dominio disponibili in <http://imslp.org/>



Figura 1.22 - Maurice Ravel, *Ondine*, da *Gaspard de la nuit* (1908), pagina iniziale³⁶

LO SPAZIO DEL DISCORSO MUSICALE

Riprendiamo in queste righe alcune delle relazioni già esplorate precedentemente nelle analogie a carattere formale e/o strutturale.

La volontà di ripercorrere in una situazione pittorica l'evoluzione di un discorso musicale, cioè la sua linearità discorsiva (come lo si fa, in particolare, adottando i procedimenti costruttivi della Fuga o della Sonata) è un evidente tentativo di orientare la visione in una direzionalità precisa: l'occhio viene invitato a seguire indicate traiettorie di senso, a tornare più volte su uno stesso punto osservato per connetterlo con altri, a spostarsi in verticale e orizzontale, componendo unitariamente diversi tracciati. Sono traiettorie di senso che si compiono attraverso letture successive di diversi piani o di particolari dell'opera. Non c'è un ordine di svolgimento degli eventi, direzionalità – del resto – nemmeno rinvenibile nella maggior parte delle pitture narrative di epoca umanistica e rinascimentale (cfr. in particolare Goodman, 1984/2010, pp. 4-20). La costruzione di differenti traiettorie vettoriali è quello che si è condotti a seguire nella visione e nella lettura di opere già precedentemente menzionate: le denominate “fughe”

³⁶ Si ascolti http://www.youtube.com/watch?v=T_-1qMPDf-A. Immagine recuperata dalla partitura di pubblico dominio disponibile in <http://imslp.org/>

di Klee, di Kupka, di Kandinsky (le tre “K”), di Hölzel e van Doesburg, oppure le fughe, i preludi, le sonate di Čiurlionis.

Ogni qual volta si faccia riferimento a una articolazione di parti nel tempo, ci si riferisce a una nozione del cambiamento che è temporale e strutturale. Questo «implica la percezione di una relazione fra un “prima” e un “dopo”, di una successione contrastiva che introduce una rottura nel flusso continuo del tempo» (Imberty; 1981/1990, p. 110). L'avvicinamento tra il fenomeno sonoro e quello visivo investe la capacità di imprimere un certo movimento allo spazio visivo attraverso l'articolazione dei suoi elementi costitutivi. Ma la temporalità caratterizzante la musica costituisce al contempo la sua possibilità di sintesi. “Arte temporale” è per Adorno (1965/2004) l'oggettivazione del tempo dove i singoli eventi entrano in relazione e affermano una sorta di unità. Questo ordine temporale, che prende il nome di “forma”, rinvia all'ideale della spazializzazione in musica, a una condensazione di «qualcosa di autonomamente perdurante, in un oggetto, in una cosa» (p. 301).

ORDINE E SUDDIVISIONE

Proprio nel senso precedentemente illustrato, la divisione dello spazio nelle sue direzioni orizzontali, verticali, oblique suggerisce la possibilità all'occhio di una lettura successiva. Ciò che dà consistenza e rilievo a questo intento, ciò che cioè conferisce uno spazio al tempo, che ordina con criteri stabiliti una successione di eventi spaziali o sonori è l'articolazione del *ritmo* (Pistone, 2010).

Il concetto di *ritmo* è tra le strutture più frequenti di interscambio tra i diversi campi espressivi. Il termine è presente in entrambi i vocabolari specifici e riferisce appunto di costanti (regolari o irregolari) che si ripetono nel tempo o nello spazio (de Juan Ayala, 2010. pp. 159-164). Il riconoscimento di figure (nel senso gestaltico del termine) all'occhio e all'orecchio aprirebbe un'interessantissima prospettiva comparativa sul piano dell'indagine psicologica a partire dal dato percettivo, abbozzata in più di un'occasione sulla base dei principi delle leggi della Gestalt, ma mai pienamente compiuta (cfr. ad esempio Meyer 1956/1992; Sibilia, 2001; Neulichedl, 2013).

L'accento che qui si vuole porre è però unicamente relativo ai criteri di strutturazione, in orizzontale e in verticale, sia dello spazio che del tempo. Una dimensione cartesiana di costruzione che è presente in modo evidente anche nella lettura

della partitura (Boulez, 1989/1990). Le scacchiere di Klee si avvicinano moltissimo a questo tipo di organizzazione spazio/temporale e – in analogia – l’organizzazione della musica nella sua dimensione “tipografica” si compone con criteri architettonici e acquisisce tutto il senso spaziale di una costruzione in muratura (sul concetto di ritmo in Klee cfr. Shaw-Miller 2002, pp. 147-152).



Figura 1.23 - Paul Klee, *Rhythmische* (1930), Musée National d’art moderne, Centre George Pompidou, Paris³⁷

Le traduzioni spaziali di raggruppamenti ritmici (che creano anche effetti “distorsivi” come il ritmo comunemente binario della scacchiera di Fig. 1.23 che si trasforma in ternario con l’introduzione del colore grigio), l’organizzazione di campi colorati organizzati ritmicamente che diventano trame di movimento, la dislocazione di pattern strutturali, sono tutte prospettive organizzative che volgono a una gestione dello spazio in termini temporali. Il parallelo tra Webern e Mondrian, ad esempio, è basato sul quadrato «come *pattern* strutturale, pittorico e musicale» (Dorfles, 1968, p. 10). Per i due artisti, oltre a un suo utilizzo sul piano della simbologia alla quale rinvia (il potere magico-misterico del numero di antica memoria), diventa anche criterio organizzativo principale.

Laddove poi (ad esempio in Mondrian, *Broadway Boogie Woogie*, 1917, e in van Doesburg, *Rhythmus eines russischen Tanzes*, 1918³⁸) i ritmi ritratti procedano da un’analisi degli spostamenti ritmici della danza, diventa ancora più pregnante l’affiancamento di un movimento nel tempo articolato in uno spazio.

³⁷ Immagine di pubblico dominio recuperata da <http://www.wikipaintings.org/en/paul-klee/rhythmical-1930>

³⁸ Visibile in http://www.moma.org/collection/object.php?object_id=78948

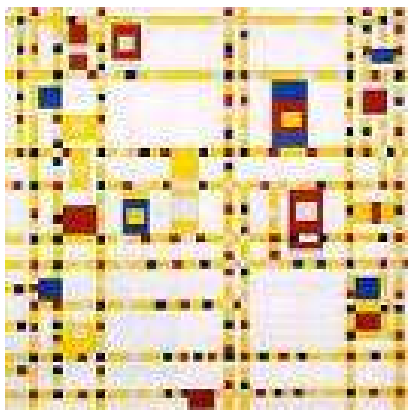


Figura 1.24 - Piet Mondrian, *Broadway Boogie Woogie* (1917), Museum of Modern Art, New York³⁹

L'elemento ritmico è concettualmente una cerniera tra le arti, e si situa per questo in funzione transartistica a determinare la forma. La tela del pittore appare sì come un istante di sintesi, ma è la ricomposizione di strati passati nel tempo (Pistone, 2010).

Altri esempi applicativi degli intenti teorici di organizzazione ritmica dello spazio e del tempo (ad esempio Kandinsky, 1910/1996a, 1926/1996b; Klee 1924/2002, 1970/2011) sono le similari prospettive puntilliste di Webern e di Klee (Boulez, 1989/1990; Dorfles, 1968).

Un esempio di successive “costellazioni” in un’ottica di rinnovato divisionismo lo ascoltiamo nei *Cinque movimenti* op. 5 (in particolare il terzo⁴⁰), composti secondo la usuale tendenza alla «concentrazione espressiva come “riduzione” del campo sonoro alla percezione pura e immediata dell’“immagine” interiore» (Rognoni, 1966, pp. 302-303; cfr. anche Denissova, 2006). In questi movimenti è presente la «pluridimensionalità dello spazio cosmico di Klee [...] che corrisponde alla pluridimensionalità sonora che Webern attua» (Rognoni, 1966, p. 308).

Infine, una concentrata rifrazione di più tempi (visivi e acustici) in un unico spazio (visivo e acustico) la ritroviamo rispettivamente nell’organizzazione cubista che sintetizza in uno sguardo differenti prospettive visive da agire in tempi diversi, e nelle articolazioni polimetriche o politonali che costringono l’orecchio a seguire la contemporaneità di autonome e differenti figure ritmiche o melodiche. In questo, Igor Stravinsky e Pablo Picasso (già accomunati dall’esperienza neoclassica) intessono significativi parallelismi rispetto all’idea di “rifrazione” plurima dello spazio musicale e visivo.

³⁹ Immagine di pubblico dominio recuperata da http://en.wikipedia.org/wiki/Broadway_Boogie-Woogie

⁴⁰ Si ascolti <https://www.youtube.com/watch?v=MrlBTIDxix0>



Figura 1.25– Igor Stravinsky, Esempio di accordo politonale (Do maggiore e Fa diesis maggiore) tratto da *Petruska* (1910-1911)

A page of a musical score for Igor Stravinsky's 'Il corteo del Saggio' from 'La sagra della primavera'. The score is divided into two systems, each starting at measure 67. The first system includes parts for Oboe (Ob.), Bassoon (Fag.), Clarinet in F (C. in F.), Cor Anglais (Cor.), Trumpet (Tubo), Timpani (Timp.), Snare Drum (Dr. a.), and Cymbals (C.). The second system includes parts for Violins (V. a.), Violas (V. b.), Cellos (C.), and Double Basses (B.). The score shows complex rhythmic patterns and polytonal textures characteristic of Stravinsky's style.

Figura 1.26 – Igor Stravinsky, pagina iniziale de *Il corteo del Saggio* tratto da *La sagra della primavera* (1911-1913), che evidenzia la sovrapposizione metrica quaternaria delle tube, ternaria della gran cassa, con accenti spostati dei corni⁴¹

⁴¹ Si ascolti <http://www.youtube.com/watch?v=V0pQ4R-2i4c>; immagine tratta dalla partitura di pubblico dominio disponibile in <http://imslp.org/>



Figura 1.27 - Pablo Picasso, *L'accordéoniste* (1911), Solomon R. Guggenheim Museum, New York⁴²

SUPERFICI E FORMATI

Non sempre la sola superficie del quadro è sufficiente a dar corpo all'evoluzione temporale che l'artista ha in mente. L'organizzazione dello spazio pittorico secondo i principi della scrittura musicale impone talvolta di spingersi oltre i confini della cornice. Come costruire una percezione lineare oltre la tela? Come rendere evidente la necessità di spostare l'attenzione in successive sequenze? La risposta è innanzitutto quella di rifarsi ad un'idea collaudata nel tempo: una costruzione di fasi in forma di *ciclo* o di *trittico* (Bruzard, 2010).

Gran parte della produzione del poliedrico artista Čiurlionis è organizzata in questo modo: egli distribuisce le sue tele in accordo con la scansione dei tempi della Sonata, giocando la continuità attraverso la successione di registri emozionali, tematici e tonali (Si veda ad esempio *Sonata del sole: Allegro, Andante, Scherzo, Finale*,⁴³ 1907).

«En observant un tableau comme la *fugue* du triptyque *Fantaisie*, il est frappant de constater à quel point la composition picturale recèle des affinités certaines avec une partition musicale, comme si le peintre l'avait "écrite", l'avait conçue de la même manière qu'il remplissait de notes le papier à musique» (Bruzard, 2010, p. 176).⁴⁴

Una soluzione alternativa è l'estendersi del formato in orizzontale. Robert Delaunay fa ricorso a una lunghezza smisurata, quasi a prevedere un'azione di srotolamento. In una serie di tele denominate *Finestre*, tra il 1912 e il 1913, Delaunay si avvale di una

⁴² Immagine protetta da copyright, concessa per propositi informativi, educativi e di studio, recuperata da <http://www.wikiart.org/en/pablo-picasso/the-piano-accordionist-1911>

⁴³ In <http://ciurlionis.eu/en/painting/info/?ciklas=1>

⁴⁴ Il trittico "*Fantasia*": *Preludio, Fuga, Finale* (1908) è visibile in http://ciurlionis.licejus.lt/T_Prel_ir_fugos_en.htm

misura spaziale davvero estrema (53 x 207). Sia Franz Marc che Klee ne rimasero impressionati e vi riconobbero il chiaro intento a svolgere un decorso temporale (Tedeschi e Bolpagni, 2009). Anche Klee, nel descrivere la pittura di Delaunay, mette in evidenza la necessità di visualizzazione del tempo attraverso l'allargamento della tela (Werckmeister, 2011).



Figura 1.28 – Robert Delaunay, *Les Fenêtres simultanées sur la ville* (1912), Hamburger Kunsthalle⁴⁵

Analogamente alle intenzioni di Delaunay, anche il pittore scozzese Duncan Grant (1885-1978) inaugurò una prospettiva pittorica fatta di opere che dovevano essere letteralmente fatte scorrere davanti agli spettatori. Appartiene a questa direzione di lavoro *Abstract Kinetic Collage Painting with Sound*, opera del 1914 di circa 4 metri e mezzo di lunghezza che secondo l'autore avrebbe dovuto essere collocata su due bobine da azionare meccanicamente in modo che l'opera potesse essere osservata in continuo movimento, mentre lo spettatore poteva visionare la tela attraverso un'apertura della stessa altezza dell'opera.⁴⁶ L'autore aveva previsto che lo srotolamento della tela fosse accompagnato da musica, indicando specificamente l'immancabile Bach (Vergo, 2010). L'attuazione della completa performance, accompagnata dall'*Adagio* dal primo Concerto brandeburghese, è stata possibile solo dopo l'acquisto dell'opera da parte della Tate Gallery.

Dare la possibilità allo spettatore di “camminare nel quadro”, con una espressione presa a prestito da Kandinsky (in Bosseur, 2008, p. 176), era dunque una delle idee attraverso la quale attribuire *tempo* allo *spazio*.

⁴⁵ Immagine di pubblico dominio recuperata da http://fr.wikipedia.org/wiki/Les_Fen%C3%AAtres_%28Robert_Delaunay%29#Toiles_de_la_s.C3.A9rie

⁴⁶ *Abstract Kinetic Collage Painting with Sound* è visibile in <http://www.tate.org.uk/art/artworks/grant-abstract-kinetic-collage-painting-with-sound-t01744>

La direzione intrapresa è quella che porterà, con lo svilupparsi delle tecniche di animazione, allo *scroll format* degli anni Venti di Hans Richter e Viking Eggeling, autori ai quali abbiamo già fatto menzione.

Se da un lato ci è testimoniata una estensione, in termini di dimensioni, delle opere visive, dall'altro assistiamo a una sorta di operazione contraria, una “miniaturizzazione” delle opere musicali e a una loro apparizione, potremmo dire, in forma di “cameo”. La prassi di “ritrarre” poche battute di un'opera musicale in varie forme di traduzione grafica contagia molti artisti.

Uno degli esempi più conosciuti è la rappresentazione “sismografica” delle prime misure del movimento lento della *Sonata n. 6 in sol maggiore* di J. S. Bach ad opera di Klee.



Figura 1.29 – Paul Klee, rappresentazione plastica di una notazione musicale da un movimento a tre voci di J. S. Bach (1922), Zentrum Paul Klee, Berna⁴⁷

Qui il decorso temporale viene fissato in una immagine “fotografica”, ma affinché l'immagine sia “maneggiabile” l'opera musicale deve essere concentrata in forma ologrammatica a poche battute.

Più in là nel tempo è quello che faranno anche Luigi Veronesi con frammenti tratti da Bach e Webern, Jack Ox con le ultime battute dell'ottava Sinfonia di Anton Bruckner (Von Maur, 1999) e gli artisti svizzeri Robert Strübin e Jacob Weder ancora con opere di Bach⁴⁸.

Sulla figura di Bach conviene ancora soffermarsi con una piccola postilla: lo si ritrova ispiratore di ogni passo, avanti e indietro nel tempo, emblema insostituibile, motore del mondo, identità primigenia, archetipo e deus-ex-machina del pensiero umano. Lo scopriamo in queste riflessioni anche essere essenza dell'unione tra le categorie di spazio e tempo, addirittura quale traduzione simbolica spedita ai posteri di

⁴⁷ Immagine recuperata da Baumgartner, 2011, p. 81.

⁴⁸ Su Jack Ox si veda <http://www.jackox.net/pages/bruckner/bruckner1.html>. Su Jacob Weder <http://jakobweder.ch/>

tale simbiosi (il primo movimento del secondo concerto brandeburgese è stato inviato nello spazio attraverso il *Voyager Golden Record* nel 1977).

Ricordo che quando un paio di anni fa mi trovavo nella basilica di Santa Sofia a Istanbul, che conoscevo solo dai libri ma che non avevo mai visitato, ed entrai in quello spazio fantastico, ebbi l'intensa sensazione di entrare nei polmoni di Bach ... Bach è un architetto, un costruttore, come il Masaccio o il Mantegna. Lavora con il tempo e con il suono, non con i materiali di un architetto (Eduardo Chillida, in de Barañano, 2008, p. 285).

SPAZIALIZZAZIONE DELLA MUSICA

Dai tempi di Guido D'Arezzo la musica ha utilizzato elementi che illustrano il movimento, la direzionalità, lo spostamento nello spazio. Jacques Chailley (in Locatelli, 1973, p. 9) la definisce infatti, con un neologismo, notazione ortocronica. Ma anche l'ascolto del suo andamento, prescindendo dalla notazione, ci muove nello spazio: l'ascesa o discesa melodica ci orienta idealmente verso l'alto o verso il basso, l'aumento o la diminuzione dell'intensità ci dà sensazioni di vicinanza o lontananza, il diverso impasto della grana e della *texture* conferisce impressione di vuoto o di riempimento, la presenza di elementi sonori in maggiore o minore evidenza ci restituisce differenti piani sonori.

L'idea di adottare in modo esplicito e non solo allusivo l'elemento spaziale quale possibile coordinata compositiva, comincia a definirsi come problematica concettuale e strutturale anche per i musicisti a partire da Edgar Varèse, e condurrà ai giorni nostri quasi alla definizione di una nuova dimensione parametrica del suono (lo spazio diventa addirittura uno "strumento musicale") da curare e misurare nei dettagli alla pari di altre componenti sonore soprattutto attraverso le sofisticate apparecchiature tecnologiche che ne consentono la manipolazione.

Per mostrare un poco più dal di dentro l'idea esplicita di Varèse (1985, p. 154) di «concepire la musica come qualcosa di spaziale, come un insieme di corpi sonori in movimento nello spazio», vediamo nel concreto un esempio, illustrando alcune specificità del suo brano *Ionisation* (1929-1931).

La composizione è la prima interamente scritta per un organico di percussioni a suono indeterminato, se si esclude la celesta e il pianoforte. Si trattava, sino ad allora, di sonorità appartenenti alla "terra di nessuno" (Cecchi, 2005, p. 128), che – escludendo il parametro dell'altezza temperata – erano pericolosamente vicine all'area del rumore.

Questo è un primo dato che mette in rilievo come la dimensione timbrica, piuttosto che quella melodica, sposti concettualmente la percezione sonora in una prospettiva spaziale piuttosto che in direzione di evoluzione lineare. Venendo meno il parametro melodico a sostegno di un orientamento percettivo, l'orecchio è obbligato a un riassetto delle coordinate sonore che deve cogliere e riordinare anche afferrando gli elementi distribuiti spazialmente tra gli strumenti.

Infatti, la preoccupazione spaziale è intesa da Varèse anche rispetto alla concezione formale: egli distribuisce i tredici esecutori in un doppio semicerchio attorno al direttore e prevede spostamenti e migrazioni di cellule tra gli esecutori. L'idea della migrazione delle cellule è all'origine del titolo del brano che si riferisce infatti al processo chimico di trasformazione di due elementi in un terzo, grazie allo spostamento di un elettrone (Cecchi, 2005).

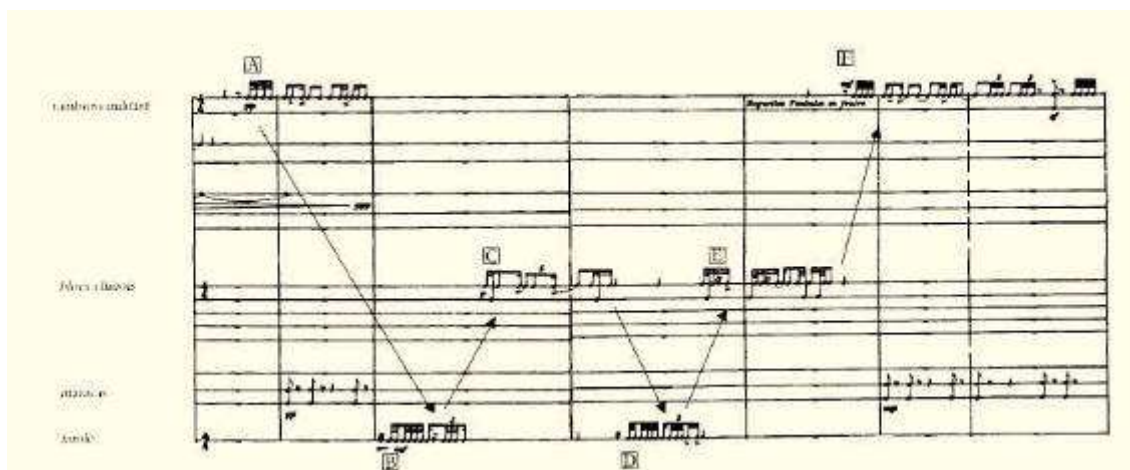
The image shows a musical score for Edgar Varèse's 'Ionisation', measures 16-22. The score is written for four instruments: 'tambours et caïstes', 'Morceaux d'anches', 'gongs', and 'xylophone'. The notation is complex, featuring various rhythmic patterns and dynamic markings. Arrows indicate the migration of rhythmic formulas between different instruments across the measures. The score is presented on a yellow background.

Figura 1.30 – Edgar Varèse, *Ionisation*, battute 16-22, esempio di migrazione di formule ritmiche tra vari strumenti⁴⁹

L'idea di gestione di suoni in uno spazio è pervasiva di tutta la poetica del compositore che, durante una intervista radiofonica di presentazione di *Intégrales* (composizione del 1924), chiedeva agli ascoltatori di visualizzare «the changing projection of a geometrical figure on a plane, with both plane and figure moving in space, but each with its own arbitrary and varying speeds of translation and rotation» (in Vergo, 2010, p. 327).⁵⁰ Nel 1958 giunse, con *Poème électronique*, a una delle massime sintesi tra spazio e tempo: all'interno del padiglione Philips progettato da Le Corbusier

⁴⁹ Immagine tratta da Cecchi, 2005, p. 144. Il brano si può ascoltare in <https://www.youtube.com/watch?v=ove6RVGT478&feature=related>

⁵⁰ Si ascolti <http://www.youtube.com/watch?v=HsVkg-VtiEE>

per la Fiera Mondiale di Bruxelles collocò 425 altoparlanti che diffondevano sua musica elettronica in contemporanea con la proiezione di immagini in bianco e nero e luci colorate.

Inizia quindi con Varèse una frantumazione del tempo che diventa spazio di suoni e di timbri (Imberty, 1981/1990). La strada intrapresa verrà esplorata in modo compiuto nella seconda metà del XX secolo (quando le arti visive avranno ampiamente digerito la dimensione temporale), aprendosi anche – con gli *happenings* di Fluxus – a integrazioni multidisciplinari.

Della sua opera Varèse affermava come fosse seguita maggiormente dagli artisti vivivi che non dai musicisti: «à l'époque ou mon œuvre n'était comprise que par une poignée de musiciens, les peintres et les sculpteurs qui entendaient ma musique sont rarement restés insensibles» (in Surrans, 1993, p. 61). Non è un caso infatti che molti siano stati gli artisti che omaggiarono il compositore, che per altro disegnava e dipingeva quale attività diversiva dalla composizione: tra i tanti Alexander Calder (scultura in fil di ferro, *Varèse*, 1931); Joan Mirò (olio su tela, *Hommage à Varèse*, 1959); Zao Wou-ki (olio su tela *Hommage à Edgar Varèse*, 1964).

Dopo Varèse, la spazializzazione della musica e la musicalizzazione dello spazio saranno messe in opera da musicisti come Luigi Nono, György Ligeti, Iannis Xenakis, Bernd Aloïs Zimmermann e molti altri (Junod, 2006).⁵¹

Lasciamo a un paragrafo appositamente dedicato la disamina della spazializzazione della musica (o meglio della sua “pittorizzazione”) operata attraverso la rappresentazione notazionale su di una superficie bidimensionale. Più avanti (§ 1.7.5.) ci occuperemo infatti della possibile sovrapposizione di una partitura, orientata da un grafismo spinto, con un'opera d'arte visiva.

⁵¹ Dei compositori citati è possibile ascoltare alcuni estratti esemplificativi di una possibile “concezione spaziale”: di Nono, estratto dal *Prometeo* (1981-1984), in <https://www.youtube.com/watch?v=vYLwpAgflac>; di Ligeti, *Lux aeterna* (1966), in <https://www.youtube.com/watch?v=-iVYu5lyX5M>; di Xenakis, *Concrete PH* (1958), in <https://www.youtube.com/watch?v=XsOyxFybxPY>, di Zimmermann, *Stille und Umkehr* (1970) in <https://www.youtube.com/watch?v=75aNv0Im8qg&feature=related>

CINETISMO E MOVIMENTO

Con Varèse si concretizza così l'ideale a lungo rincorso di una spazializzazione della musica, che si affianca alla battaglia contro l'immobilismo delle arti visive e della scultura.

Nelle arti visive saranno principalmente i futuristi a dare una nuova forma di temporalità nella pittura attraverso le immagini in multi-fase (von Maur, 1999). Daranno concretezza a un assunto teorico che Rudolf Arnheim preciserà negli anni '50, e cioè che «l'esperienza visiva è dinamica» (Arnheim, 1954/2000, p. 32) in quanto animata da tensioni che sono anche forze di natura psicologica.

Nel *Manifesto tecnico dei pittori futuristi* del 1910 Boccioni e compagni scrivevano della necessità di introdurre una “sensazione dinamica” nelle arti visive e dunque di volgere in modo esplicito il proprio interesse verso l'immagine in movimento (in Vergo, 2010, p. 256).

La mano del violinista (1912) di Giacomo Balla⁵² ci mostra un esempio di tale dinamizzazione: una riproduzione che sviscera l'azione del movimento della mano e ci propone la frantumazione di una sequenza motoria in un processo acustico spazio-temporale che traspone il procedimento della diffusione della luce a quello delle onde sonore (Junod, 1988). Del tutto analogo nell'intento di attribuire al ritmo creato dalla composizione a collage un vortice sia di movimento che di suono, è il quadro del 1914 di Carlo Carrà, *Manifestazione interventista*.⁵³

L'esperienza futurista, attraverso le nozioni di velocità e simultaneità, farà da battistrada a una miriade di esperienze di “temporalizzazione” plastica e di “motorizzazione” del suono. La tensione verso uno sviluppo temporale sarà riscontrabile ad esempio nella ricerca del cinetismo che farà comparire sulla scena le “costruzioni cinetiche” di Naum Gabo (1920) riprese da Lászlò Moholy Nagy (1922), i *Rotorilievi* di Marcel Duchamp (1935), i *mobiles* di Calder (1933), le sculture in movimento (1945-50) di Jean Tinguely, sino ad arrivare alle attuali prospettive di *plastic sound* e scultura sonora (Sabatier, 1995; von Maur, 1999).

Quella che verrà indicata come *visual music* (dai Richter agli Eggeling, più volte menzionati) farà esplicito riferimento a uno sviluppo cinetico del visivo. Moholy-Nagy,

⁵² Visibile in <http://www.cultura.it/wp-content/uploads/2015/03/balla-the-hand-of-the-violinist-1912.jpg>

⁵³ Visibile in http://www.guggenheim-venice.it/collections/artisti/dettagli/opere_dett.php?id_art=170&id_opera=391

scrivendo nel 1927, porrà enfasi sul fatto che gli esperimenti di Eggeling avevano a che fare in modo molto vicino con la musica, per il fatto di individuare strategie di divisione del tempo, oltre che per i principi strutturali dello sviluppo ai quali già abbiamo fatto cenno (Vergo, 2010).

Hans Richter, ancora, ricorderà gli enormi problemi incontrati per catturare il tempo, cioè la difficoltà a rendere tutti quei movimenti e spostamenti agogici che si possono trovare anche nella musica (in Vergo, 2010, p. 276).

L'ennesima ispirazione bachiana in movimento sullo svolgimento del terzo Concerto brandeburghese ce la offre Oskar Fischinger con *Motion Painting n. 1* (1947), astrazione animata di spirali, rettangoli, triangoli e altri grafismi che fanno del loro sviluppo temporale l'elemento di maggiore interesse artistico e collocano lo spettatore in una condizione di sorprendente attesa dell'evoluzione del segno grafico e coloristico (Sabatier, 1995).⁵⁴

Nel corso della seconda metà del Novecento sino all'attualità, quali che siano le direzioni che abbiamo provato a esemplificare in queste pagine, esse avranno tutte la tendenza a mantenere strettamente uniti i due concetti, in una sintesi che è stata ben espressa da Olivier Messiaen: «la musique est un perpétuel dialogue entre l'espace et le temps [...] le Temps est un espace, le son est une couleur, l'espace est un complexe de temps superposés, les complexes de sons existent simultanément comme complexes de couleurs» (in Denizeau, 2004, p. 265).

1.7.4. Affinità di natura estetica e poetica

Il punto di contatto tra musica e arti visive del quale ci occuperemo in questa sezione è quello relativo alla comunanza di intenti espressivi e contenutistici che gli artisti esplicano nelle proprie opere. È un punto di contatto che potremmo probabilmente individuare quale tratto “a monte” di tutte le esperienze sin qui raccontate, poiché tale intento si pone – evidentemente – alla base di molte prospettive ispiratrici che abbiamo enumerato nelle pagine precedenti. Quasi che, nelle disamine passate, si siano ingranditi specifici temi di approfondimento, pur rimanendo all'interno di più generali concezioni che tuttavia non sono state menzionate e che ora esplicheremo.

⁵⁴ Il montaggio di Fischinger è visibile in <http://www.tudou.com/programs/view/PvmbCzO1q48/>

Infatti, i tratti stabilizzanti che ci consentono di riconoscere precisi ambienti culturali, ci permettono anche di guardare a volontà creatrici e a tratti ispiratori comuni proprio in virtù di uno stesso *humus* di riferimento, di un medesimo *état d'esprit*, cosicché è possibile individuare, pur nella diversità delle modalità espressive, analoghi intenti comunicativi. Infatti, «c'è aria di famiglia tra tutte le arti di uno stesso periodo» (Mario Praz in Pignotti, 1993, p. 11).

Una delle convergenze poetiche dei movimenti artistici del periodo selezionato (che si trasformano evidentemente in espressione estetica), è quella più volte menzionata del sodalizio tra le arti, tra cui l'espressione musicale e quella visiva acquisiscono peso rilevante.

In diverse forme e intensità, alcuni dei movimenti artistici e culturali ai quali abbiamo fatto spesso riferimento assumeranno con coscienza esplicita questo orientamento.

Con qualche forzatura nella divisione dei periodi (forzatura dettata dalla necessità di continuare con metodo sistematico nell'ordinamento di macro categorie), prenderemo in considerazione quei movimenti nei quali il ruolo di interazione tra musica e arti visive abbia lasciato *impronte* ben rilevabili:

- espressioni di matrice impressionista e simbolista;
- opere e artisti facenti capo al movimento futurista;
- il variegato e non uniforme campo dell'esperienza espressionista;
- linee di tendenza disparate che dal dadaismo conducono a sviluppi successivi, quali:
- alcuni echi americani del primo dopo guerra.

È sempre difficile definire e delimitare le categorie estetiche, che sono spesso il frutto di denominazioni di comodo a posteriori. Nell'individuare limitazioni di natura temporale, spaziale e anche di atteggiamento culturale si incorre spesso in semplificazioni. La riduzione ad aree riconoscibili ci è però talvolta necessaria per dare ordine al pensiero. Proveremo a dar conto delle ennesime interconnessioni senza rinunciare all'opera di sistematizzazione che ci è cara, qualificando i movimenti in funzione della loro rappresentatività rispetto allo spirito del tempo, il cosiddetto *Zeitgeist*.

Anticipiamo, al fine di evitare continui rinvii bibliografici, che l'organizzazione proposta è stata elaborata principalmente sulla base dei seguenti testi: Fleury, 1996; Poirer, 1995; Sabatier, 1995; Salaris, 1996; Vergo, 2010. Testimonianze acquisite rispetto ad altre fonti saranno esplicitamente dichiarate.

“IMPRONTE” IMPRESSIONISTE E SIMBOLISTE

L'ingresso nelle poetiche impressioniste e simboliste che accomunano arte, musica (e necessariamente letteratura) impone gioco-forza di affrontare sin da subito la discussa *querelle* dei criteri di appartenenza della musica a una delle due direzioni. La figura musicale che incarna questa altalenante dualità (in una fertile triangolazione tra la sua musica, l'Impressionismo pittorico e il Simbolismo letterario), è quella di Claude Debussy, e uno dei vertici degli studi musicologici che ha cercato di sciogliere questa ambivalenza, dopo altalenanti prese di posizione perduranti ancora oggi, è quello di Stefan Jarocinsky (1980). Il suo saggio *Debussy. Impressionismo e simbolismo* conduce all'illustrazione di una maggiore coerenza dell'interpretazione dell'opera del musicista attraverso la corrente estetica simbolista piuttosto che impressionista.

Questa premessa è doverosa per prospettare, nelle righe che seguiranno, un parziale cambio di rotta. Nonostante sia controversa l'applicazione dell'aggettivo “impressionista” per qualificare l'unità tra musica e pittura, immaginiamo non sia possibile allontanare un serie di testimonianze del tutto intuibili anche dal profano e che, sul piano di una “fenomenologia della percezione”, stabiliscono evidenti relazioni tra le manifestazioni che si presentano all'occhio e all'orecchio: non v'è dubbio, infatti, che le affinità tra i quadri di Monet e le composizioni di Debussy siano di tutta evidenza. Non v'è dubbio nemmeno che la sua musica affianchi un iconismo sonoro a uno visivo e che – a partire dai suoi titoli – si attivino percezioni acustiche, ottiche, cinetiche, cinestesiche (Stefani, 1980). Diventa in questo senso ineludibile la possibilità del dato sensibile di essere colto dal ricettore con analogia di stimoli attraverso vista e udito. Si tratta di un'esperienza interartistica, di natura “omologica”, che deriva dall'affinità delle *esperienze psico-corporali* percepite dal ricettore dell'opera artistica (Spampinato, 2011).

Per questo, in accordo con voci autorevoli (Fleury, 1996; Sabatier, 1995), si assumerà una definizione allargata di Impressionismo e si condurrà un parallelo

individuando non solo tecniche corrispondenti, ma anche temi che intrecciano e toccano soggetti familiari al Simbolismo, al Preraffaellitismo e all'arte decadente, rendendo talvolta inestricabile il legame tra le diverse correnti.

Questo ampio campo dell'innovazione artistica metterà in scena con diverse sfumature un'estetica della lontananza e del sogno, autorizzerà la preminenza della sensazione sull'intelletto, propenderà per la suggestione piuttosto che per la descrizione e curverà le proprie ricerche sia sull'espressione dell'istante, con una spinta all'edonismo e al piacere piuttosto raffinati (in particolare per l'Impressionismo), sia convertendo la realtà in segni, allegorie, metafore che si caricano di contenuti spirituali e non esprimibili a parole (in particolare per il Simbolismo).

Nell'ambito pittorico, pur confermando una volta di più la difficoltà all'individuazione di definiti confini di separazione, tutto questo si traduce in tecniche, temi e atteggiamenti ben più riconoscibili di quanto non accada per la musica. Debussy per primo, come s'è detto, contribuirà a offuscare i due ambiti e a farli apparire – come spesso capita con i capolavori – talvolta contraddittori, talvolta sovrapponibili, ma entrambi legittimamente percorribili.⁵⁵ In campo musicale avremmo difficoltà a identificare con certezza nomi di musicisti appartenenti all'area impressionista o a quella simbolista, a differenza invece di quanto sapremmo fare in ambito pittorico o letterario (a parte il binomio Debussy-Ravel, che figura quasi sempre come unico riferimento laddove si parli di impressionismo in musica pur con gli esiti controversi a cui abbiamo accennato, i nomi di altri musicisti sono piuttosto sconosciuti; in Fleury, 1996, si parla di “trilogia impressionista” accostando i nomi di Debussy, Ravel, Delius). Anzi, a meglio dire, in forza dell'impossibilità della musica a “tradire” un proprio piano denotativo (che non possiede), tipico invece del gioco del simbolo che la pittura saprà invece sfruttare a dovere, sarà probabilmente l'estetica impressionista ad essere maggiormente riconoscibile nell'impatto sonoro. Lo stesso Debussy ci appare impressionista nell'uso dei mezzi, ma simbolista nel principio poetico. Infatti, il contatto con il mondo simbolista la musica lo compirà soprattutto attraverso l'utilizzo di testi tratti dalla letteratura (Baudelaire, Maeterlinck, Mallarmé, Verlaine, Rimbaud, ma anche la derivazione preraffaellita di Dante Gabriele Rossetti), un legame che queste

⁵⁵ Per questo si ometterà di inserire una tabella di sintesi delle caratteristiche del periodo impressionista-simbolista, come invece accadrà nei paragrafi successivi.

pagine lasciano in disparte (per completezza di orientamento si vedano i già citati Sabatier, 1995, Fleury, 1996, Bosseur, 2006).

Ci muoveremo, comunque, senza operare nette discriminazioni, ma cogliendo alcuni aspetti qualificanti che apparentano la poetica e l'estetica di suoni e colori nel linguaggio impressionista piuttosto che in quello simbolista, tenendo ben presente che in entrambe le correnti l'ambizione alla fusione delle arti è tra i punti centrali della ricerca. Un particolare aspetto del musicale, quello della musicalità della parola, verrà esplicitamente colto dal Simbolismo all'interno della produzione letteraria («de la musique avant toute chose» dirà Verlaine; in Fleury; 1996, p. 46), e la “musica della tela” costruita con luci e ombre verrà mutuata dalla teoria delle *Correspondances* di Baudelaire da Delacroix, promotore dell'importanza formale dell'uso del colore, poi esplorata in ogni dettaglio dagli impressionisti.

Tra i precursori di un impressionismo musicale possiamo a ragion veduta collocare la musica russa e, per ciò che ci riguarda, in particolare i *Quadri di un'esposizione* di Modest Musorgskij, in virtù di un esplicito naturalismo ammantato di fantastico (anche se la maggior parte dei lavori del pittore Victor Hartmann sono andati perduti, le tele reperibili e l'ascolto dei rispettivi “quadri sonori” ne danno immediata testimonianza).

La dimensione dell'ascolto come studio dell'animo, lo abbiamo ribadito più volte, è uno dei dati che – a discendere dal Romanticismo – richiama sempre più l'attenzione del pittore verso la caratteristica evocativa del musicale (che diverrà successivamente sollecitazione all'astratto). Ne sono testimonianza due tele quasi coeve di Ensor e di Khnopff intitolate rispettivamente *La musique russe* (1881) e *En écoutant du Schumann* (1883).⁵⁶

L'atteggiamento del tutto analogo di ascolto riflessivo espresso nei due soggetti (più orientato a una espressività esteriore, il primo, e maggiormente volto a una introspezione, il secondo) pone al centro l'azione percettiva, che già rappresentava all'epoca, e ancor più diverrà in seguito, l'immaginario rivelatore di gran parte della produzione pittorica (Caux, 2011).

Un più generale atteggiamento di “ascolto” verrà messo in atto anche dal musicista nei confronti delle innovazioni pittoriche, tanto che la crescente onda impressionista finirà per qualificare, volente o nolente, anche parte della produzione musicale.

⁵⁶ Visibili rispettivamente in <http://193.190.214.119/art-foto/mod/Internet/Ensor-4679dig-L.jpg> e <http://193.190.214.119/art-foto/mod/Internet/Khnopff-6366dig-L.jpg>

L'incontro tra impressionismo pittorico e musicale avviene soprattutto attraverso il colore e la luce. Il quadro impressionista deve restituire la percezione dell'istante e dell'immediatezza della realtà mediante la restituzione della luce e dell'atmosfera del momento. Il soggetto passa in secondo piano e ci si avvia a conferire un primato alla sensazione. Le pennellate (diversi tocchi di colore affiancati l'uno all'altro che nella loro estrema derivazione tecnica daranno vita al puntillismo), diventano vibrazioni luminose. La percezione del soggetto è suggerita a distanza attraverso l'istante fuggente dei sensi. La sfumatura, la morbidezza del gesto pittorico si sposano con l'idea evocativa di una realtà che perde i contorni della fisicità e restituisce la vaghezza del sogno. Nessuna declamazione e nessuna enfasi: la sensazione è cercata anche in virtù del piacere che genera, e il soggetto, dissolto nella materia, perde i contorni del reale a favore della suggestione che l'immagine provoca.

La concezione "istantaneista" sostituisce linea e contorno con il colore, frantumandolo in piccoli tocchi giustapposti.



Figura 1.31 – Claude Monet, *Impression, soleil levant* (1872), Musée Marmottan Monet, Parigi⁵⁷

Così come la luce assurge a elemento predominante nella pittura, nella musica è la dimensione armonica a perdere il suo ruolo di "sostegno" alla melodia. L'accordo è visto come la pietra di cui è "composto il monumento", il materiale primo per la modellazione del suono. L'armonia dissolve la sua vocazione prettamente funzionale e viene a sopravanzare l'importanza acquisita dallo statuto melodico sino a quel momento, assumendo natura evocativa, espressiva, suggestiva. L'occhio si pone a testimone ultimo della "giustezza" dell'impressione visiva e allo stesso modo l'immagine uditiva autorizza a contraddire le regole dei trattati in virtù di una piacevolezza dell'ascolto. Sul piano tecnico compositivo ci si muove, da qui, verso la

⁵⁷ Immagine di pubblico dominio recuperata da http://it.wikipedia.org/wiki/Impressione_Levar_del_sole

contravvenzione alle regole della conduzione delle parti, l'uso di ottave e quinte parallele, oppure la mancata risoluzione delle dissonanze.

La percezione visiva si fa sensibile alle variazioni più esili della sfumatura (variazioni di colore attorno a una tonalità centrale, dove il soggetto è il pretesto per sperimentazioni monocrome) e l'orecchio eccelle nel cogliere le transizioni più sottili tra un campo armonico e un altro. In entrambi i casi la struttura, intesa quale organizzazione a aprioristica della forma, si dissolve.

In *Notturmo in blu e argento – Old Battersea Bridge*⁵⁸ (1872-75) di James Abbot McNeil Whistler, è esemplificato come la ricerca cromatica, esplorata con altre tecniche dagli impressionisti, corrisponda proporzionalmente alla musicalità del quadro. Gli stessi titoli che il pittore affida alle proprie opere sono significativi di come luce e colore rappresentino il soggetto musicale del quadro piuttosto che quanto vi sia effettivamente rappresentato: *Sinfonia in bianco n. 1, Arrangiamento in grigio e nero n. 2, Notturmo in nero e oro* (Bosseur, 1999).

Debussy fa esplicitamente riferimento alle tele di Whistler per la composizione del suo trittico *Nocturnes*. Proprio a proposito dell'attribuzione di questo titolo Debussy ebbe a dichiarare che «il ne s'agit pas de la forme habituelle de Nocturne, mais de tout ce que ce mot contient d'impressions et de lumière spéciale» (in Bosseur, 1999, p. 171).

L'ascolto dell'infinitamente piano, del silenzio (come ad esempio in *Nuages o Sirènes*, tratti dai medesimi *Notturmi* appena citati) fa da genesi allo sviluppo delle opere.⁵⁹ Non sarà solo Debussy a utilizzare l'esordio dal silenzio o ad avvicinarsi al silenzio assoluto (in *Nuages, Brouillards, Des pas sur la neige, Canope*), ma così faranno anche Mussorgsky o Borodin in “quadri” sonori celeberrimi (*Bydlo* o *Catacombe* dai *Quadri di un'esposizione; Nelle steppe dell'Asia centrale*).

Anche il pittore impressionista si attarda su fenomeni infinitesimali: la figura si ricompone e si svela poco a poco, scoprendo l'organizzazione dalla percepita confusione iniziale.

La sospensione dell'istante in un indelebile *carpe diem*, la fissità della scorrevolezza del momento, sono altri tratti di comunanza. Di questo si è già parlato con maggiore

⁵⁸ Visibile in <http://www.tate.org.uk/art/artworks/whistler-nocturne-blue-and-gold-old-battersea-bridge-n01959>

⁵⁹ Si ascolti ad esempio *La Mer* in <http://www.youtube.com/watch?v=66hX8Ms0FwE>; *Des pas sur la neige* in <http://www.youtube.com/watch?v=GBNpDpKjn1A>

dovizia in occasione delle relazioni tra dimensione spaziale e temporale; qui ci limiteremo a ricordare le qualità statiche della pittura impressionista e dei musicisti debussyani tese a creare non tanto il movimento, quanto la sua illusione.

Nonostante la volontà di Debussy di sottrarre la sua musica a una dimensione pittorica (la collocazione dei titoli solo alla fine dei *Préludes*, oltre a sottolineare la volontà di non imporre un'immagine all'ascolto e di prolungare l'atmosfera creata, va in questa direzione), molti altri indizi attraggono il confronto; sono ancora i titoli delle sue opere a ricondurre all'immagine (ad esempio *Estampes, Images, D'un cahier d'esquisse, Arabesque*). Non può poi lasciare indifferenti l'affiancamento dei titoli delle opere debussiane ai soggetti dei quadri impressionisti, dove le equivalenze sono più che un'evidenza. A testimonianza, ecco qualche abbinamento (altre corrispondenze in Sabatier, 1995): *Voiles – Régates à Argenteuil* (Monet); *Des pas sur la neige – Neige à Louvenciennes* (Sisley); *Ondine – La Nymphe à la source* (Renoir); *Brouillards – L'Île Lacroix, Rouen* (Pissarro).

Che vi sia in Debussy e in musicisti coevi un uso propriamente coloristico della dimensione armonica (dove si privilegia la percezione della sfumatura, la transizione infinitesimale) anche attraverso un sapiente uso del riverbero del pedale (quando si tratta del pianoforte), è dato che diremmo oggettivo.

Dalle testimonianze dirette del musicista, in particolare in *Monsieur Croche et autres écrits* (Debussy, 1921/1986), si traggono orientamenti in linea con la poetica impressionista, quali ad esempio l'apertura alle forme e alle proporzioni della natura e alle sensazioni provenienti dall'esterno. Anche l'ammirazione per le opere di Degas è rivelatrice dell'influsso dell'esperienza del colore impressionista (Nectoux, 2008). La stessa enigmaticità di una espressione come “i bemolli sono blu”, è entrata nelle conoscenze di una competenza comune quale frase identificativa di un'interazione automatica tra suono e colore (Debussy, 1980/2004; Anceschi, 2008a).

La poetica impressionista, a differenza di quella simbolista, incorpora una buona dose di realismo. Musica e pittura si incaricano sì di significati descrittivi, ma – come già messo in evidenza – si tratta di una descrizione che suggerisce attraverso il tratto e lo schizzo all'interno di un carattere di natura atmosferica in perenne dissoluzione.

I temi, in questa direzione suggestiva, sono anch'essi tratti di coesione. E a questi vediamo unirsi anche elementi appartenenti al Simbolismo. Proviamo a scorrerli in rassegna (per una disamina approfondita cfr. la seconda parte di Fleury, 1996).

Innanzitutto il tema della natura (che congiunge in parte il Romanticismo all'Impressionismo) nel quale possiamo includere l'acqua (in forma di fontane, getti e vapori, acque ferme e stagnanti, mare, fiumi ...), le campagne, le foreste, le montagne, i caldi paesaggi mediterranei, immagini della sera, della notte, del mattino, le stagioni.

A titolo di breve suggestione, tra la quantità di esempi possibili, proviamo a fare interagire le nostre orecchie e i nostri occhi con alcuni possibili stimoli, accostando *Reflèts dans l'eau* (da *Images*, 1905) di Debussy a una delle *Ninfee* di Monet.⁶⁰



Figura 1.32– Claude Monet, *Ninfee* (1897-1899), Galleria d'arte moderna, Roma⁶¹

È l'acqua dormiente che viene ritratta, dormiente in quanto apparentemente immobile ma brulicante di spostamenti interni provocati dalla luce e dalle ombre, dal rispecchiarsi dei movimenti della natura circostante. Non si tratta propriamente di un rinvio descrittivo, ma piuttosto di una suggestione di un momento, un'ambientazione fugace e evocativa.

È forse proprio l'interstizio che sta tra Impressionismo e Simbolismo a fare incontrare con successo musica e pittura: soggetti di spiccata natura simbolista sono ripresi in musica attraverso modalità espressive che sono maggiormente affini alle "tecniche" impressioniste. È il caso, ad esempio, del tema che racconta miti di pagani, fauni, sirene (tra gli altri *L'après-midi d'un faune*, *Sirènes*, *Le tombeau des naïades* di Debussy, *La Péri* di Paul Dukas, *Il carro di Apollo* e *Orfeo* di Odilon Redon, *Prometeo* di Gustave Moreau).

⁶⁰ Si ascolti <http://www.youtube.com/watch?v=l0Hyq4Xc7Q8>

⁶¹ Immagine di pubblico dominio recuperata da http://it.wikipedia.org/wiki/File:Claude_Monet_-_Waterlilies_%28Rome%29.jpg

Tra questi abbinamenti tematici spicca *Im spiel der Wellen*⁶² (1883) di Arnold Böcklin che ha ispirato il poema sinfonico *Vier Tondichtungen nach Arnold Böcklin*, op. 128 di Max Reger (1913).⁶³

Il quadro è rappresentativo del simbolismo del pittore (centauri, tritoni e naiadi rendono le allegorie con realismo), mentre il secondo dei quattro poemi di Reger tratta il medesimo soggetto con tecnica più esplicitamente impressionista: sottigliezza cromatica, senso raffinato del timbro e del colore orchestrale, frammentazione puntillistica del discorso melodico, movimenti veloci e animati che riflettono l'aria di divertimento della scena.

Il terzo movimento del Poema di Reger ritrae invece, sempre di Böcklin, la celebre *Isola dei morti*.⁶⁴ Il quadro si colloca alla frontiera tra l'Impressionismo e ciò che usiamo chiamare arte decadente, ritraendo un mondo ambiguo dell'indeterminato, a tratti onirico.

La tela, nelle sue varie versioni, ebbe grande riconoscimento e popolarità all'inizio del XX secolo e ispirò oltre a Reger anche Sergej Rachmaninov (con una composizione dal titolo omonimo, op. 29, del 1907-1908), ammaliando molti altri compositori (Fink in Vergo, 2010).⁶⁵



Figura 1.33 – Arnold Böcklin, *Die Toteninsel* (1880-1886), seconda versione, Metropolitan Museum of Art, New York⁶⁶

La versione di Reger è prevalentemente centrata sulla generale evocazione dell'ambientazione, quella di Rachmaninov ritrae con vivide immagini sonore anche

⁶² Visibile in <http://www.kunstkopie.de/a/arnold-boecklin/im-spiel-der-wellen.html>; cenni al quadro sono in Schneider, 2000.

⁶³ Si ascolti il secondo dei quattro poemi in <http://www.youtube.com/watch?v=-7eMbzGrnLA>

⁶⁴ Il primo e l'ultimo movimento del poema sinfonico di Reger sono riferiti rispettivamente ai quadri di Böcklin intitolati *Der geigende Eremit* (1884) e *Bacchanale* (1885).

⁶⁵ Di Reger si ascolti <http://www.youtube.com/watch?v=KUkoPnSBMfc>; di Rachmaninov <https://www.youtube.com/watch?v=dbbtmskCRUY>

⁶⁶ Immagine di pubblico dominio recuperata da http://it.wikipedia.org/wiki/L%27isola_dei_morti_%28dipinto%29

alcuni particolari maggiormente descrittivi, come ad esempio il vogare dei remi di Caronte (già all'esordio, attraverso la figura ricorrente e affascinante del tempo in 5/4 a rappresentare il movimento dell'acqua, tema ciclicamente ricorrente per tutta la composizione) e il clima funebre dei luoghi ritratti da Böcklin.

Al tema dei miti pagani si affianca quello delle scene di ambientazione celtica e nordica (che brulica di isole incantate, circondate dal rumore pressante del mare, come la precedente ambientazione dell'*Isola dei morti*), cui i temi wagneriani faranno da capofila. In questa atmosfera si muovono bellezze virginali e fatate (*La Dama in bianco*, *La Fille aux cheveux de lin* e *Ondine* di Debussy; *In the Fairy Hills* di Arnold Bax, *Jeunes filles au bord de la mer* di Puvis de Chavanne, *Les Muses* di Maurice Denis).

Questa visione mistica fa rinascere, soprattutto in seno alle spinte simboliste, una riscoperta del sacro, sia in senso più rigorosamente cristiano (attraverso l'epurazione dell'edonismo di cui soprattutto l'Impressionismo si era ammantato), sia assemblando riti e rituali in una prospettiva di sincretismo religioso che si porta appresso anche anime occultiste, spiritiste e antroposofiche, in un misticismo allargato (molta dell'opera del russo Scriabin è intrisa di questa trascendenza). Si formano per queste vie le produzioni di ispirazione sacra di Gustave Moreau (*San Giorgio e il drago*, *Fiore mistico*), di Maurice Denis (*Mystère catholique*, *Les Pèlerins d'Emmaüs*) che si affiancano a *Le Martyre de San Sébastien* di Debussy, al *Nativity Hymn* di Cyril Scott, al *Requiem* di Frederick Delius, per citare solo alcuni esempi.

Rimane il tema dell'oriente e dell'esotico, in parte di ispirazione russa come già anticipato (contributi arriveranno da Musorgskij, Balakirev, Rimskij-Korsakov, Borodin), che prenderà ad elemento trainante non tanto l'esatta provenienza geografica (il Giappone, ad esempio), quanto l'idea di lontananza e la dimensione folklorica: *Pagode*, *Ibèria*, *La soirée dans Grenade*, *La puerta del vino* di Debussy; *Habanera*, *Alborada del Gracioso*, *Rhapsodie espagnole* di Ravel; *Les heures persanes* di Koechlin; *Égypte*, *La Sérénade chinoise*, *Lotusland* di Scott; *Lola de Valence*, *Le ballet espagnol* di Manet; il ponte giapponese delle *Ninfee* di Monet; *The Princess from the Land of Porcelain*, *The Golden Screen* di Whistler.

“IMPRONTE” FUTURISTE

Il Futurismo è il primo movimento coerentemente compiuto e cosciente che ha cercato di dare risposta collettiva e materializzazione concreta alla fusione delle arti. Per la prima volta, attraverso reiterate proclamazioni di intenti, scrittori, pittori e musicisti cercano di definire un programma comune. Si assisterà infatti a manifestazioni futuriste in una molteplice pluralità di ambiti: poesia, pittura, musica, scultura, architettura, sino alla cucina.

Il primo Manifesto, che raccoglie in forma declamatoria le intenzioni del movimento, fu pubblicato dal poeta, scrittore e drammaturgo Filippo Tommaso Marinetti (1876-1944) nel 1909: vi si proclamava l'unità tra arti e vita e l'interrelazione tra tutte le forme artistiche.

L'univocità degli intenti che le arti dovevano perseguire è in questo testo, così come nei successivi manifesti (articolati anche rispetto alle singole discipline artistiche), molto esplicita. Le “parole d'ordine” verso le quali ogni espressione artistica avrebbe dovuto coagulare i propri sforzi espressivi si raccolgono attorno a concetti tra loro interrelati: dinamismo e velocità, tecnologia e mondo industriale, epoca contemporanea, guerra, rumore.

Le singole forme d'arte vengono coinvolte in modo sinergico all'interno della dimensione teatrale, modalità poetica del tutto centrale all'esperienza futurista. Le “serate” futuriste, che sono in qualche modo l'anticipazione di ciò che più avanti prenderà forma attraverso l'*happening*, includono letture di poemi, manifesti e altri proclami, presentazione di quadri, performance sonore.

Si insinua per la prima volta una confusione di ruoli: il pubblico viene chiamato a interagire (non solo attraverso la voluta provocazione) e l'interprete diventa progressivamente co-autore. Sarà questa la tendenza che, con l'opera cageana, assumerà ruolo di primo piano.

Nella tabella alcune essenziali linee di sintesi.

PERIODO	TERRITORIALITÀ	CONCETTI CHIAVE (POETICA)	MUSICA (ARTISTI)	ARTI VISIVE (ARTISTI)
1909- 1938 circa	Italia, con ricadute in Russia e in Franca – seppur in misura molto minore – in altri stati d’Europa.	<ul style="list-style-type: none"> - Interrelazione tra tutte le forme d’arte - Unità tra arte e vita - Emancipazione dalla tradizione e dal passato - Valorizzazione del progresso e della modernità, della tecnica, della velocità e del dinamismo, della guerra, dello spirito nazionalista 	Francesco Balilla Pratella, Luigi Russolo, altri musicisti minori In Russia: Mikhail Matiushin	Luigi Russolo, Carlo Carrà, Giacomo Balla, Umberto Boccioni, “Secondo futurismo”: Gino Severini, Enrico Prampolini In Russia: Kazimir Severinovič Malevič

Tabella 1.6 - Sintesi delle caratteristiche del movimento futurista

Nonostante il movimento intendesse coinvolgere tutti gli aspetti artistici, il rapporto con la musica è stato spesso problematico. I compositori entreranno in gioco un anno dopo l’uscita del primo manifesto, attraverso la proclamazione del *Manifesto dei musicisti futuristi* ad opera di Francesco Balilla Pratella (1880-1955).

Pratella fu l’unico musicista professionista a seguire l’esperienza futurista e declinò passo per passo il primo manifesto futurista invocando l’atonalità, il ritmo libero, l’uso di microintervalli.⁶⁷ La musica futurista non ebbe modo di costruirsi attorno a figure di musicisti come quelle della scuola di Vienna, e prova ne è anche il fatto che le composizioni musicali siano cadute oggi nell’oblio più totale. Le idee di Marinetti, al di là dei tentativi di Pratella, erano probabilmente troppo avanzate rispetto al clima che si respirava nell’ambiente musicale di allora (Lombardi, 1996; Lombardi e Piccardi, 2004). Ebbero modo però di germogliare con effetto, se non più dirompente, di certo più duraturo e “maturo” attraverso l’opera successiva di Varèse, Honegger, Cage, e con l’esperienza coagulata attorno all’idea di *musica concreta* a partire dagli anni Cinquanta in avanti. L’esperienza musicale contemporanea al Futurismo che ad esempio Varèse stava sperimentando era infatti di altra consistenza. Nonostante il suo esplicito riconoscimento indirizzato al movimento futurista, il compositore non amava che il suo nome fosse associato a quell’esperienza, che egli considerava in qualche modo

⁶⁷ Si ascolti di Balilla Pratella, *L’aviatore Dro*, frammento con intonarumori, 1913-1920, seconda opera futurista del compositore, nella quale introduce un’orchestra mista di strumenti tradizionali e di intonarumori, in <https://www.youtube.com/watch?v=5jznjVTDmf8>

“dilettante”: «Perché, futuristi italiani, riproducete servilmente la trepidazione della nostra vita quotidiana solo nei suoi aspetti superficiali e invadenti?» (Varèse, 1983/1985, p. 38).

Le esperienze musicali di Pratella diedero tuttavia modo a Luigi Russolo di caratterizzare, nonostante la sua anima fosse principalmente quella di pittore, il futurismo musicale. Sebbene l'unica attività specificamente compositiva di Russolo fu in occasione del primo concerto pubblico tenutosi al teatro Dal Verme di Milano (con composizioni denominate “spirali di rumori”; Maffina, 1978, p. 17), a lui si debbono la costruzione degli *intonarumori*,⁶⁸ la pubblicazione del testo *L'arte dei rumori* e la conseguente teorizzazione del rumorismo.

Sul piano della ricerca e dell'esplorazione sonora, l'importanza rumorista ha nell'immediato un'incidenza qualitativa maggiore sul versante poetico: la poesia fonetica e onomatopeica di Cangiullo, Marinetti, Depero crescerà ulteriormente con l'esperienza dadaista, dando avvio anche sul piano grafico-visivo a interessanti sovrapposizioni dei linguaggi (Barilli, 1977; Caruso et al., 1980).⁶⁹

È conosciuta l'avversione dei futuristi verso la tradizione e l'espressione artistica del passato. La loro azione è dichiaratamente volta a contraddire una delle verità filosofiche fondanti del Romanticismo per cui il nuovo «è solo la combinazione e il risultato dell'antico» (Schlegel, in Breidbach e Vercellone, 2010, p. 76). Tuttavia non stupisce che la figura di Wagner sia stata presente quale unico e incontestato riferimento alle generazioni precedenti, proprio in virtù della teorizzata riunificazione delle arti.

In ambito pittorico l'avvicinamento al sonoro avviene non tanto attraverso la riproduzione di oggetti o soggetti del musicale (sono infatti limitati i riferimenti in questo senso), bensì attraverso la trasposizione di concetti quali la *simultaneità* e il *dinamismo*, entrambi diretti a riunire tempo e spazio mediante il movimento. «Non esiste simultaneità senza tempo» avrà modo di dire Adorno (1965/2004, p. 305).

Nei quadri più sotto riprodotti, ad esempio, Boccioni muove un tessuto di sensazioni diffuse, dove si svolgono piani sovrapposti d'azione: la visione dalla finestra ci mette di

⁶⁸ Si ascolti <https://www.youtube.com/watch?v=8GpN5FHO60c>, *Serenata per intonarumori e strumenti*, registrazione del 1924, parte strumentale composta dal fratello Antonio Russolo.

⁶⁹ Cfr. anche *Balli plastici* di Depero (1918) con musiche di Alfredo Casella, Gerald H. Tyrwhitt, Gian Francesco Malipiero, Béla Bartók. Quale esempio <http://www.youtube.com/watch?v=i8rAAGgDBY0>

fronte a tutto ciò che da lì può essere visibile e udibile e, per rimanere nell'inquadratura, gli edifici si curvano e si scompongono.



Figure 1.34 (A, B) – Umberto Boccioni, *Visioni simultanee* (1911), Von Der Heydt Museum, Wuppertal; *I rumori della strada invadono la casa* (1911), Sprengel Museum, Hannover⁷⁰

Con la riproduzione del movimento e dello spostamento nello spazio la tela acquista una temporalità. In *Velocità astratta + rumore*⁷¹ (1913-14), Balla rappresenta i cambiamenti del suono, di velocità e luce, prodotti dal dinamismo del movimento, individuando delle “forme-rumore” che si spingono fin sulla cornice, oltre il limite della tela.⁷²

Il dinamismo e la simultaneità sono invece riferiti esplicitamente alla musica nella tela di Russolo del 1911 intitolata *La musica*⁷³ (la seconda versione del quadro venne denominata *Dinamismo musicale*). I colori e il movimento grafico sono esplicitamente associati al fenomeno acustico.

Tra le esperienze di più diretta interazione tra i linguaggi abbiamo già citato in precedenza le esperienze dei fratelli Corra e Ginna, che cercarono di stabilire aspetti di relazione tra suono e colore (*musica cromatica*), anche sperimentando cortometraggi astratti e utilizzando direttamente il colore sulla pellicola. I tentativi insoddisfacenti soprattutto dal punto di vista tecnico fecero volgere la loro attenzione ad altre esperienze cinematografiche (per approfondimenti, Costa, 2002, pp. 164-173). Ma non fu questo che scoraggiò un'idea di fusione tra le arti. Lo stesso Bruno Corra (insieme a Emilio Settimelli, in un ennesimo manifesto futurista), confessò di non comprendere come mai ogni attività artistica dovesse «per forza inscatolarsi nell'una o nell'altra di

⁷⁰ Immagini di pubblico dominio recuperate da http://it.wikipedia.org/wiki/Visioni_simultanee; http://it.wikipedia.org/wiki/La_strada_entra_nella_casa

⁷¹ Visibile in http://www.guggenheim-venice.it/collections/artisti/dettagli/opere_dett.php?id_art=1&id_opera=57

⁷² Per una puntuale analisi del quadro <http://www.youtube.com/watch?v=KUTI-Qg-vZ4>. Al di fuori degli stretti confini della poetica futurista è importante ricordare la collaborazione di Balla con Stravinsky, per il quale disegnò le scenografie del balletto *Feu d'artifice* (1917).

⁷³ Visibile in <http://luigi.russolo.free.fr/musica.gif>

quelle ridicole limitazioni che si chiamano musica, letteratura, pittura» (in Pignotti, 1993, p. 27).

L'esperienza, come sappiamo, si concentra prevalentemente sul territorio italiano. Fuori da qui avrà ricadute importanti in Russia, dove Mikhail Matyushin, pittore e musicista dalle spiccate caratteristiche sinestesiche, si metterà alla prova in esperimenti di esplorazione delle possibilità di interazione tra varie facoltà sensoriali (vista, udito, tatto). Insieme a Kazimir Malevič darà vita a una delle esperienze di arte totale più conosciute nel contesto del futurismo russo: *Vittoria sul sole*.⁷⁴

“IMPRONTE” ESPRESSIONISTE

La corrente artistica denominata Espressionismo è movimento manifestatosi con tempi abbastanza coincidenti in pittura, letteratura, poesia, teatro e musica, senza che tuttavia sia stato possibile definire criteri in grado di riconnettere in modo unitario l'insieme di queste manifestazioni. Per quanto riguarda i campi di pittura e musica, i fondamenti del movimento si sono espressi nelle arti visive con qualche anticipo, ma comunque con andamento abbastanza parallelo all'esperienza musicale. Nonostante questo, l'Espressionismo è difficilmente unificabile sotto un medesimo profilo o programma estetico. A differenza dei pittori impressionisti (maggiormente identificabili attorno alle mostre parigine tra il 1874 e il 1886), gli artisti espressionisti non formano un movimento unitario e presentano notevoli differenze di linguaggio e di temi.

Gli sviluppi prendono forma attraverso il passaggio graduale alla modernità, ma nel solco di una consolidata tradizione. Infatti, figure come Gustav Mahler e Gustav Klimt aprono al nuovo senza rifiutare in toto la tradizione. La rivoluzione per così dire esplosiva avverrà, pur con qualche contemporaneità a queste prime espressioni, con le esperienze di Kandinsky, di Schönberg e compagni. Mahler avrà modo di testimoniare in modo concreto lo scarto di visione, dicendosi incapace di tradurre acusticamente l'impressione visiva delle partiture di Schönberg. Questa testimonianza può essere letta alla luce di una progressiva e ulteriore astrattezza che la musica si conquisterà con la rottura rispetto alle regole tonali, cosa che favorirà in modo decisivo l'emancipazione in pittura dal figurativo.

⁷⁴ Una breve ricostruzione della *pièce* si trova in <http://www.youtube.com/watch?v=sYZVQNYhDyA>

Le prime tracce decise di comparizione della qualifica “Espressionismo” si hanno a partire dal 1911, ma molti sono gli antecedenti che preparano il terreno, declinando e concludendo le esperienze simboliste. Tra queste la costituzione, nel 1897, della Secessione viennese (Fernand Khnopff, Max Klinger, Jan Toorop, Gustav Klimt, protagonisti di un periodo nel quale si assiste alla morte di Brahms ma anche alle prime composizioni di Schönberg: *Verklärte Nacht* è infatti del 1899).

Grosso modo, possiamo ricostruire alcune macro sezioni temporali in ambito pittorico secondo questa ripartizione: dal 1885 al 1900 i precursori; dal 1905 i tedeschi di Die Brücke; tra il 1910-30 gli espressionisti tedeschi e viennesi. La musica con esplicita marca espressionista nei primi anni non viene menzionata con precisione e rimane un poco in incubatrice (ad esempio *Erwartung* e *La mano felice* di Schönberg saranno composte prima della guerra, ma messe in scena solo nel 1924). Per la musica è possibile parlare di espressionismo solo per la produzione circoscritta agli anni tra il 1909 e il 1925, con una possibile sottoarticolazione così indicata: una prima fase (1909-1913) in cui l'intuizione guidata dall'istinto implica una presa di distanza dal passato immediato con l'utilizzo di un contesto armonico atonale, un orientamento atematico, e un allontanamento progressivo dai parametri convenzionali; una seconda fase che conduce verso un espressionismo formale con il recupero progressivo di parametri tradizionali (anche tematici) e un'attenzione alla fusione tra forma e espressione; una terza fase di cosiddetto espressionismo astratto in cui si opera con criteri di maggiore stilizzazione. La fine brutale del movimento, unica data inequivocabile, coinciderà con l'arrivo di Hitler al potere (1933).

Il movimento, sul piano geografico, pur accentrando il proprio raggio d'azione attorno all'area germanica (in particolare Vienna), si apre inizialmente anche ad altri contesti come Scandinavia e Fiandre. La parte essenziale dell'esperienza musicale si giocherà a Vienna (Mahler, Schönberg, Berg, Webern), mentre gli artisti visivi, attraverso la formazione di gruppi quali Die Brücke e Der Blaue Reiter accoglieranno esperienze provenienti da diverse nazionalità.

Pur nella differenziazione dei tratti e degli stili, proveremo a individuare alcune caratteristiche di trasversalità, soprattutto riferite al periodo della centralità espressionista che farà convergere la cosiddetta Seconda Scuola di Vienna (Schönberg,

Webern, Berg) e le esperienze dapprima del Die Brücke e successivamente del Der Blaue Reiter.

La netta contrapposizione con i movimenti precedenti (tratto determinante in qualsiasi passaggio dell'evoluzione del linguaggio artistico), si caratterizza con il rifiuto del naturalismo e dell'impressionismo (sia dal punto di vista pittorico che letterario) e quindi con l'abbandono dell'effetto momentaneo dato dalla riproduzione dell'istante ricettore, e con un'alta intensità di espressione che vorrà dare significato più duraturo a fatti e oggetti, distruggendo la realtà. In questo senso anche l'espressionismo musicale opera attraverso una caratterizzata violenza del suo discorso. Questa violenza dell'espressione si definisce attraverso un preciso rapporto con il *non espresso*, l'*inespressivo* e l'*inesprimibile*. Tale indeterminatezza, atteggiamento che prende forma attraverso la rinuncia all'imitazione e al sentimento trovando l'espressione della vita interiore, è ciò che più di altro l'Espressionismo assume dalla musica, che sapremo essere il fondamento primo della prospettiva pittorica verso l'astratto che da qui in poi andrà a definirsi.

Per musica e arti visive il primato della soggettività, della spontaneità e dell'intuizione viene affermato definendo l'atto creativo come necessità. La ricerca si sposta a indagare ciò che sta al di là dell'apparenza, non per riprodurre e descrivere, dunque, ma per "vivere un'esperienza" e "dare forma".

Tratti ben riconoscibili delle modalità di interscambio degli artisti sono:

- la coscienza di un'elaborazione artistica e poetica condotta in comunità (si guardi al lavoro congiunto dei già menzionati Die Brücke, Der Blaue Reiter, La Scuola di Vienna, e successivamente il Bauhaus) che si oppone all'individualismo (anche se ci saranno personalità di spicco);
- la pluralità dei campi di esperienza degli artisti e la poliedricità delle attività artistiche e culturali: il ricorso alle altre arti, oltre a nuovo orizzonte di ispirazione, diviene necessità per la ricerca di risposte.

Sulle doppie, triple, multiple personalità artistiche si pensi ad esempio, già agli esordi del movimento espressionista, a Max Klinger (disegnatore, pittore, scultore), e successivamente a figure più impegnative come quella di Kokoschka (pittore, autore di teatro, di saggi, di poemi letterari), Kandinsky (pittore, teorico, che si è espresso anche in ambito teatrale e poetico) e Schönberg (musicista, pittore, teorico, anch'egli con

attività in ambito teatrale e letterario). Si tratta del fenomeno “dei talenti multipli” (Junod, 2006, p. 11), che, già con una corposa tradizione alle spalle, sarebbe andato generalizzandosi ancor più nel corso del Novecento.

Tale moltiplicazione delle esperienze caratterizza un’epoca in cui ruoli e funzioni non sono solo complementari, ma espressioni multiple di una sola stessa idea (succederà qualcosa di analogo anche nel dadaismo con Hans Harp e Kurt Schwitters).

La figura femminile di Alma Schindler Mahler (anch’essa compositrice e pittrice) potrebbe individuarsi quale emblema concreto di un crogiuolo di convergenze artistiche: fu amante dei pittori Kokoschka e Klimt, moglie del compositore Gustav Mahler, dell’architetto, designer e urbanista Walter Gropius nonché dello scrittore e drammaturgo Franz Werfel.

In una tabella un breve schema di sintesi di quanto illustrato.

PERIODO	TERRITORIALITÀ	CONCETTI CHIAVE (POETICA)	MUSICA (ARTISTI)	ARTI VISIVE (ARTISTI)
1905-1933 circa (con diverse differenziazioni).	Principalmente area tedesca (Germania e Austria).	<ul style="list-style-type: none"> - Rifiuto manifesto del naturalismo, dell’impressionismo, ricerca di ciò che sta dietro al visibile, cioè che sta al di là dell’apparenza. - Valorizzazione dell’inespresso, l’inespressivo, l’inesprimibile; - Coscienza di una comunità artistica; - Valorizzazione della spontaneità e dell’intuizione, creazione sentita come necessità - Primato della soggettività, del lato emotivo. 	<p>Precursori, annunciatori: Wagner, Mahler, Strauss</p> <p>Zemlinsky, Schönberg, Webern, Berg</p> <p>Dopo il 1918 Hindemith, Krenek, Weill, Eisler</p>	<p>Precursori, annunciatori: secessione Viennese (Khnopff, Klinger, Hodler, Toorop, Klimt)</p> <p>Munch, Kokoschka, Schiele e i pittori di Die Brücke: Kirchner, Heckel, Max Pechstein, Schmidt-Rottluff, Nolde, Müller</p> <p>I pittori di Der Blaue Reiter: Kandinsky, Marc, Macke, Klee, Münter, Jawlensky, Kubin, Bloch, Werefkin</p>

Tabella 1.7 – Sintesi delle caratteristiche del movimento espressionista

Grazie anche alla eco del pensiero di Schopenhauer sulla musica (arte indipendente dal mondo fenomenico e intima essenza di tutte le cose), questa diventa motore dell’innovazione artistica a tutto tondo e i pittori ne accolgono la portata dinamica. Gli incontri tra pittori e musicisti si intensificano e si manifestano in termini di affinità e sensibilità alle rispettive forme artistiche. È doveroso testimoniare che, data la funzione

trainante della musica, tali sensibilità sono più ricettive nei pittori piuttosto che nei musicisti.

Addentriamoci ora in alcune opere e autori che illuminano qualche dettaglio dei riflessi espressionisti in musica e in pittura.

A parte il conosciuto fregio beethoveniano, è nota la predilezione di Klimt per i soggetti musicali (la madre aveva tentato una carriera lirica): *La Musica* (1895); *Schubert al pianoforte* (1899).

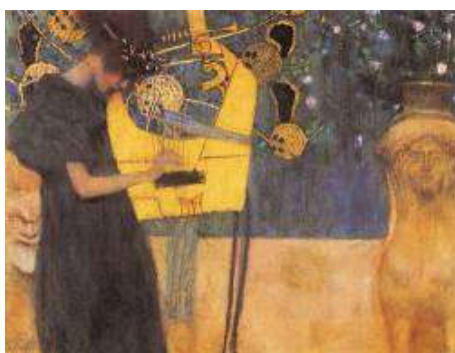


Figura 1.35 – Gustav Klimt, *La musica* (1895), Neue Pinakothek, Monaco⁷⁵

Pur senza influenze dirette reciproche, l'accostamento delle carriere di Mahler e Klimt mostra vari passaggi di somiglianza, in particolare rispetto all'uso di un vocabolario conosciuto ma orientato alla costruzione di nuove forme (cfr. tabella di comparazione in Sabatier, 1995, p. 457).

Gli stessi Mahler e Klimt sono tra i protagonisti di uno degli avvenimenti più pregnanti dell'interrelazione tra le arti della prima secessione viennese, cioè la quattordicesima esposizione del 1902 interamente dedicata alla figura di Beethoven. Qui, la tensione verso uno spirito di fusione delle arti è evidente, ed è senza dubbio attorno a questo concetto che l'esperienza viennese ricostruisce reminescenze del simbolismo francese, prima di assumere più nette sembianze espressioniste.

Gli spazi appositamente allestiti (nel palazzo della Secessione che presenta evidenti analogie nelle forme e nel ruolo a quelle di un tempio antico), prevedevano una sorta di ambiente a tre navate, al cui centro era stata collocata l'imponente scultura di Klinger dedicata a Beethoven. Il percorso allestito per il visitatore doveva essere circolare e

⁷⁵ Immagine di pubblico dominio recuperata da https://it.wikipedia.org/wiki/Dipinti_di_Gustav_Klimt#/media/File:Klimt_-_Musik1.jpeg

incontrava nella “navata” sinistra il *Beethovenfries*⁷⁶ di Klimt (1902), specificamente riferito all’ultimo movimento della Nona Sinfonia: 24 metri di lunghezza e sviluppato su tre lati della stanza. La sequenza narrativa e la disposizione spaziale del fregio sono stati elaborati con l’intento di interpretare il portato simbolico della Nona, secondo l’interpretazione fatta da Wagner (Vergo, 2010; Pessina, 2011). Per l’inaugurazione dell’esposizione era prevista anche l’esecuzione (diretta da Mahler) di una trascrizione per ottoni di un passaggio del finale della Nona. Il fregio klimtiano e la scultura di Klinger sono le uniche opere rimaste di una serie di “omaggi” al musicista ai quali hanno partecipato ben ventuno artisti.

Nello stretto passaggio che caratterizza lo slittamento al nuovo, verso l’anima più rappresentativa di ciò che conosciamo dell’Espressionismo, anche Max Klinger (1857-1920) costruisce il suo omaggio alla musica. Con le *Brahms-Phantasien* (1888-1894), 41 tra incisioni e disegni a piena pagina o sottoforma di bordure in rapporto alle partiture, Klinger accompagna cinque *Lieder* (scelti da Klinger stesso tra alcuni lieder già editi separatamente da Brahms) e lo *Schicksalslied* per coro e orchestra op. 54. Un’edizione in 150 esemplari nella quale, in un vero lavoro in contrappunto, si intreccia il visivo, il musicale e il poetico (Bosseur, 1999; Vergo, 2010).

I disegni non sono semplici illustrazioni, ma indipendenti fantasie dalla musica e dal testo.⁷⁷ Lo stesso Brahms apprezzò molto gli esiti di questa rappresentazione tanto da ringraziare espressamente Klinger con queste parole:

Voi non potete immaginare quello che ho sentito guardando le vostre incisioni. Vedo la musica, le parole e ora i vostri splendidi disegni che mi portano più lontano. [...] Talvolta sono geloso del fatto che voi possiate essere più preciso con la matita e a volte mi rallegro del fatto di non essere obbligato ad esserlo. Ma in fondo, penso che le arti siano un tutt’uno e parlino uno stesso linguaggio (in Bosseur, 1999, p. 142).⁷⁸

Con medesima analogia di intenti Oscar Kokoschka illustrò poemi come *Die träumenden Knaben* (1908) composti, secondo lo storico dell’arte Carl Schorske, «alla maniera di un compositore di Lieder, la cui ispirazione deriva tanto dalla parola quanto

⁷⁶ Visibile in <http://www.marcomarcucci.com/KLIMT/Fregio%20di%20Beethoven-totale.jpg>

⁷⁷ L’intera opera grafica è visibile in <http://www.wesleyan.edu/dac/view/brahmsphantasie/index.html>; *Schicksalslied* op. 54 si può ascoltare in <https://www.youtube.com/watch?v=3nBt2uJ4H5A>

⁷⁸ Traduzione a mia cura dal francese (per l’impossibilità di reperimento della fonte in tedesco).

dalla musica, piuttosto che dalla subordinazione dell'una all'altra» (in Poirer, 1995, p. 53).⁷⁹

I compositori della scuola di Vienna erano regolarmente in contatto con i pittori dell'epoca. Schönberg conosceva e apprezzava Klimt, Schiele, Kokoschka. Webern aveva costruito un'amicizia con Max Oppenheimer. Molte tele che ritraggono i musicisti ne danno testimonianza.



Figura 1.36 – Oscar Kokoschka, *Anton Webern* (1914), Collezione Knize, New York⁸⁰

Prendendo a riferimento il movimento della Secessione, anche i musicisti si costituirono in un'associazione di creatori di musica (*Vereinigung Schaffender Tonkünstler in Wien*) i cui obiettivi erano quelli di alimentare il contatto tra la musica contemporanea e il pubblico; coltivare e incoraggiare le opere musicali contemporanee e il libero sviluppo della personalità artistica organizzando esecuzioni pubbliche; sostenere l'interesse professionale dei componenti.

Ma le vere figure al centro dell'Espressionismo musicale e pittorico che danno matura sostanza al connubio tra le due arti sono quelle di Wassily Kandinsky (1866-1944) e Arnold Schönberg (1874-1951). La stretta comunanza di idee tra artisti appartenenti a contesti diversi contribuirà a legare a doppio nodo musica e pittura. Questo sarà il momento in cui, come dice Adorno «la pittura non figurativa e la musica che si è emancipata dalla tonalità e si abbandona al proprio impulso manifestano un'affinità con l'espressione pura» (Adorno, 1965/2004, p. 307).

Il più volte citato concerto di musiche di Schönberg del gennaio 1911 al quale assistettero Kandinsky insieme agli amici Franz Marc, Alexej von Jawlensky, Marianne von Werefkin e Gabriele Münter (momento fissato nell'opera *Impressione III*

⁷⁹ Traduzione a mia cura dal francese (per impossibilità di reperimento della fonte in tedesco). Per visionare l'intera opera http://www.moma.org/collection/object.php?object_id=2672

⁸⁰ Immagine protetta da copyright, concessa per propositi informativi, educativi e di studio, recuperata da http://www.wikipaintings.org/en/oskar-kokoschka/not_detected_235869

Concerto), fu l'occasione che diede avvio ad anni di fruttuosi scambi intellettuali (1909-1913) che costruirono una tra le vette assolute di convergenza tra le arti.



Figura 1.37 – Wassily Kandinsky, *Impressione III Concerto* (1911), Städtische Galerie, Lenbachhaus, Monaco⁸¹

I piani di relazione si riflettono in plurime e cangianti direzioni. Innanzi tutto la reciproca necessità di infrangere, anche sul piano poetico, i rispettivi campi di esperienza. Del 1908 sono sia le prime opere pittoriche di Schönberg che le prime composizioni sceniche di Kandinsky. La pittura rappresenta il punto di contatto apparentemente più vicino tra Schönberg e Kandinsky, ma è anche quello che presenta maggiori differenze se si guarda alle caratteristiche stilistiche dei due. L'opera pittorica di Schönberg acquisisce infatti maggiore importanza in rapporto alla sua evoluzione musicale piuttosto che per sé stessa.

Sono soprattutto altri gli elementi di comunanza più vistosi, come la medesima tendenza a teorizzare il proprio pensiero (nel 1910 Schönberg inizia la redazione del *Trattato di armonia* e poco dopo Kandinsky redige *Lo spirituale nell'arte*). Ma è soprattutto nello sviluppo del cammino artistico e nei passaggi verso l'individuazione di un nuovo linguaggio che le affinità si fanno via via più strette: progressiva disintegrazione del *tema* e dell'*oggetto*, revisione delle gerarchie tra le componenti del discorso artistico (*tema/accompagnamento*; *figura/sfondo*), definizioni di giustapposizioni e corrispondenze tra suoni e colori accompagnate da decisive ricerche sul timbro e sul colore, acquisizione di nuovo peso del bianco e del silenzio così come revisione del concetto di ritmo e di distribuzione cromatica nello spazio. Infine, la spinta verso l'ambizione di un'arte totale condurrà entrambi a ideare possibili espressioni di sintesi dei linguaggi. Da una parte Kandinsky con *Il suono giallo*, e dall'altra Schönberg con *La mano felice*, attraverso cui il compositore aveva dichiarato di «far musica con i

⁸¹ Immagine protetta da copyright, concessa per propositi informativi, educativi e di studio, recuperata da <http://www.wikiart.org/en/wassily-kandinsky/impression-iii-concert-1911>

mezzi della scena» (Schönberg e Kandinsky, 1980/2002, p. 129; per una disamina delle affinità tra l'opera di Schönberg e di Kandinsky, cfr. Anceschi, 2004).

La ricerca di una particolare espressività, in linea con quel primato della soggettività e del lato emotivo (presentato come *visione* sia da Schönberg che da Kandinsky), porta il compositore ad adottare importanti distorsioni nel linguaggio musicale, che egli stesso definirà “emancipazione della dissonanza”: armonia tra tonale e atonale sino all'ideazione della dodecafonia; polifonia saturata; vocalità tra il canto e il parlato; nuova concezione del timbro.

Nelle opere emblematiche dell'Espressionismo musicale (*Pierrot Lunaire*, *Erwartung*, ad esempio) il tempo e lo spazio non esistono più. La concentrazione del tempo è un'altra delle strategie espressioniste che mirano anche alla spersonalizzazione dell'individuo (attraverso il procedimento dell'*Ich Drama*, cioè della concentrazione attorno a un unico protagonista tramite il quale viene rivelato il mondo interiore dell'autore). Le opere di Kokoschka, Kandinsky e Schönberg si svolgono all'interno di una giornata di ventiquattro ore e sono spesso limitate a un unico atto, secondo quell'idea di simultaneità (successivamente sviluppata dai futuristi, in particolare da Boccioni), che sarà un'altra delle caratteristiche espressioniste. In musica, questa idea acquisterà tutto il suo valore con la sovrapposizione di elementi in una nuova scrittura polifonica, ma soprattutto con la rapida successione di brevi rinvii tematici, sino a condensarsi nelle tipiche forme aforistiche di Webern.

Il clima della drammaturgia espressionista che mette al centro la spersonalizzazione, la solitudine, l'angoscia, l'allucinazione era stato anticipato dal celeberrimo quadro di Edvard Munch, *Il grido*. Posto alle origini dell'Espressionismo, il quadro non rappresenta un grido individuale, bensì un'angoscia collettiva e un segnale di allarme.

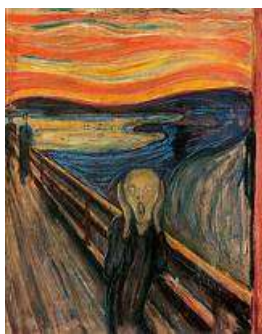


Figura 1.38 – Edvard Munch, *Il grido* (1893), National Gallery di Oslo⁸²

⁸² Immagine di pubblico dominio recuperata da http://en.wikipedia.org/wiki/The_Scream

Il quadro apre le porte all'*estetica della dissonanza*, più avanti esplicitata dal connubio Kandinsky-Schönberg. Il grido congelato e assordante di morte sarà esplicitamente ripreso all'interno di più di un'opera musicale del periodo espressionista: nell'op. 6 e 10 di Webern, in *Erwartung* di Schönberg, nel *Wozzeck* di Alban Berg.

Infatti, nel quarto movimento dei *Sei pezzi per orchestra* op. 6 di Webern (il finale della Marcia Funebre) si trova quasi il *pendant* musicale della tela di Munch (Poirer, 1995, p. 71).⁸³ Il movimento dipinge una ambientazione di apparente immobilità, dalla quale emergono rare figure di suono, stranianti e straniate. Il gesto, conclusivo e violento, sfocia in un doloroso crescendo che sembra dare voce alla tela.

Figura 1.39 – Anton Webern, finale della Marcia Funebre, dai *Sei pezzi per orchestra*, op. 6 (1909-1910), crescendo orchestrale⁸⁴

Il finale di questo movimento è da individuare anche quale precursore del grido orchestrale presente nel *Wozzeck* (terzo atto, finale scena seconda). Si tratta di un

⁸³ Si ascolti <https://www.youtube.com/watch?v=g0jCDxWvufw&feature=related>

⁸⁴ Immagine recuperata dalla partitura di pubblico dominio disponibile in <http://imslp.org/>

crescendo che si sviluppa sino alla soglia limite dell'udibile, in una progressione quasi insostenibile, come un'“onda urlante” (Poirer, 1995, pp. 166-167).⁸⁵

Müßige J (ca. 80), über diese ganze Takt = letztes J (also ca. 40)

Tempo, aber etwas schwerer

rassch abklingen!

1 Hr. in D, 4 Kl., Solo Vc. 4 Cl., 2 Fg., 4 Trp., 4 Pos., Solo Cg. in D, Solo Br., Str. Kb.

1903

Figura 1.40 – Alban Berg, *Wozzeck* (1922), terzo Atto, finale seconda scena, crescendo su una sola nota⁸⁶

In un gesto inudibile e assordante al tempo stesso, ripreso ed esteso in varie forme, si racchiude l'intento comunicativo dell'arte espressionista: fa irruzione all'esterno il moto di ribellione e di angoscia dello spirito dell'artista. L'immagine alienata di una società che avrà un possibile contraltare più leggero con le scanzonature dadaiste di cui ora tratteremo.

“IMPRONTE” DADAISTE

Il Dadaismo, analogamente al Futurismo, coinvolge una pluralità di ambiti dell'esperienza artistica: pittura, fotografia, scultura, cinematografia, letteratura. Sul coinvolgimento della musica diremo un poco più oltre.

È in particolare il movimento futurista ad aprire la strada a una specifica declinazione di questa avanguardia. Come i futuristi, gli artisti dadaisti negano forma e significato della tradizione e sono spinti a fare *tabula rasa* dei canoni e dei criteri codificati dal passato. Il caso e l'azzardo diventano possibilità di creazione, come testimonieranno anche con esplicito riferimento alcuni titoli di opere (*Secondo la legge del caso* di Hans Arp; *Erratum musical* di Marcel Duchamp). La scelta del nome *Dada*

⁸⁵ Si ascolti https://www.youtube.com/watch?v=Shu_ZlPn9v8 dal minuto 5':08''.

⁸⁶ Immagine recuperata dalla partitura di pubblico dominio disponibile in <http://www.scribd.com/doc/90693157/Alban-Berg-Opera-Wozzeck-Orchestral-Full-Score#scribd>

(anch'essa dovuta al caso, consultando un vocabolario francese, o – come si racconta – lasciandovi cadere un tagliacarte), diventa indicativa della necessità di escludere altri riferimenti. La denominazione viene a riflettere uno spirito di *non-sense* che sarà il tratto preponderante anche per il fruitore.

Per questa strada si va teorizzando una sorta di “anti-arte”, si spinge la provocazione oltre i limiti, si valorizza la quotidianità e l'oggetto comune e si distrugge la sacralità dell'opera d'arte. Dada diventa «un Re Mida che fa sparire ciò che tocca» (Lombardi, 1996, p. 149).

Da qui nasceranno gli *objets trouvés* o i *ready mades* e gli atteggiamenti “irrispettosi” verso i capolavori incontestati, come la Monna Lisa con i baffi di Duchamp (dall'impertinente titolo *L.H.O.O.Q.* che nello *spelling* alla francese arriva alla soglia del turpiloquio).

Arti visive e musica se la vedono dunque insieme ad altre espressioni artistiche, tra le quali acquisiscono spazio e importanza nuovi media come la fotografia (Man Ray) e la filmografia (Jean Cocteau, René Clair), quest'ultima considerata “pittura in movimento”, costruita per inquadrature piuttosto che per sequenze (Aniello, 2001). In questo brulicare di nuove possibilità nascono collaborazioni a progetti comuni (i balletti *Parade*, *Relâche*, il film *Entr'acte*⁸⁷) che vedono uniti nell'atto creativo figure come Satie, Picasso, Picabia, Cocteau, Massine.

L'azione dadaista, sull'asse geografico, è alquanto frammentata: l'esordio è newyorkese, anche se il battesimo vero e proprio avviene in Europa, a Zurigo. Dal 1917 una parte degli artisti svizzeri si sposta a Berlino. Il movimento – che con l'abbandono della pittura di Duchamp e il passaggio di Max Ernst al Surrealismo terminerà attorno al 1923 – toccherà infine le città di Parigi, Colonia e Hannover, quest'ultima con l'esperienza particolarissima di Kurt Schwitters, identificata in particolare con il *Merzbau*, un intero ambiente (inizialmente lo studio della sua abitazione) invaso da oggetti e costruzioni tra i più svariati che occupò l'artista per oltre vent'anni.⁸⁸ In tabella i tratti di sintesi.

⁸⁷ È possibile vedere l'intera versione (1924) in <http://www.youtube.com/watch?v=mpr8mXcX80Q>

⁸⁸ Dell'intera costruzione, andata distrutta durante i bombardamenti della seconda guerra mondiale, rimane solo l'allestimento di un fienile. Una riproduzione a grandi linee di quello che doveva essere l'ambiente si trova in <https://www.youtube.com/watch?v=7ksT2peEfUk>

PERIODO	TERRITORIALITÀ	CONCETTI CHIAVE (POETICA)	MUSICA (ARTISTI)	ARTI VISIVE (ARTISTI)
1916- 1922 circa	New York, Zurigo, Berlino, Colonia, Hannover, Parigi	<ul style="list-style-type: none"> - Azione provocatoria e originalità a tutti i costi (anarchia, anticonformismo) - Sacralizzazione del banale - Desacralizzazione dell'oggetto artistico - Rifiuto dell'espressione soggettiva e dell'umano ("meccanizzazione") 	Non esistono musicisti dadaisti in senso stretto, piuttosto "simpatizzanti": Erik Satie, George Auric, George Antheil, Edgar Varèse, Charles Ives	Marcel Duchamp, Francis Picabia, Hans Arp, Kurt Schwitters, Max Ernst (prime opere), Man Ray

Tabella 1.8 – Sintesi delle caratteristiche del movimento dadaista

La musica, per quanto riguarda la qualità della creazione, ha per certo un ruolo maggiormente significativo rispetto a quanto accaduto nel Futurismo, ma il movimento, più che individuare compositori esplicitamente aderenti, caratterizza figure "simpatizzanti" agli intenti di rottura. Tra queste, la figura e l'opera di Erik Satie (1866-1925) è quella che più di altre fa intravedere i tratti della specificità dadaista: la derisione, l'esaltazione del banale, la ridicolizzazione dei capolavori. Pochi altri musicisti saranno in questo alla sua altezza. Se, nell'ambito del periodo trattato, sono stati i pittori ad avere maggiormente insistito sull'importanza del pensiero musicale quale fondamento del loro pensiero creatore, si deve invece a Satie una possibilità di scambio in direzione contraria (Bosseur, 2006).

La sua opera è ricchissima di riferimenti al provocatorio (Davies, 2007). Satie lo dimostra per vie diverse: con i titoli (*Trois dances de travers*; *Embryons dessechés*; *Fugue a tâtons*; *Trois morceaux en forme de poire*, mettendo in evidenza con questo la sua prossimità con i dadaisti); con l'introduzione di inusitate indicazioni esecutive (dai suggerimenti forniti in *Vexation*, brano del 1893 composto da trentacinque battute ripetute per 840 volte, pari ad una durata di 19 ore e 30 minuti circa,⁸⁹ agli intercalari che accompagnano la raccolta di *Sport et divertissements*⁹⁰); con stilemi parodistici inseriti nell'evoluzione musicale (nelle tre miniature di *Embryons desséchés* del 1913 troviamo ad esempio finali ridondanti di accordi di tonica, finali incompiuti, estratti

⁸⁹ Sulla partitura Satie scrive: «Pour se jouer 840 fois de suite ce motif, il sera bon de se préparer au préalable, et dans le plus grand silence, par des immobilités sérieuses». Estratto ascoltabile in <https://www.youtube.com/watch?v=dBhjGIdL5cM&feature=related>

⁹⁰ Il secondo pezzo della raccolta, *Balançoire*, riporta tra i due pentagrammi della parte pianistica: «C'est mon coeur qui se balance ainsi. Il n'a pas vertige. Voudra-t'il revenir dans ma poitrine?»

rielaborati “a collage” dalla marcia funebre della Sonata n. 2 in Si bemolle minore di Chopin, in un tutto che si muove tra l’ironia e la nuova trovata artistica⁹¹).

Con medesimo spirito di irrisione alla cultura musicale del passato Marcel Duchamp si mette alla prova sfidando i criteri della composizione musicale. Attraverso l’azione casuale e “l’intenzione momentanea e occasionale” (Bosseur, 2006, p. 220), un principio compositivo che costituirà uno degli elementi generativi di un’intera poetica (e che verrà rievocato per strutturare molta della musica successiva con l’adozione di processi stocastici e aleatori), in *Erratum musical* propone un brano con uniformità sia ritmica che di accentuazione, in cui ognuna delle note dell’intera tastiera del pianoforte (il brano non ha però esplicita origine strumentale) può essere suonata solo una volta e la loro successione può essere decisa con un sorteggio.⁹² Non un’azione casuale, ma un’intenzionalità spinta alla fissità e all’ossessione è l’indicazione con cui Duchamp sollecita a guardare la sua ultima tela ad olio, *Tu m’* (1918): «da guardare con un solo occhio, da vicino, per quasi un’ora», istigazione alla medesima *vessazione* che è anche negli espliciti intenti dell’opera di Satie appena menzionata (in Aniello, 2011, p. 206; Magrelli, 2006, p. 122).

Un’interessante e originale declinazione del Dadaismo, con risvolti fonetico-musicali di estremo interesse anche in relazione a una dimensione fonosimbolica, è l’elaborazione da parte di Kurt Schwitters della *Ursonate*, di cui si è già parlato in precedenza. Questa esperienza metterà al centro del movimento un rinnovato interesse per la sonorità della parola, affiancando la poesia sonora alla poesia visuale. I *non-sense* di Hugo Ball e di Raoul Hausmann, sui quali la sonata di Schwitters forse si impone, riprendono i principi onomatopeici e bruitisti già esplorati dai futuristi e costituiscono uno dei prototipi di una nuova vocalità che verrà messa a frutto anche in campo prettamente musicale.⁹³

⁹¹ Si ascolti <https://www.youtube.com/watch?v=W6LSyxGa4F8>

⁹² Si ascolti *Erratum musical* in <https://www.youtube.com/watch?v=qSUFgZhTqRY>. Il procedimento si pone in analogia con le indicazioni di Tristan Tzara *Pour faire un poème dadaïste*: «Prenez un journal. Prenez des ciseaux. Choisissez dans ce journal un article ayant la longueur que vous comptez donner à votre poème. Découpez l’article. Découpez ensuite avec soin chacun des mots qui forment cet article et mettez-les dans un sac. Agitez doucement. Sortez ensuite chaque coupure l’une après l’autre. Copiez consciencieusement dans l’ordre où elles ont quitté le sac. Le poème vous ressemblera. Et vous voilà un écrivain infiniment original et d’une sensibilité charmante, encore qu’incomprise du vulgaire» (Tzara, 1924/1963, p. 64).

⁹³ Si ascolti *Karawane* di Hugo Ball, in <https://www.youtube.com/watch?v=JVpjIJ8a9cA> e *Poème sans titre* di Raoul Hausmann, in <https://www.youtube.com/watch?v=OIlk4vPS0P8>

“IMPRONTE” AMERICANE DEL PRIMO DOPOGUERRA

Le prime decadi americane del Novecento fanno convergere molti dei venti di avanguardia europei. Le code della grande emigrazione di fine Ottocento e le successive spinte naziste portano nel nuovo continente alcune delle massime figure di punta del rinnovamento artistico. Gli echi di uno sviluppo dell'interazione tra le arti vengono per questo alimentati attraverso fertili incontri soprattutto nella New York dei primi decenni. Edgar Varèse, di origini franco-italiane, naturalizzato statunitense, incontra qui Joseph Stella, pittore italiano anch'egli naturalizzato, e Francis Picabia, che dalla natia Parigi si sposta ben tre volte negli Stati Uniti. Insieme a Marcel Duchamp e Man Ray danno vita alla proliferazione di esperienze di interazione che coinvolgeranno i più giovani Robert Rauschenberg e John Cage. Ma andiamo per ordine.

Il Dadaismo si alimenterà, in continuità con le esperienze europee, anche negli Stati Uniti. Tra i contatti osmotici di scambio tra artisti e musicisti, fuori e dentro Dada, sono da considerare le frequentazioni di Varèse con Picabia e Stella. Picabia, come molti suoi contemporanei, aveva intuito come la musica potesse sostenere una concreta giustificazione all'evolvere della pittura astratta: come le parole erano a suo avviso d'ostacolo all'espressione musicale, così lo erano gli oggetti. Decisamente emblematico dell'idea di fusione tra le due arti è la sua opera *La musique est comme la peinture*⁹⁴ (1914-17).

La fonte della sua ispirazione è un diagramma di un testo scientifico del fisico William Watson che mostra la deviazione dei raggi alfa, beta e gamma sotto l'effetto di un campo magnetico. L'opera manca quasi totalmente di un diretto riferimento alla musica (anche se potremmo idealmente individuare nelle linee le stilizzazioni di un pentagramma) e può leggersi costruita all'interno delle provocazioni *non-sense* del periodo dada del quale respirava gli ambienti. D'altra parte, l'interesse verso gli aspetti meccanici e tecnologici era un'altra delle dimensioni che stava conquistando il fare artistico, come anche Varèse dimostrerà. Il mondo industriale di derivazione futurista, la vivacità cittadina della contemporaneità (descritta come rumorosa, metallica, stridula e per questo misteriosa e inquietante), il trionfo della tecnologia e della modernità, sono infatti i tratti che avvicinano il compositore a Joseph Stella. L'esperienza della vivacità americana viene ritratta sia da Stella (ad esempio nelle ricorrenti riproduzioni del ponte

⁹⁴ Visibile in http://creativegames.org.uk/modules/Art_Technology/Synaesthesia/color_music2.htm

di Brooklyn) che da Varèse con *Amériques* (1918-21), dove sono presenti forti dissonanze, polifonie complesse, violenti impatti dinamici e sonorità aggressive quali quelle delle percussioni e della sirena.⁹⁵



Figura 1.41 – Joseph Stella, *Brooklyn Bridge* (1919-1920), Yale University Art Gallery, New Haven, Connecticut⁹⁶

La ricerca sonora di Varèse, sebbene sia profondamente alimentata dalle incursioni rumoriste della poetica futurista e accolga parte della spinta innovativa dadaista, formulerà risposte artistiche alla vita moderna con maggiore consapevolezza formale e strutturale delle nuove dimensioni parametriche e timbriche che andava scoprendo, anche in relazione – come si è visto – alla dimensione spaziale.

Un'altra figura di rilievo del panorama musicale, al confine tra le suggestioni futuriste e dadaiste, è quella di George Antheil, *The Bad Boy of Music* come amava definirsi, in un'immagine divenuta il titolo di una sua autobiografia (Lombardi, 1996, pp. 215-228). Fu l'ideatore del film *Ballet mécanique* (1923-1924) che venne realizzato probabilmente insieme a Fernand Léger (anche se il suo coinvolgimento – secondo Lombardi, 1996, p. 219 – non è del tutto certo) e a Dudley Murphy, che seguì suggerimenti cinematografici di Man Ray.⁹⁷ Molte delle sue esperienze musicali in cui suono e immagini si interfacciano a vicenda vennero condotte con una sorta di concezione sinestesica. Sono rinvenibili, inoltre, alcune tipiche tecniche “merziane” alla Schwitters, ad esempio la costruzione “a collage” che accosta percettivamente differenti tasselli sonori, come avviene nella *Jazz Sonata* del 1922.⁹⁸ L'arditezza tecnica di questi

⁹⁵ Si ascolti <http://www.youtube.com/watch?v=xz87TReEtBY>

⁹⁶ Immagine di pubblico dominio recuperata da https://it.wikipedia.org/wiki/Joseph_Stella

⁹⁷ Si veda http://www.youtube.com/watch?v=IEuDFJd6_2U

⁹⁸ Si ascolti https://www.youtube.com/watch?v=n1_kzPg1dLI

procedimenti pianistici costituiranno una matrice per il compositore americano Conlon Nancarrow (1912-1997): nei suoi pezzi “non umanamente eseguibili” per *player piano* ritroveremo parte dello spirito irriverente e meccanicistico del Dadaismo colto nelle sue derivazioni americane.⁹⁹

Queste esperienze estreme arriveranno ad avere una loro compiutezza d'azione con l'opera di John Cage. Gli ultimi fuochi delle provocazioni dadaiste saranno infatti raccolti dal compositore, che conobbe Marcel Duchamp attorno al 1942-43 e per il quale scrisse nel 1947 *Music for Marcel Duchamp*, un brano per pianoforte preparato composto per accompagnare il contributo di Duchamp a un film di Hans Richter.¹⁰⁰

Attorno agli anni '50 del Novecento si assiste, dopo secoli in cui le arti visive hanno ambito a emulare la condizione della musica, a una sorta di rovesciamento. Sono ad esempio i monocromi bianchi di Robert Rauschenberg a condurre Cage verso gli estremi compositivi del silenzio: *4'33'*, pezzo composto di tre movimenti nei quali il pianista, o un altro strumentista, si siede al proprio strumento e rimane in completo silenzio per la totalità dei minuti del titolo, diventa presto il pezzo più riconoscibile della poetica e dell'estetica cageana.¹⁰¹ Tele bianche e silenzio diventano atti estremi di negazione del materiale materico, per trasformarsi in evento e diventare (come la pittura di Pollock), «testimonianza, traccia di una serie di gesti, di azioni» (Lombardi, 1980, p. 41).

Sarà sotto la spinta creativa del compositore americano che i decenni a venire si caratterizzeranno per la commistione sempre più inestricabile tra i campi artistici. L'esperienza di Fluxus sarà tra i principali emblemi delle imbricazioni artistiche che si costruiranno non solo tra musica e arti visive, ma tra l'esperienza della danza, del teatro, delle arti plastiche e di tutte quelle nuove forme espressive che la tecnica e la multimedialità avranno modo di far crescere e consolidare.

⁹⁹ Si ascolti in <http://www.youtube.com/watch?v=Kdm04Rz3wTk> *Boogie Woogie Suite* di Nancarrow (1948)

¹⁰⁰ Il frammento del film ad opera di Duchamp con la musica di Cage è visibile in http://www.youtube.com/watch?v=mJ5Cl30_KvE

¹⁰¹ Si ascolti <http://www.youtube.com/watch?v=MT7S8rNY9Jk>

1.7.5. *Segno del suono, suono del segno*

«Lo spartito, in fondo, ancora non è musica; lo spartito è fatto di macchie nere su carta bianca» (Barenboim, 2012, p. 13).

L'affermazione del pianista e direttore d'orchestra Daniel Barenboim ritrae in qualche modo un'evidenza, benché la tradizione colta e la cultura musicale che attorno ad essa si è costruita (da quella più generalista a quella più specialistica), abbiano fondato sulla notazione musicale buona parte della competenza specifica rispetto alla nozione di musica, dando voce a più di un malinteso, ad esempio quello che il “sapere di musica” passi necessariamente (quando non esclusivamente) per la capacità di decodificare quelle macchie nere su carta bianca.

Pur rappresentando lo “scrigno” che racchiude l'opera d'arte, la partitura – lo si sa – non rappresenta l'opera in sé. Goodman (1968/2008a) a questo proposito identifica la musica come arte *allografica* – cioè che non fa distinzione significativa tra falso e originale – ma soprattutto *a due stadi*, in cui cioè l'azione del compositore si conclude con la definizione della partitura, ma sono successivamente le esecuzioni i prodotti finiti dell'opera. La partitura, dunque, può illustrare la genesi embrionale intellettuale per talune musiche che hanno origine dalla carta (prima su tutte la musica dodecafonica, ma diremmo la quasi totalità della musica qualificata quale *musica d'arte*), oppure il mezzo di codifica a posteriori (per quella musica che sulla carta si deposita per ragioni, ad esempio, di memoria e conservative). Ma in entrambi i casi è documento che non rivela il contenuto materico che dà corpo all'esistere dell'opera.

Tuttavia, la partitura rappresenta per la musica molto più che uno schizzo preparatorio o una sequela particolareggiata di istruzioni esecutive. Nei tempi oramai lontani di non riproducibilità dell'opera la partitura poteva impersonare quasi l'opera stessa, ed essere ammantata di quell'*aura* di cui Walter Benjamin dice essere l'essenza della sua autenticità (Benjamin, 1936/2011). Possedere la traccia scritta, anche non originale e autografa, poteva probabilmente equivalere al possesso dell'opera musicale in sé. Questa dimensione feticista del testo scritto è presente ancora oggi, anche in un momento in cui l'opera musicale – il suo testo sonoro e dunque fenomenico – si materializza fuori e dentro la rete con facilità estrema.

La partitura rimane comunque un segno traslato dell'opera, ne rappresenta la sua ombra, un gesto silente indelebile che stabilizza la volatilità sonora. La partitura ritrae una dimensione materialmente trasposta dell'ineffabilità e dell'irripetibilità del suono. La "riduzione" alla dimensione spaziale di un fenomeno tutto temporale consente per questo con estrema facilità di affiancare sul medesimo piano l'arte dei suoni e quella delle linee e dei colori. La notazione musicale implica necessariamente l'esistenza di uno spazio sonoro (Valle, 2002), cosicché la sovrapposizione e la confusione divengono più che mai legittime e l'invenzione creativa ha di che alimentarsi.

La notazione musicale, anche nella sua veste tradizionalmente intesa, possiede di per sé una fascinazione visiva. L'attrazione verso nebulose e agglomerati neri su fondo bianco attrae l'inesperto, ma anche il professionista. Il documento autografo, poi, come accade per un qualsiasi manoscritto d'autore (che sia lettera, schizzo, testo commentato, annotato o altro ancora), acquista il pregio di un segno dell'individualità autoriale, trasformando così la partitura, sempre per dirla con Goodman (1968/2008a), da traccia che definisce un'arte allografica a testo autografico. Chiunque, infatti, sarebbe disponibile ad appendere alla parete – se la possedesse – anche una pagina a stampa di un testo musicale che fosse corredato da annotazioni analitiche o interpretative eseguita da qualche personalità di rilievo: compositore, direttore d'orchestra, strumentista.

Il valore "espositivo" non sarebbe solo riposto nel significato storico testuale, bensì anche nella qualità del segno grafico e nella forza formale che la distribuzione di quei gesti acquisiscono nello spazio.

La ricerca di un equivalente tra la dimensione aurale della musica e quella visiva delle arti non può che cogliere nell'immediato la corrispondenza rappresentata dall'espressione grafica della partitura.

Precedenti di tutto rispetto di tale commistione si ritrovano già nel prolifico Umanesimo e nel Barocco. La *Augenmusik*, la musica per gli occhi di matrice madrigalistica, dava contezza del contenuto testuale anche attraverso un'accurata predisposizione delle forme grafiche della notazione.



Figura 1.42 – Baude Cordier, *Belle, bonne, sage* (1350-1400 ca.), dal Manoscritto di Chantilly¹⁰²

Già a quel tempo la scrittura musicale non poteva sottrarre il compositore dal subire una sorta di attrazione psicologica che influenzava la natura compositiva (Bosseur, 1993).

Esempi di natura maggiormente umoristica sono rinvenibili più avanti, nel corso dell'Ottocento (ad esempio *Die Katsensymphonie*¹⁰³ di Moritz con Schwind), condotti con l'intento, molto moderno, di conferire maggiore espressività al codificato (e vecchio) sistema notazionale (von Maur, 1999).

Nel corso del XX secolo – già a partire dalla prima metà, ma soprattutto dopo gli anni '50 – l'interesse verso la natura estetica del segno musicale aumenta in modo esponenziale e un crescente numero di artisti rimangono affascinati dalla natura segnica della notazione scritta e guardano alla partitura dapprima quale oggetto da imitare e, successivamente, come elemento da inserire nelle opere visive (Vergo, 2010).

Diventa così sempre più usuale l'inserimento di riproduzioni o di stilizzazioni di note, chiavi di violino, righe musicali, parti di strumenti (riccioli e effe del violino, corde, frammenti di tastiera), titoli di opere musicali, nomi di musicisti, programmi di sala, così da suggerire al fruitore una lettura dello spazio come una partitura (Tedeschi e Bolpagni, 2009).

È infatti nel momento in cui la caratterizzazione del musicale diventa attrattiva per l'artista visivo che si sviluppa un interesse per lo studio di nuove modalità espressive che passano anche attraverso l'ideazione di possibili traduzioni artistiche del codice segnico musicale.

¹⁰² Immagine di pubblico dominio recuperata da http://en.wikipedia.org/wiki/Eye_music

¹⁰³ Visibile in <http://www.vontobel-art.com/de/Schwind-Moritz-von/Katzensymphonie-aid57510>

È quello che farà Klee, come abbiamo visto, nella trasposizione grafica di frammenti di musiche di Bach, oppure Veronesi nella ricomposizione colorata sempre di medesimi frammenti di partiture bachiane e di Webern.

L'urgenza espressiva di cui viene investita la ricerca timbrica e il conseguente utilizzo di nuovi strumenti (dai futuristi e da Varèse in avanti) nel campo musicale all'inizio del XX secolo, riconsidera gioco-forza anche le codifiche di scrittura. Queste assumono via via soluzioni sempre più personali (l'utilizzo di legende per l'interpretazione dei segni diventa sempre più frequente) e connotazioni grafico-stilistiche che è possibile apprezzare anche disgiunte dal suono. Le consuete pratiche poetico-visive di Futurismo e Dadaismo daranno un grande impulso all'individuazione di sinergie tra il segno iconico e il segno verbale, che fungerà da stimolo anche per nuove codifiche del musicale (si veda ad esempio *Risveglio di una città*,¹⁰⁴ del 1914, di Russolo).

Tutte le avanguardie musicali del Novecento sono state contrassegnate dalla volontà di affiancare all'aspetto semiotico anche una funzione estetica della grafia notazionale (Valle, 2002). Per Boulez, il compositore spesso si lascia sedurre dall'aspetto estetico della partitura: anche in Bach, egli afferma, la costruzione di certi canoni soddisfa maggiormente la sensibilità ottica piuttosto che quella acustica (Boulez, 1989/1990). Si assiste, nell'iter percorso dall'evoluzione della notazione novecentesca, ad «una eccedenza grafica della partitura [...] con uno spostamento da una concezione alfabetica della scrittura ad una geroglifica» (Valle, 2002, p. 27).

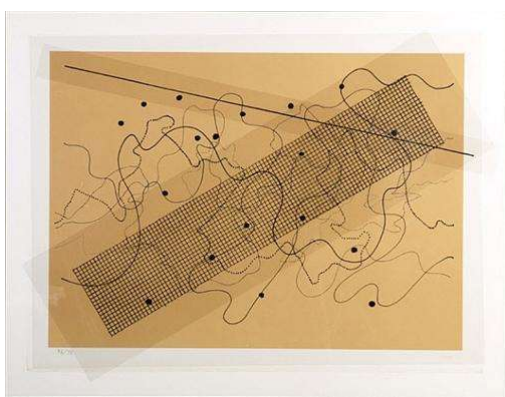


Figura 1.43 – John Cage, *Fontana Mix* (1958)¹⁰⁵

¹⁰⁴ Visibile in <http://chimera.roma1.infn.it/GIORGIO/futurismo/spartito.gif>

¹⁰⁵ *Fontana Mix* è una struttura mobile in notazione ideografica componibile attraverso la scelta tra dieci fogli trasparenti con punti, dieci fogli trasparenti con linee, una griglia al centro con caselle. Immagine

L'iconicità della scrittura, in espressioni che vanno gradualmente dalla *iper* alla *ipocodifica*, comincia a prendere il sopravvento anche «per la tendenza al visivo e soprattutto alla *teatralità*, verso cui le arti sono andate in questa nostra civiltà dell'immagine» (Lombardi, 1980, p. 17).

Per una musica che dalla carta nasce, è evidente come il segno che fa germogliare il suono possa talvolta suggerire relazioni e simmetrie che solleticano prima l'occhio dell'orecchio. La confusione tra spazio e tempo, dice ancora Boulez (1989/1990), diventa dilemma. Pensiero musicale e notazione si influenzano dunque a vicenda.

Questa modalità di scrittura, codificata a partire dagli anni '50 del Novecento sotto il nome di *Graphic notation*, tende ad assumere la compresenza di più aspetti: un carattere al tempo stesso composito e sintetico, uno scorrimento non lineare, una tendenza alla stravaganza, originalità, bizzarria del segno e una sua vocazione all'iconico e al gestuale; in una parola si assiste allo spostamento verso una dimensione oggettuale della notazione musicale (Dorfles, 1968).¹⁰⁶ Un procedimento che conduce, all'estremo del suo agire, a far coincidere la composizione con la sua scrittura e talvolta a far perfettamente combaciare l'opera visiva con quella musicale: chi sarebbe in grado di riconoscere, tra *Composition in Lines* (1917) di Mondrian e *December 1952* di Earle Brown, quale sia il quadro e quale la partitura?¹⁰⁷

Aggiungiamo poi che l'indefinitezza sempre maggiore dei dettagli dell'opera musicale (nella direzione dell'*opera aperta* precisata da Umberto Eco), obbliga talvolta i compositori a limitare il segno all'essenziale, come ci esemplifica il caso sopra riprodotto di *December 1952* di Earle Brown, artista molto suggestionato dalle opere di Pollock e Calder, che in una conversazione con Jean-Yves Bosseur (1993) dichiara: «ce que Pollock a créé durant les dix dernières années de son existence a complètement bouleversé ma façon de penser la musique et m'a fait découvrir les formes aléatoires [...]» (p. 15).

protetta da copyright, concessa per propositi informativi, educativi e di studio, recuperata da <http://www.wikiart.org/en/john-cage/fontana-mix-orange-tan-1981>

¹⁰⁶ John Cage arriverà al paradosso di far divenire la partitura oggetto a tutto tondo: in *Variation II* (1961) con una serie di undici fogli trasparenti che, sovrapposti, generano linee e punti; in *Not Wanting to Say Anything about Marcel* (1969) spingendosi addirittura a costruire otto fogli in plexiglas (*plexigrams*) che, ordinati l'uno davanti all'altro, arrivano a costituire un'opera d'arte visiva dalla scrittura composita.

¹⁰⁷ Visibili rispettivamente in http://www2.fiu.edu/~andiaa/cg2/mon_09.jpg e https://graphicnotation.files.wordpress.com/2011/03/brown_december.gif?w=406&h=395. Il ruolo dell'esecutore del brano di Brown è quello di interpretare i segni grafici e di dar loro veste musicale. Qui una possibile interpretazione: <https://www.youtube.com/watch?v=WIGkaP4u2cw>

Nuove possibilità di relazione tra segno e suono cominciano a costruire fondamento nella prima metà del secolo e successivamente sarà un proliferare, sia per parte dei compositori che per parte degli artisti, di commistioni cariche di suggestioni. John Cage, Morton Feldman, Cornelius Cardew, Karlheinz Stockhausen, Iannis Xenakis, György Ligeti, Sylvano Bussotti, Paolo Castaldi, Aldo Clementi, Franco Donatoni, Francis Miroglio, Mauricio Kagel, visualizzeranno il tempo con artifici spaziali, e dall'altro versante Luciano Ori, Bice Lazzari, Giuseppe Chiari, Claude Melin, Betty Danon e molti altri troveranno codici personali "paramusicali" di ribaltamento funzionale della sfera notazionale a quella specificamente visiva. I nomi citati in ordine sparso non sono altro che alcune delle numerose testimonianze di tali reciproche invasioni di campo e nella seconda parte del Novecento sino ad oggi, costituiranno quasi un genere a sé (cfr. *Spartito preso*, 1981; Bentivoglio, 1996; Bussotti, 2010; Peignot, 1980; Ori, 1987; Torelli Landini, 2012).

Nell'avanguardia italiana, tra il 1950 e il '70, si avrà a questo livello non tanto un'interferenza, ma una effettiva fusione, così da definire l'attività compositiva come «un'operazione pittorica musicalmente intenzionata» (Carapezza in Torelli Landini, 2012, p. 26).

La tendenza alla grafizzazione della musica diviene dopo Cage una necessità, tanto che compositori (come Stockhausen) e studiosi (come Guaccero e Lombardi) ne tenteranno una sorta di sistematizzazione (in Lombardi, 1981). Ne usciranno quattro diverse modalità di relazione tra il suono e la scrittura, progressivamente orientate alla "sparizione" del supporto notazionale:

- una scrittura di progetto (comprendente la notazione tradizionale; una scrittura di azione, cioè la descrizione delle azioni e delle operazioni da compiere – in modalità cifrata, visiva o verbale – per produrre i suoni; scritture per musica elettronica, computer music, poesia sonora);
- musica da leggere e da vedere (senza alcuna realizzazione sonora, musica concettuale esclusivamente legata alla percezione visiva, comprendente musica concettuale, poesia visiva);
- gradi intermedi di musica da leggere, ascoltare e vedere (testi/segni che fanno da supporto all'esecuzione di una musica; sistemi per azioni interdisciplinari);

- musica da udire (pratica di tipo improvvisativo che non può essere tradotta in notazione).

A decenni di distanza da questa proposta possiamo forse ricondurre ad altre categorie le numerose trasposizioni visive del gesto sonoro (o, se vogliamo, le sonorizzazioni del gesto grafico-pittorico). Le potremmo qualificare, con qualche approssimazione, in questo modo (lasciando da parte la notazione tradizionale), anche in vista di un utilizzo ricontestualizzato e in forma mista di tali sistemi:

- un sistema analogico-morfologico (dove il segno cerca di riprodurre una corrispondenza percettiva e parametrica, anche attraverso trasposizioni diagrammatiche o “sismografiche”);
- un sistema ideografico e/o alfabetico/verbale (che utilizza un codice segnico di altra natura da assegnare al suono);
- un sistema pittografico (di natura espressiva più libera e meno vincolante sul piano della corrispondenza con il sonoro).

Questi ambiti generali lasciano volutamente a lato il numeroso e fertile campo della visualizzazione della musica offerto dalle tecniche informatiche (Isaacson, 2005; MacArthur, 1997-2000). La loro esplorazione è campo di esperienza che si colloca al di fuori del periodo storico selezionato ed è oggi in piena evoluzione. Lasciamo a un approfondimento in altre sedi questa interessante prospettiva che anche in ambito metodologico e didattico è foriera di suggestive strade di sviluppo.

1.7.6. Relazioni “esogene”: la risonanza soggettiva

Vogliamo dedicare gli ultimi brevi accenni a una prospettiva di interazione che si colloca sia dal punto di vista storico che metodologico fuori dai binari sino ad ora percorsi. Si tratta di una modalità di approccio che potremmo definire a-temporale poiché individua una posizione osservativa al di fuori del campo di studio selezionato, e che presume di adottare l’attitudine creativa dell’artista.

Anziché orientare il nostro sguardo abbracciando con ampiezza di vedute la pluralità degli intrecci (come sin qui avvenuto), e operando con l’attenzione doverosamente distaccata che è necessaria per guardare ai fenomeni nel loro complessivo articolarsi,

vorremmo ora spostarci all'interno, in una parte di quel cosmo, e insieme all'azione descrittiva sollecitarne una più ideativa.

Questa spinta prende le mosse da una serie di operazioni documentate che affiancano le due arti non tanto attraverso l'analisi di fonti e testimonianze, bensì tramite la sollecitazione suggestiva di cui lo studioso (ma anche l'artista o il comune fruitore d'arte) desidera approfittare per costruire, in misura più o meno comprovata da prove documentali, amplificazioni dei significati di un'opera musicale attraverso un corrispettivo pittorico e viceversa.

La posizione di chi fa interagire in misura maggiormente soggettiva una musica con un'opera visiva, come si vede, si pone al di là della ricostruzione dei tasselli di un incontro condotta con rigorose procedure, ma contribuisce – attraverso lo sviluppo di un'intuizione – all'elaborazione creativa di un'idea di comunanza. Non vorremmo per questa via autorizzare a valorizzare qualsiasi abbinamento, ma piuttosto incentivare la scoperta e l'amplificazione di significati latenti nelle opere, spingendo a operazioni di giustificazione argomentativa che vadano nella direzione di incuriosire, affascinare e far riverberare traiettorie di senso nascoste.

Pur considerando i rischi a cui un'operazione di questo tipo ci pone di fronte, ne dovrebbero uscire (sempre che si ponga attenzione a una convincente argomentazione delle relazioni proposte) interessanti prospettive di rifrazione interdisciplinare degli ambiti in oggetto. Anche una scrupolosa studiosa delle relazioni tra musica e arti visive come Michèle Barbe ha spesso messo in guardia, come testimoniano Denizeau e Pistone (2010), contro «l'illusion des analogies fondées sur la seule intuition» (p. 12), sebbene la studiosa abbia sempre riconosciuto proprio all'intuizione un ruolo eminente, se non decisivo. L'esercizio alla connessione di campi lontani può allora suggerire vicinanze insospettabili e attivare esercizi di pensiero che sviluppino processi creativi per nulla invidiabili a quelli che musicisti e artisti hanno messo in gioco.

Lo spunto che spinge a intraprendere queste strade ci è giunto dalla lettura di diversi saggi nei quali l'autore (spesso uno studioso di questo specifico campo semiotico interdisciplinare) propone la convergenza di due opere d'arte la cui affinità è messa in luce soprattutto dalla ricreazione di ambientazioni comuni indipendenti da ragioni di natura contingente. Vediamo alcuni esempi.

Cécile Auzolle-Cotro affianca la produzione di Francesco Guardi e di Niccolò Paganini. Tra i due non ci sono evidenze né di incontri personali (Paganini aveva 11 anni quando Guardi morì), né è possibile avvicinare l'opera dei due su un piano di poetiche affini. Il pretesto per guardare con prospettiva riflessa l'opera del pittore e quella del musicista è l'ambientazione veneziana circoscritta tra il 1750 e il 1830 e l'influenza di questo clima sulla produzione dei due artisti (Auzolle-Cotro, 2006).

Medesima lontananza apparente è quella tra Henri Matisse (1869-1954) e Olivier Messiaen (1908-1992) il cui legame viene istituito nel confronto di alcune opere (anch'esse cronologicamente non corrispondenti) attraverso l'individuazione dell'idea concettuale di *personaggio ritmico* (espressione resa celebre da Pierre Boulez nell'analisi del *Sacre di Printemps* di Stravinsky) riscontrabile in entrambe le modalità di elaborazione creativa (Escande, 2006).

Laurent Cugny, pianista jazz, compositore e storico, azzarda un parallelo tra la musica di Gil Evans e il pittore Mark Rothko. La circostanza prende avvio in seguito alla visita a una retrospettiva dell'artista che lo ha spinto a individuare similarità di atteggiamento nell'evoluzione delle carriere dei due artisti (Cugny, 2010).

Un intero piccolo pamphlet è dedicato dal compositore e musicologo Mario Pessina (2011) ad accostamenti evocativi. L'autore dichiara nella prefazione di non parlare né di musica, né di pittura, ma di avere avuto l'intenzione di registrare intuizioni e pensieri che gli ha suscitato la vista di immagini suggestive. Si tratta di un "divagare" tra suoni e immagini che permette una risonanza empatica (*simpatica*, come l'autore la qualifica) non solo tra le opere, ma tra i diversi legami che la cultura intesse trasversalmente agli ambiti e longitudinalmente a tempi e luoghi.

Un ultimo esempio di mirabile apertura sui significati delle opere in gioco è il saggio di Mario Ruffini (2008) che unisce due capolavori storicamente e culturalmente molto distanti, l'*Ulisse* di Luigi Dallapiccola e *La storia della vera croce* di Piero della Francesca. Un confronto tessuto attraverso "comparazioni ragionate", come indica il sottotitolo del contributo. Il numero e l'approccio matematico sono alla base delle analisi delle due opere e l'affiancamento dell'una all'altra fa scoprire raffinatezze interpretative difficilmente intuibili nelle analisi separate.

Ciò che accomuna tutto questo è che lo sguardo che poggia sulle relazioni è quello del fruitore, di colui che ricostruisce attraverso la percezione delle possibilità di rifrazione. Una prospettiva estetica, direbbe Nattiez.

La scommessa, in tutti questi percorsi, sta nell'affiancare mondi che apparentemente stanno tra loro distanti, ma per i quali sia possibile costruire motivate, credibili e suggestive comparazioni di significato. «Ogni cosa del creato rimanda a ogni altra cosa del creato, che non può mancare di significato in alcuna sua frazione» (Ruffini, 2008, p. 307). Il tutto sta, evidentemente, nel ricreare questa significazione in modo accattivante e convincente. Parafrasando Schelling (in Vergo 2010, p. 7) a proposito delle cautele da adottare nei confronti dei criteri e dei metodi di analisi comparativa, diremmo che è necessario procedere senza forzare, contorcere, deformare, ampliare o restringere il fenomeno sulla base di principi che abbiamo stabilito in anticipo, ma piuttosto allargando e adattando il nostro modo di pensare.

1.8. Per concludere

L'esigenza di "mettere ordine" a un campo di complessa articolazione per trarne principalmente orientamenti di contenuto utili a prospettare iniziative didattiche con solidi fondamenti interdisciplinari è uno degli stimoli che hanno dato origine all'intero studio. Da qui in avanti ci serviremo del lavoro di sistematizzazione di queste pagine proprio con il fine di individuare, tra i tanti possibili, un campo di relazione artistica utile alla costruzione dell'azione didattica e dunque del contesto di ricerca (cfr. cap. 3).

Potrà probabilmente apparire spropositata l'individuazione di un simile quadro di riferimento in relazione all'effettiva selezione progettuale che si andrà ad operare. Ma l'approccio si legittima all'istante se si riflette sull'importanza che ha una piena consapevolezza nella gestione dei contenuti da parte dell'insegnante sulla qualità del "fare scuola".

In particolare, laddove l'intento sia di instaurare relazioni di natura interdisciplinare di qualche pregnanza (come vedremo meglio nel capitolo successivo), è auspicabile che l'insegnante sia in grado di conoscere e riconoscere quale sia il punto esatto di intersezione di due diversi campi. Essere consapevoli dei differenti punti di contatto e

delle differenti concettualità e materialità che questi fanno emergere, non può che sostenere con solidità l'azione didattica.

Ai fini della conduzione della presente ricerca saremo in questo modo rassicurati dall'aver compiuto gli approfondimenti di dovere affinché l'ideazione del percorso progettuale possieda, almeno nella fase di programmazione che immagina una concretezza di azione, i necessari requisiti di solidità.

Musica e Arti Visive nell'educazione:
qualità dell'apprendimento in una esperienza realizzata secondo un approccio interdisciplinare
Alessandra Anceschi

Capitolo 2

Musica e Arti Visive nell'ambito educativo

Música y Artes Visuales en la educación:
calidad del aprendizaje en una experiencia realizada desde un enfoque interdisciplinario
Alessandra Anceschi

2.1. Musica e Arti Visive in campo educativo in una prospettiva interdisciplinare

Una volta concluso l'approfondimento – nel terreno specialistico delle discipline – delle relazioni occorse tra Musica e Arti Visive, è la volta di definire quale sia la cornice pedagogica di riferimento attraverso la quale inquadrare il progetto didattico che dovrà prender forma nei contesti scolastici in modo da costruire il contesto di ricerca.

Quale sia la definizione del lemma “interdisciplinarietà” e dei numerosi concetti ad esso tangenti è la messa a fuoco ora obbligata per uscire dalla genericità dei significati, per giustificare la scelta di una opzione, e per sostanziare un contesto che promuova la valorizzazione dei percorsi didattici.

Il presente capitolo prenderà in esame dapprima una concettualità allargata di interdisciplinarietà e successivamente una possibile declinazione dell'interdisciplinare alle sole arti. Le argomentazioni proveranno ad articolarsi attraverso queste tappe:

- inquadramento della definizione di interdisciplinarietà e delle declinazioni affini;
- focalizzazione sull'attualità del contesto istituzionale italiano in rapporto al concetto di interdisciplinarietà e proposte di azione;
- allargamento del concetto di interdisciplinarietà, ricontestualizzazione di teorie esistenti e individuazione di processi interartistici attraverso la collocazione dei linguaggi artistici e musicali nel quadro delineato, con esemplificazioni;
- esemplificazione di produzioni scolastiche di natura artistica all'incrocio tra i linguaggi e strumenti teorici per la loro osservazione;
- stato dell'arte degli studi di settore, prospettive di curriculum integrato e stili d'azione interartistica.

La definizione di questo quadro d'azione poggia su un vissuto esperienziale professionale che costituisce, come abbiamo visto, un retroterra importante. La sedimentazione di concezioni teoriche che nell'incontro con le pratiche didattiche (e – ancor più – la costruzione di attività scolastiche che nell'incontro con le teorie) hanno dato luogo a linee-quadro di riflessione, costituiscono ancora il punto di ulteriore sviluppo dei pensieri che seguiranno. Queste esperienze si innestano su un terreno in cui, tirando le somme, alla base di tutto sta l'azione, l'intuizione che precede il pensiero, perché il fare scuola chiama innanzitutto a una messa in opera costante e «quanto

realizziamo sul piano della conoscenza ci appartiene, a partire dai suoi primi schemi, anche se non è ancora ricondotto al concetto» (Breidbach e Vercellone, 2010, p. 138).

A capo di tutto stanno una serie di principi formativi che sin qui hanno governato l'operare in classe. Rinviamo al § 3.1. per l'illustrazione del loro dettaglio, ma anticipiamo che la riflessione che da qui in avanti prenderà corpo considererà quei principi e le loro relazioni. L'operazione che ora condurremo è quella di *sapere* e *conoscere* che cosa faremo, per poi ritornare a un fare più articolato che evolve da queste consapevolezza, attivando una sorta di "scambio simbiotico" tra i differenti ambiti visitati per far sì che le nuove idee possano sorgere e le vecchie essere messe in luce in nuova prospettiva (Camacho-Hübner, 2007).

2.2. Definire l'interdisciplinarietà

A ben vedere, parlare di interdisciplina espone al rischio di discettare su uno slogan. Anche non volendo si rimane imbrigliati in una parola d'ordine, un *passepertout* spesso utilizzato per etichettare, con un concetto diffuso, pratiche, processi, contesti di buona qualità.

Uscito un poco dalle secche ideologiche di una pedagogia sostenuta dai riflussi del Sessantotto, il concetto si è trovato a far da puntello a molte delle spinte di rinnovamento del sistema scolastico, non solo italiano. Ancora oggi, con ricorsivi allontanamenti e riavvicinamenti alle mire iniziali, l'interdisciplinare rimane un tratto metodologico che vorrebbe caratterizzare le modalità di azione di molte delle odierne pratiche.

Ne proveremo a definire il significato a partire da qui, cioè assumendo il fermento di quel periodo posteriore al Sessantotto come momento significativo dell'inizio di una serie di considerazioni attorno alle tangenze tra le discipline e riflettendo su quelle intenzioni a qualche decennio di distanza, anche a partire da un concreto vissuto didattico e istituzionale nella scuola italiana.

Dichiariamo che, nonostante sia evidente la mancata convergenza di significato sul concetto di interdisciplina e la necessità da ciò derivata di assumere tale difformità in tutta la sua complessità e varietà semantica (Frega, 2002), privilegeremo la prospettiva che si è consolidata nel sistema italiano soprattutto attraverso l'opera di Cesare Scurati,

lavoro che ha fortemente inciso anche in ambito spagnolo e che comunque si è misurato a pari livello, a partire dagli studi epistemologici di Jean Piaget (1972), con altri approfondimenti di studiosi quali Marcel Boisot (1971), Erich Jantsch (1972), e Heinz Heckhausen (1972). Una sintesi dei diversi modelli è raccolta in Rodríguez Neira (1997).

In generale, questa prospettiva di cui si illustreranno le principali caratteristiche, muove dalla necessità di fare interagire la suddivisione disciplinare – frutto dell'affinamento dei campi del sapere, della loro moltiplicazione e dunque di una indispensabile classificazione – con una sua ricomposizione ideale in qualche unità organica che non sia «del tutto mitica e ascientifica» (Scurati e Damiano, 1974, p. 12). Un principio che riveste esatta corrispondenza con ciò che ha mosso, anche in ambito artistico, verso una ideale unione delle arti e che non può che identificarsi all'interno di una matrice più universale che abbraccia aspetti di natura filosofica, addirittura antropologica, poiché si parla di naturale disposizione interdisciplinare dell'individuo e in particolare di «pluridimensionalità organica della mente» (Scurati e Damiano, 1974, p. 15).

I criteri che l'uomo ha formalizzato nel corso di una Storia della conoscenza e della competenza sono plurimi e poggiano sull'esigenza di tesaurizzare e trasmettere organicamente il sapere. Questo processo è continuato sino a noi raggiungendo i livelli di iper-specializzazione già anticipati da Dewey (1926/2008), successivamente denunciati, in particolare, da Edgar Morin (1990/1993, 1999/2000) e generando il fenomeno dei savi-ignoranti ben riconoscibile nella società odierna (Frega, 2002).

Dei vari tentativi di sistematizzazione, quello operato da Aristotele ci sembra possedere ancora grande fascino ed efficacia suggestiva. Lo ricordiamo quale momento topico collocato agli esordi di una sistematica, per considerarlo rispetto a un ideale e odierno punto di arrivo.

Aristotele individua una tripartizione delle scienze che denomina come *pratiche*, *poietiche* e *teoretiche* (in Russo Agrusti, 1976). Le prime si concentrano sull'*azione* dell'uomo, e sono Etica, Economia e Politica; le seconde sulla *produzione* dell'uomo, le Arti e le Tecniche; conclude infine con la dimensione *speculativa* relativa alla conoscenza, cioè la Metafisica, la Fisica e la Matematica. Interessante considerare come ognuna di queste declinazioni sia stata ricompresa in modo più o meno esplicito – nella

definizione di una epistemologia statutaria delle discipline scolastiche – quali componenti a loro volta della loro struttura. Nell’articolazione di molte delle materie curricolari (in particolare di quelle della scuola dell’obbligo) troviamo infatti considerati un aspetto pratico, uno poetico e uno teoretico, cosa che ha ulteriormente favorito lo sbriciolarsi delle conoscenze alimentando in modo fazioso e opportunistico dibattiti intestini tra specialisti di un medesimo settore disciplinare attorno alle necessità di un *fare* piuttosto che di un *conoscere* (Anceschi, 2012). Per quanto riguarda le arti, in particolare la musica, questa posizione dicotomica ha alimentato anche all’interno di una stessa disciplina non solo una dannosa suddivisione dei contenuti interni, ma ha rinvigorito il dualismo tra corpo e mente, separando talvolta irreparabilmente la musica che si ascolta (o l’arte che si guarda) da quella che si pratica (Bowman e Powell, 2007).

A tutta questa frammentazione l’istituzione scolastica ha cercato di rispondere, come abbiamo detto, già dagli anni Settanta, ridefinendo idee per un’unità dell’educazione. Elio Damiano trova forza argomentativa dalla comparazione delle teorie sull’apprendimento nelle quali riconosce indistintamente un’attribuzione all’attività culturale di carattere unitario e organico (Scurati e Damiano, 1974). Il curriculum educativo, da quel momento, segue una doppia fisionomia di unità: da un lato l’adozione di un principio di coerenza nell’organizzazione dei contenuti, dall’altra il perseguimento di stessi ideali educativi da parte delle differenti discipline.

Comincia a costruirsi da qui l’idea di una unità del sapere che non fa leva su un sistema di gerarchie e egemonie, ma che ricorre a una prospettiva “epistemologicamente democratica” in cui le discipline sono ammesse, in modo paritetico, alla discussione e al chiarimento di un problema (Scurati e Damiano, 1974, p. 14). Questo atteggiamento “etico” consiste nell’invito a un dialogo argomentato attraverso il quale si relativizzano sia le somiglianze che le differenze, mostrando che «la vérité est plurielle et que le pouvoir se partage» (Ost, 1997, par. III).

La costruzione del concetto di interdisciplinarietà non lo si riduce all’apprendimento di una teoria e all’esplicitazione di una tecnica, ma lo si radica più nel profondo. L’interdisciplinarietà, si dice:

non si impara e non si insegna, si vive. È fondamentalmente un atteggiamento dello spirito, fatto di curiosità, di apertura, di senso dell’avventura e della scoperta; ed anche dell’intuizione che esistono fra tutte le cose delle relazioni che sfuggono all’osservazione usuale, di analogie di

comportamento e di strutture che sono forse – direbbe il matematico – degli isomorfismi (Michaud, in Scurati e Damiano, 1974, p. 54).

A fondamento della necessità di una ricomposizione del sapere vi sono:

- la presa di coscienza che i processi di parcellizzazione estraniando sempre più il soggetto impegnato nel collocare i saperi in una conoscenza globale;
- la convinzione che la separatezza e l'isolamento delle materie muove un depotenziamento sul piano emotivo e relazionale;
- l'idea che un insegnamento settorializzato non consenta la costruzione di “piani prospettici” che possano far conoscere nuovi orizzonti, attitudini, tendenze rinforzando il ruolo di orientamento della scuola (Scurati e Damiano, 1974).

L'interdisciplinarità e le sue numerose derivazioni vengono investite così di un ruolo decisivo per favorire un mutamento qualitativo alle dinamiche di insegnamento-apprendimento. Con le medesime modalità classificatorie proprie dello studio specialistico, si definiscono una serie di distinzioni tra un livello puramente sommatorio o di giustapposizione delle discipline, e uno di reale integrazione. La progressione viene individuata attraverso la collocazione di un diverso suffisso: *multidisciplinarità*, *pluridisciplinarità*, *interdisciplinarità*, *transdisciplinarità*. L'accezione che illustriamo, definita da Scurati, è quella che ancora oggi viene comunemente condivisa nelle aule scolastiche delle scuole italiane.

Si parla di *multidisciplinarità* laddove si abbia semplice affiancamento, giustapposizione di discipline diverse, anche senza alcuna convergenza di contenuti trasversali, secondo un'ottica sommativa. La *pluridisciplinarità* qualifica invece l'avvicinamento di più discipline all'interno di un medesimo settore di conoscenza, attraverso un principio di contiguità (per esempio, in ambito scientifico, la matematica, la fisica e le scienze). L'*interdisciplinarità* si riconosce quando due o più discipline, a differenti livelli di approfondimento, si muovono trasversalmente all'interno di comuni concetti, metodi e procedure, attivando processi di interazione. Infine, la *transdisciplinarità* riguarda il più alto grado di fusione, per certi versi pericolosamente utopico, come lo qualifica François Ost (1999), che accomuna più discipline anche a livello assiomatico, cioè sul piano dei concetti primitivi.

A queste quattro declinazioni se ne sono progressivamente affiancate altre che hanno cercato di raffinare ulteriormente varie sfumature, a mio avviso distinguendosi a

fatica l'una dall'altra e confondendo talvolta la messa in campo di operazionalità concrete. Tra queste citiamo la *metadisciplinarità*, che oltrepassa la congiunzione delle competenze specialistiche a favore di uno sguardo comune sulla visione del mondo, alla ricerca dei saperi trasversali, attraverso i saperi essenziali (Picchi, 1999); la *co-disciplinarietà* definita come «el conjunto de las concepciones que permiten unificar el conocimientos de diferentes disciplinas, pero manteniendo lo específico y lo que es más idiosincrático de cada una» (Frega, 2002, p. 80).

Non v'è dubbio che, tra tutte, sia l'*interdisciplinarità* la caratterizzazione che assume il più alto grado di convergenza tra una significativa collaborazione dei saperi e la loro effettiva traducibilità attuativa. Implica la convergenza e la cooperazione tra due o più discipline, ognuna delle quali «aportas sus propios esquemas conceptuales, la manera de definir los problemas y sus métodos de investigación» (Zabala Vidiella, 2008, p. 27). Nel corso delle argomentazioni successive cercheremo di sostanziare ulteriormente questa valenza interattiva, ampliandone anche la rosa di significati (cfr. § 2.4.).

Un ultimo accenno a completamento dell'inquadramento interdisciplinare è relativo alla declinazione operativa che, all'indomani della definizione e della condivisione di tali idee, ha orientato l'assunzione delle strategie e dei comportamenti necessari al cambiamento.

Irrinunciabile per la messa in opera di sinergie interdisciplinari diventa la collaborazione di gruppo, il lavoro in *équipe*, o in *team* secondo le accezioni più ricorrenti (Russo Agresti, nel 1976, parla di *team teaching*). I propositi di condivisione, riletti a distanza di quarant'anni e alla luce delle numerose trasformazioni “subite” dal sistema scolastico, fanno riflettere. Prima di commentarli, li esponiamo.

Il gruppo di lavoro (per una immediata riconoscibilità qui lo esemplificheremo con un ipotetico consiglio di classe) è invitato a mettere in atto una serie di condizioni necessarie. Si sollecita una *collegialità psicologica*, che suppone una capacità di integrazione non solo delle competenze didattiche, ma anche delle competenze umane. Si auspica una *equivalenza quantitativa* nei rapporti orari tra le discipline e una *qualitativa* attraverso la quale evitare la gerarchizzazione delle attività e la diversificazione di status. Infine, si illustra una *interdipendenza reciproca*, aspetto che riguarda maggiormente l'istituzione piuttosto che l'azione dei singoli, e che vuole

promuovere l'attenuazione di orientamenti di competitività e non-comunicazione volti all'individualismo (Scurati e Damiano, 1974).

La lettura di questi intenti indurrà molti a un sorriso, anche per la dimensione utopica che ci viene restituita e che, se considerata alla luce dei trascorsi che si sono succeduti da allora, palesa tutte le speranze alimentate e le delusioni ricevute. Non dobbiamo dimenticare che la percezione di avventurarsi in direzioni avverse era ben chiara già da allora. Nel 1977 Graziano Cavallini testimoniava come l'insegnamento interdisciplinare contrastasse con la struttura organizzativa della scuola e come una messa in opera di prospettive interconnesse avrebbe portato inevitabilmente all'esplosione di questa organizzazione. Era dunque non sottaciuta l'idea che si stava formulando una tensione verso una meta ideale.

Anche oggi l'orizzonte che permette di definire le linee di progressione della società e dell'essere umano, come ci viene ricordato da Zabala Vidiella (2008), deve continuare ad essere di natura utopica, ma la lettura di questi orientamenti è da riconsiderare alla luce di un sano pragmatismo capace di indicare anche le soluzioni operative.

Dobbiamo chiarire, infatti, che i decenni successivi non hanno prodotto cambiamenti significativi né sul piano organizzativo, né su quello dei principi: il continuo sgretolarsi dei compiti e delle funzioni degli organi collegiali, l'incremento di burocratizzazione della scuola, le sempre più difficili condizioni educative in classi con aumentate problematiche didattiche e sociali, la progressiva pauperizzazione del ruolo della categoria docente insieme alle sue incapacità di reazione, hanno completamente vanificato non solo le mete, ma anche i primi passaggi attuativi di quegli intenti realizzativi. Lasciemo un poco più avanti spazio per riconsiderare queste idee in un'ottica adattata alle modifiche subite dal contesto e per proporre, a partire dal singolo piuttosto che dal gruppo, qualche proposta di rilancio.

MODELLI E STRATEGIE INTERDISCIPLINARI

Si è già avuto modo di testimoniare la variegata diversificazione non solo linguistica, ma anche di definizione teorica (e, di conseguenza, di strategia attuativa) che il concetto di interdisciplina ha assunto. La disomogeneità non deve preoccupare troppo poiché i tratti unificanti, se non nella pratica almeno nelle intenzioni, sono evidenti e chiari a molti di coloro che operano direttamente nelle aule scolastiche.

Zabala Vidiella ilustra alcuni dei “metodi storici” che hanno posto in essere quella che viene definita, appunto con tratti trasversali alle diverse direzioni, una “metodologia della globalizzazione”, una “pedagogia della totalità” o ancora “un approccio globale alla realtà” (Zabala Vidiella, 2008, pp. 9, 15 e 19), dove i contenuti sono al servizio di necessità di carattere complesso e – come si diceva – globale. Vengono poste a confronto quattro diverse prospettive globalizzate quali esempi di “concrezioni” interdisciplinari, cioè di processi ottenuti con sedimentazioni successive e dunque capaci di rappresentarne esemplificazione. Sono modelli, va da sé, che si sostanziano nel momento in cui al centro del processo di insegnamento viene collocato lo studente. Questi sono:

- i *centri di interesse* del pedagogo e psicologo belga Ovide Decroly. Si tratta di un processo che si articola a partire da un nucleo tematico catalizzatore che fa convergere contenuti di diverse aree di conoscenza attraverso fasi di attuazione chiamate di *osservazione, associazione e espressione*;
- il *metodo dei progetti* dello statunitense William Heard Kilpatrick che organizza il processo di apprendimento attorno all’elaborazione materiale di un prodotto;
- la *ricerca ambientale* del gruppo italiano MCE (Movimento di Cooperazione Educativa) sorto dietro ispirazione di Celestin Freinet che spinge gli studenti alla costruzione della conoscenza attraverso i procedimenti del metodo scientifico (l’individuazione di problemi, la formulazione di ipotesi, la convalida di soluzioni);
- i *progetti di lavoro globale* di non meglio esplicitata provenienza, il cui obiettivo è quello di conoscere un tema (generalmente uscito dagli interessi dei ragazzi) attraverso l’elaborazione di una ricerca personale o di gruppo che confluisce in un dossier o in una monografia.

L’autore ne nomina molti altri, ma sono sufficienti questi a mostrare che la convergenza interdisciplinare si focalizza a partire da un tema/concetto/problema, per concludersi nell’elaborazione di un prodotto, che può acquisire diverse forme di “soluzione-svolgimento-illustrazione” sia concettuale che materiale.

Questa diviene, in sintesi, la chiave per il perseguimento di obiettivi disciplinari che abbiano requisiti di significativa interazione ed è la direzione che, in diverse formule di approccio, è stata percorsa anche in anni più recenti.

Infatti, hanno avuto una diffusa circuitazione testi che hanno affrontato l'interdisciplinarietà a partire da una “didattica per concetti”, la cui applicazione ha prodotto declinazioni specifiche anche all'interno dei differenti campi specifici, nel tentativo di produrre la necessaria circolarità di competenze anche tra il fare e il conoscere di uno stesso ambito di esperienza (cfr. ad esempio Picchi, Garofalo, Gadducci e Ciclone, 1999 e, nell'ambito della specifica didattica della musica, Todeschini e Bosio, 2008 oltre a Azzali, 1992; Deriu, 2004; Anceschi, 2008b). Attraverso la ricerca di «concetti organizzatori» che hanno carattere di unificazione dell'esperienza, si va alla ricerca di strutture di estesa applicabilità per orientare all'unitarietà nella frammentazione (Picchi et al., 1999). Un processo per muoversi in un sistema aperto e autopoietico.

Altra idea di trasversalità è quella che fonda i presupposti organizzativi sulla cosiddetta “didattica per problemi” la cui azione si sostanzia nella convinzione che laddove ci sia un problema da risolvere vi sia necessità di affrontarlo attraverso l'individuazione di svariati strumenti teorici e tecnici. Ecco dunque l'interdisciplinarietà come «lavoro che si compie per risolvere i problemi di una disciplina con i mezzi necessari allo scopo e disponibili da ogni altra disciplina» (Binati, 2005, p. 119).

Le due direzioni citate sono alcune delle possibili forme interdisciplinari che José María Quintana denomina “per oggetto di studio” e “per risoluzione di problema”. Lo studioso ne aggiunge una terza individuata per analogia “di metodo” (in Callejón e Perez-Roux, 2010).

Convinti della necessità di diversificare le modalità di proposta sia per individuare di volta in volta la prospettiva più confacente, sia per attivare differenziate sollecitazioni e promuovere la divergenza degli approcci, suggeriamo una combinazione di queste tre formulazioni: sulla base delle caratteristiche della relazione individuata si convergerà ora sull'una, ora sull'altra forma.¹

Vorremmo con questo adottare una prospettiva di lavoro che eviti di investire in modo prioritario su un “metodo”, ma che sia in grado – assumendo gli strumenti della flessibilità propri dei processi interdisciplinari – di spostarsi tra diverse opzioni secondo

¹ Ad esempio, un progetto che ha focalizzato la forma musicale della Fuga e i suoi processi costruttivi come illustrato nel percorso operativo visibile in <http://prezi.com/v0dgys8zcaoj/bachklee/>, si caratterizza attraverso una direzione interdisciplinare “per oggetto di studio”. Il percorso che muove dall'idea di *impertinenza*, come quello che si andrà ad attuare nelle classi (si veda capitolo 3), si caratterizza nella direzione di progetto per “risoluzione di problema”.

le opportunità, e di adattare sugli oggetti e sui soggetti una o più sfumature della variegata tavolozza dell'interdisciplinare. Per incoraggiare ulteriormente questo atteggiamento, una proficua occasione ci è offerta dalla messa a fuoco di una serie di “concettualità” del tutto prossime all'interdisciplina, in particolare di quelle che nascono dalla intersezione di campi di esperienze alimentate da un *fare artistico*. Le vedremo in un successivo approfondimento (§ 2.4.).

2.3. L'interdisciplinarità nell'attualità didattica

Che ne è oggi della dimensione interdisciplinare? Come si colloca nel quadro istituzionale? Come la si interpreta?

Un'analisi, ad esempio, dei dettami ministeriali rispetto alle direttive programmatiche ci darebbe senza alcun dubbio contezza dell'evoluzione del concetto, sebbene il dato non assicurerebbe in alcun modo l'effettiva attuazione nella pratica di tali orientamenti. Senza che si ripercorra il dettaglio di queste tracce è tuttavia significativo considerare quale sia lo spazio dedicato alle relazioni tra le discipline all'interno dell'ultimo documento ministeriale che costituisce il quadro culturale della scuola italiana dalla prima infanzia all'inizio dell'adolescenza.

Le *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola d'infanzia e del primo ciclo di istruzione* promosse dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR) e riviste nel settembre del 2012, riportano il lemma “interdisciplinarità” una sola volta nel corso dell'intero documento. Tanto basterebbe a far intuire che le tracce dell'intersezione tra i saperi devono essere scorte altrove, designate in altri termini. Infatti, un riferimento non solo esplicito, ma lungamente dettagliato, è riposto a introduzione del documento, laddove in un apposito paragrafo ci si riferisce anche nel titolo a un “nuovo umanesimo” (*Per un nuovo umanesimo*, p. 7), che allude in modo manifesto al recupero di una “pedagogia della totalità” che il Rinascimento aveva perseguito sotto forma di *pansofismo*, cioè di costruzione di relazioni attorno a un sapere enciclopedico (Zabala Vidella, 2008).

La spinta a occuparsi della complessità delle relazioni viene illustrata attraverso la dissertazione di questi concetti: le «relazioni tra il microcosmo personale e il macrocosmo dell'umanità»; l'«elaborazione delle [...] molteplici connessioni» tra le

discipline; una «nuova alleanza» tra le discipline; la ricomposizione dei «grandi oggetti della conoscenza»; la restituzione di un «quadro d'insieme» a cui partecipano sia la formazione scientifica che quella umanistica; la considerazione di «un'interdipendenza tra locale e globale»; la formazione di «un essere umano globale» (MIUR, 2012, p. 7).

In un linguaggio rinnovato (se con maggiore o minore efficacia non è compito di queste righe argomentare), ritroviamo senza alcuna incertezza la direzione che le discipline dovrebbero prendere. Ma con quali strumenti di lavoro? Di che risorse dispongono i docenti?

La prosecuzione della riflessione qui ha una battuta di arresto perché le numerose misure di rinnovamento del sistema scolastico adottate con ricorsiva modalità da Governi di diversa estrazione politica, hanno progressivamente eroso molte delle possibilità attuative di una effettiva integrazione dei saperi. Senza voler dar voce a lagnanze in questa sede inopportune, ma con il solo intento di documentare una serie di azioni legislative, si illustrano di seguito alcuni dei provvedimenti (o mancati provvedimenti) che non hanno favorito questo processo.

A partire dall'anno 2000 viene annunciata nella scuola la nuova legge sull'autonomia scolastica. Trova origine nell'art. 21 della legge 15 marzo 1997, n. 59, e il regolamento viene emanato con DPR n. 275/1999. Quella legge, piena di prospettive molto stimolanti per la scuola quali la possibilità di autonoma gestione didattica e organizzativa e – forse ancora più decisiva – la definizione di un'autonomia di ricerca, sperimentazione e sviluppo, nel corso del più che abbondante decennio di applicazione è purtroppo riuscita a incidere solo in aspetti molto marginali e di scarsa ricaduta sui contesti. Le ampie maglie di azione lasciate intravedere avrebbero di certo dato la possibilità di prospettare intersezioni disciplinari con modalità anche creative da parte delle scuole, ma i successivi provvedimenti ne hanno limitato tutta la portata.

I lunghi dibattiti sulla poi abrogata Legge Berlinguer (L. 30/2000, dal nome dell'allora ministro, che avrebbe dovuto modificare la struttura dei cicli di insegnamento), hanno lasciato successivamente spazio a un nuovo e complesso articolato di legge, la cosiddetta riforma Gelmini (L. 240/2010). Le azioni che con più evidenza hanno inciso sulla diminuzione delle occasioni di collegialità e delle caratteristiche operative che avrebbero favorito modalità di intersezione in tutte le sue forme per la scuola dell'obbligo hanno riguardato: il ritorno al cosiddetto “maestro

unico” e la scomparsa del “tempo prolungato” (decretando così l’eliminazione di qualsiasi occasione di co-abitazione didattica tra i docenti); l’impossibilità dei docenti di mettere a disposizione porzioni orarie rimanenti per specifici percorsi a causa del forzato ridimensionamento della spesa destinata al comparto dell’istruzione e dell’obbligato impiego di tali ore all’interno del normale curriculum; la riduzione del monte-ore complessivo e l’aumento del numero di alunni per classe (che ha costretto alla compattazione ulteriore della parte disciplinare e a un incremento delle difficoltà della gestione del gruppo-classe). A questo si aggiunge che la riforma decennalmente annunciata degli organi collegiali non ha mai trovato le condizioni per realizzarsi, svuotando così progressivamente il ruolo degli incontri collettivi e riducendoli all’assolvimento del solo mansionario necessario a un legale funzionamento del sistema scuola.

Tutti questi aspetti – in particolare il sostanziale ridimensionamento della collegialità – venivano illustrati, già all’esordio del nuovo millennio, in rappresentanza di un arretramento culturale del sistema educativo, in netta controtendenza con quanto avveniva in altri paesi europei (Losito e Pozzo, 2005).

PROMUOVERE L’INTERDISCIPLINARITÀ A PARTIRE DAL SINGOLO

I vincoli del contesto istituzionale, come si vede, diventano per gli insegnanti un grosso scoglio da superare. Laddove la buona volontà e il desiderio di uscire da briglie costrittive sono riusciti a combattere non solo l’inerzia, ma anche la corrente avversa, qualche azione propositiva si è materializzata: chi vive in prima persona la scuola sa che le iniziative di collaborazione tra i docenti riescono anche a costruire piste che vanno oltre il piccolo scambio di informazioni lungo i corridoi e in sala insegnanti, o il fugace accordo nelle frazioni temporali strappate al lavoro dei consigli di classe. L’iniziativa personale, tuttavia, non riesce ad alimentarsi con la necessaria continuità perché si muove nei meandri di strettoie che a lungo andare ne affievoliscono la spinta. Le dinamiche di collaborazione, la progettazione comune, l’ideazione congiunta, si ritagliano all’interno di una eccezionalità, una occasione *una tantum* che si ritiene possa valere la pena promuovere, ma che – una volta conclusa – esaurisce le forze disponibili del gruppo. E un sistema che vive sull’emergenza di garanzia delle minime condizioni

di efficacia didattica non può riuscire ad aiutare la convergenza di idee, di soluzioni, di propositi innovativi.

Appurato che nel sistema vi è poca stabilità di risorse, e di conseguenza, carenza di prospettiva ideativa e progettuale, ci si è spinti a fondare un “asse logistico” in una dimensione più individuale, in apparente contraddizione con la collegialità auspicata nella direzione interdisciplinare, per cercare una sorta di stabilità interiore poggiata su una dimensione qualitativa dell'esperienza didattica. Si è per questo cercato di promuovere vie di relazione non partendo dalla richiesta di collaborazione, ma cercando dapprima di mobilitarle “in proprio”. Muovendo dal singolo prima che da un collettivo, cercando cioè di promuovere significative relazioni a partire da una *dimensione personale* (relativa al conoscersi, comprendersi per collocare responsabilmente un patrimonio di conoscenze in relazione con altri ambiti), in sinergia con una *dimensione interpersonale* (di relazione, cooperazione e partecipazione con gli altri), una *dimensione sociale* (di partecipazione attiva, critica e responsabile nella trasformazione della società), e una *dimensione professionale*, che definisce cioè la conoscenza e le abilità necessarie all'esercizio di un compito (Zabala Vidiella, 2008).

Una delle spinte motivazionali di questo percorso di ricerca muove da questo intento, alimentato da episodiche e ricorsive esperienze che hanno incoraggiato, fornendo spinta propulsiva, una iniziativa “in proprio” (le cui risultanze sono in parte documentate in Anceschi 2003a, 2012, 2013). Un atteggiamento ulteriormente sollecitato dalla lettura delle linee direttive costruite a livello internazionale e condensate in un conferenza mondiale sull'educazione artistica avvenuta a Lisbona nel marzo 2006, nelle quali si incoraggia una formazione dei docenti di area artistica che sia competente in più discipline, che spinga per un'espressione artistica interdisciplinare, che sia preparata a mettere in atto metodologie di insegnamento interdisciplinare nelle e attraverso le arti (ONU, 2006, p. 10).

Pur nella convinzione che la dimensione collegiale in cui si esprime la condivisione programmatica sia uno degli elementi cardine che possono marcare qualitativamente la differenza tra buona e cattiva didattica, la radice prima a un collante tra i saperi va alimentata a partire dal singolo insegnante. La specificità della propria disciplina, che va necessariamente coltivata e incrementata al pari di una pianta che richieda le necessarie attenzioni, può ulteriormente arricchirsi non negando – anche attraverso le motivazioni

dettate dalle proprie curiosità personali – una possibilità di feconda espansione in altre direzioni. Una apertura che diventa anche una necessità se osservata attraverso le parole del compositore e ricercatore all’università di Manchester Ricardo Climent che – a partire dalla sua esperienza creativa – descrive una particolare linea di sviluppo dell’interdisciplina:

Recentemente i centri di formazione universitaria associati alle tecnologie emergenti insistono sulla figura dello “specialista con visione generale”, cioè ricercatori con approfondite conoscenze nella propria disciplina ma che, a loro volta, abbiano la capacità di conoscere altro, sebbene non in profondità. Ciò promuove la collaborazione rispetto a denominatori comuni e sintonia di linguaggio [...]. I nuovi centri artistici e scientifici ci condizionano come compositori e artisti non solo a dominare la nostra disciplina, ma a guardarla con una prospettiva globale piuttosto che adottare visioni da vicino (o da lontano). Non è sufficiente possedere una conoscenza approfondita in un ambito artistico preciso per risolvere, capire o anticipare le sfide artistiche (Climent in Pérez Talamantes, 2010, p. 76).

Se proviamo a traslare questi intenti nella nostra posizione, dobbiamo dichiarare che non si tratta di un incentivo a occuparsi in modo specialistico di altri campi (con il rischio di aumentare la preoccupazione dei docenti in merito alla difficoltà di costruirsi le competenze necessarie e al timore di sovraccarichi di lavoro, Russel e Zembylas, 2007), e nemmeno di un invito a usurpare le competenze e gli ambiti d’azione dei colleghi. Si tratta, in tutta semplicità, dapprima di scoprire o riscoprire in modo personalistico e soggettivo anche gli interessi più lontani e – con coraggio – di portarli all’interno del proprio specifico didattico, cercando i nessi opportuni, considerando infine la necessità di riflettere non solo sul “cosa si fa”, ma sul “chi siamo”, in una visione dell’educazione, come dice Bresler (2003, p. 3), che non escluda le proprie identità. Una presa di posizione di natura etica (Villalba, 2004), che dichiara – senza imporla – un ruolo di centralità alle diversificazioni dei propri interessi, anche quelli più lontani dall’ambito di stretta pertinenza con la disciplina che si insegna. Ciò che può costituire *hobby*, interesse personalistico, lettura nel tempo libero, anche passione, può essere a pieno diritto ricollocato in una dimensione professionale alimentando sia la propria motivazione personale, sia una nuova curiosità di studenti e colleghi, e risvegliando così quel sentimento dell’*Eros* che Morin (2014/2015) individua fondamentale per rigenerare l’insegnamento.

L'interdisciplinarietà consiste, in questo primo livello, nel mettere in circuitazione saperi che sono padroneggiati da una stessa persona. Già nel 1992 Roberto Maragliano dava conto, strettamente in relazione con l'avvento della società dei mass media e dello sviluppo multimediale e tecnologico, della costruzione di una cultura postmoderna, rappresentata, in un'idea di *iperdisciplinarietà*, «come un universo aperto, dove al posto delle discipline chiuse o delle discipline dialoganti troviamo aggregazioni imprevedibili, del tutto originali, molto più fluide e cangianti di quelle tradizionali» (Maragliano, 1992, p. 117). Quella illustrata può rappresentare una delle possibili esternazioni di queste aggregazioni imprevedibili.

Ciò può favorire una importante prospettiva di allargamento e di sconfinamento della disciplina, capace di contagiare, per successivi processi di osmosi, i colleghi di volta in volta incuriositi e interessati alle aperture. È così che un insegnante di Scienze deve sentirsi autorizzato a conciliare il proprio specifico con interessi personali ad esempio nella cultura umanistica del Quattrocento; e un insegnante di Tecnologia può essere stimolato a sfruttare le proprie competenze di conoscenza di una lingua straniera nel proprio dominio disciplinare; o ancora – come nel caso della sottoscritta – che un insegnante di Musica provi a incrementare il proprio interesse per le arti visive trovando le opportune strade di intersezione. Vediamo, in questo senso, il prendere corpo di quell'*attitude d'esprit* espressa da Guy Michaud e già citata nelle righe precedenti, profondamente legata alla curiosità e all'apertura di ognuno di noi (Michaud, in Scurati e Damiano, 1974, p. 54).

Quale che sia il grado di “prossimità” che queste relazioni possono mettere in evidenza (la musica è probabilmente più prossima alle arti che non la tecnologia allo studio delle lingue), questo procedimento combinatorio accentua una natura “spontaneistica” piuttosto che un rigore programmatico, sistematico e metodologico, come il contesto richiederebbe, ma ha il pregio di insinuarsi tra studenti e insegnanti con modalità persuasive: del processo si coglie la sincerità di approccio, il coinvolgimento affettivo e la dedizione conoscitiva.

Il medesimo tempo dedicato ad “accordi interdisciplinari da corridoio” e basati sulla spiccata giustapposizione di contenuti o materiali (secondo le più battute consuetudini, cioè in relazione a comunanza cronologica, affinità tematica, afferenza a una medesima area conoscitiva), può essere speso per riflessioni e condivisioni su intersezioni

qualitativamente più consistenti. Si tratta, probabilmente, di privilegiare una forma di interdisciplinarietà *intrinseca* piuttosto che *estrinseca* che, in fortissima analogia terminologica, muove principalmente da motivazioni *intrinseche* che non *estrinseche*: il che, come la psicologia ci insegna, è fattore di comportamento determinante per qualificare in positivo non solo l'azione dell'allievo ma anche quella dell'insegnante.

Alcune indicazioni della studiosa Liora Bresler (2011) che illustrano quali sono le caratteristiche necessarie a una buona integrazione tra le arti suggeriscono implicitamente una presa d'atto individuale. Bresler spinge ad andare oltre la specifica conoscenza disciplinare per riflettere creativamente sul proprio impegno e sul proprio campo di titolarità; individua poi come necessaria la capacità di ascolto e di collaborazione e la perseveranza nel costruire processi di apprendimento e di innovazione.

Il passaggio dall'individuale al collettivo diviene, ovviamente, slittamento necessario per giocare a tutto tondo l'arricchimento del lavoro attraverso lo sguardo dell'altro (Bresler, 2003). Per Scurati, «anche un progetto di ricerca monodisciplinare [...] può rispettare le condizioni professionali operative di istituzione di un clima interdisciplinare, qualora non costituisca un puro atto di scelta curricolare individualistica ma si innesti in un processo nel quale le mete educative [...] costituiscono il prodotto di una co-gestione» comunicativa tra gli insegnanti (Scurati e Damiano, 1974, p. 72). Nella prospettiva “individuale” è il punto di partenza a capovolgere la messa in moto del processo, a fungere da elemento propulsore e catalizzatore di progressive adesioni. Un po' a scardinare, dal basso, il paradossale isolamento che l'insegnante vive all'interno di una collegialità, e l'idea ricorrente che l'insegnamento sia «la professione pubblica più privata che ci sia» (Losito e Pozzo, 2005, p. 50).

All'elaborazione individuale del “motore” interdisciplinare, dunque, può eventualmente seguire un'azione di gruppo in cui l'idea ne produce altre che portano a prendere decisioni, a formulare proposte, a effettuare analisi, alimentando così un produttivo circolo virtuoso.

2.4. Interdisciplinarietà e oltre: verso l'interartistico

La costruzione di una visione pedagogica che prende forma rivolgendosi all'arte contribuisce ad ampliare in modo significativo la qualità delle relazioni tra i saperi. Tale consapevolezza si definisce anche a partire da una serie di testimonianze e di ricerche sui cosiddetti "curriculum integrati" di cui avremo modo di argomentare più oltre (Russel e Zembylas, 2007; cfr. § 2.5.), e sulle specificità dei linguaggi artistici in termini di apertura verso altri linguaggi grazie alla compenetrazione di diverse aree di azione: la qualità della loro dimensione simbolica e comunicativa, del loro potere emozionale, e la capacità di coinvolgimento nei processi dell'intera persona, sia sul piano cognitivo che su quello psico-fisico (Callejón e Perez Roux, 2010).

Dobbiamo però rilevare che la ricomposizione del triplice piano (cognitivo, affettivo, psicomotorio) che ha governato per molto tempo gli obiettivi educativi attraverso le conosciute tassonomie di Bloom (Bloom, 1956/1983; Bloom, Krathwohl e Masia, 1965/1984; Harrow, 1972/1984), non si è ancora compiuta. L'aspetto cognitivo o – addirittura – metacognitivo del fare artistico è nelle aule scolastiche poco frequentato, nonostante ci si sia gradualmente spostati verso l'accoglimento di una prospettiva integrante dato sensoriale e pensiero, così come l'esperienza reale ci presenta, affidando un ruolo sempre più di primo piano al corpo (Gamelli, 2001; Balduzzi, 2002).

A ben guardare, però, la verità dei fatti segna ancora una volta la distanza tra il dettame teorico e l'atto pratico e la Musica e le Arti (tra cui anche Danza e Teatro, laddove capaci di entrare nei contesti scolastici) continuano a essere accolte soprattutto in virtù delle loro capacità di veicolo dei sentimenti, di coesione sociale e di "appaesamento" ai contesti (Anceschi, 2015b).

Per guardare all'esperienza tra le arti in una prospettiva integrata (sia di compenetrazione tra le aree educative, sia di comunione di esperienze plurisensoriali), partiremo da una considerazione più volte acclarata, e cioè l'idea di valorizzare la nostra naturale percezione multi-sensoriale e di contrastare invece le "forme di uscita" di questa percezione, che nella scuola avvengono molto spesso attraverso un'accurata distinzione dei canali ricettivi, cioè mediante il rigoroso mantenimento dei confini che abitualmente assumono le discipline e le loro suddivisioni orarie (Haselbach, 2004).

L'ampliamento dell'interdisciplinare verso l'interartistico, quale processo di comprensione dei testi (Politi, 2014), è dunque da considerare non certo rispetto all'esperienza artistica (e percettiva) – già aperta come abbiamo visto ad accogliere ogni intersezione – bensì rispetto agli apparati teorici (di cui la classificazione disciplinare fa parte) che convenzionalmente organizzano le nostre conoscenze.

Cercheremo per questo di mettere in relazione vecchie e nuove direzioni di approfondimento, provando da un lato a rinnovare, con uno sguardo pluricomprendivo ai linguaggi artistici, una delle teorie in campo semiotico più conosciute nel contesto italiano, la Teoria della competenza musicale di Gino Stefani, e dall'altro a ricondurre alla relazione musica/arte una serie di prospettive di dialogo interartistico che hanno qualificato proprio il campo delle arti visive in relazione con l'ambito narrativo. Queste azioni saranno il nostro tentativo di costruire ulteriore fondamento ai passaggi metodologici con cui il progetto didattico e il conseguente contesto di ricerca verrà più avanti sostanziato.

2.4.1. La teoria della Competenza Comune: una lettura allargata

Dichiaro in apertura che la prospettiva che verrà illustrata non mi appartiene, ma è frutto di alcune rielaborazioni che Roberto Neulichedl, pedagogo della musica presso il Conservatorio di Alessandria, ha avuto modo di esporre nel corso dei lavori di un gruppo interdisciplinare (composto da pedagogisti, musicisti, danzatori, docenti, referenti di istituzioni musicali e coreutiche) che si è proposto l'obiettivo di definire le linee teoriche di un quadro orientativo con il quale guidare esperienze di natura musicale e coreutica nella prima infanzia.² Tali riflessioni, non edite ma autorizzate dal suo promotore ad essere diffuse in questa sede, hanno l'obiettivo di riconsiderare la teoria della competenza musicale elaborata da Gino Stefani (1982) in un'ottica allargata ad altre dimensioni espressive. Avremo così modo di utilizzare questa rilettura quale quadro di relazioni per un'azione interdisciplinare tra musica e arti visive. La rivisitazione assume anche l'idea del semiologo Thomas Sebeok che esista una funzione

² Il gruppo di lavoro, di cui io stessa faccio parte, è organo nato dall'interazione di più figure istituzionali della città di Reggio Emilia che, attraverso un protocollo di intesa, hanno l'obiettivo di costruire percorsi educativi e formativi sulla musica e sulla danza nella fascia della prima infanzia. Tra i soggetti coinvolti è compresa anche la fondazione Reggio Children, esperienza educativa della prima infanzia universalmente conosciuta.

unificante della semiotica, il cui metodo di analisi che ha l'obiettivo della ricerca del significato, è ciò che permette l'individuazione di relazioni interdisciplinari e nuove pratiche interpretative (in Pérez Talamantes, 2010).

Anche per l'artista visivo e ricercatore Humberto Chávez Mayol il "segno" è l'elemento fondamentale per la comprensione della relatività della conoscenza, e l'integrazione interdisciplinare dei saperi non si realizza attraverso l'incontro di diverse verità, ma nell'incontro traspositivo e trasformativo dei modi di significazione «naturalizados en diferentes cuerpos de saber» (Chávez Mayol, 2006, par. II-1).

Proviamo dunque a rivisitare la teoria stefaniana sulla Competenza Comune per i nostri scopi.

Stefani (1982), com'è risaputo, riflette sulla natura dell'esperienza musicale poggiando su criteri semiotici e organizzando i livelli della conoscenza a partire dal concetto di *codice* assunto nell'accezione data da Umberto Eco, che egli sintetizza definendolo «una strutturazione e/o correlazione di due campi di ordini che si rinviano reciprocamente come espressione e contenuto, ovvero significante e significato» (p. 11). La competenza musicale, per Stefani, è dunque qualsiasi azione volta a riconoscere o produrre correlazioni strutturanti tra il suono-musica e la cultura ambiente.

Proveremo ora ad allargare le sue considerazioni non solo al suono-musica, ma guardando al complesso delle espressioni artistico-espressive, e in particolare ai nostri due campi in relazione.

Il modello che illustra Stefani individua cinque livelli successivi, che si muovono via via restringendo il campo da una competenza "popolare" a una competenza "colta", cioè convergendo da un allargato "spessore semantico" verso una sempre più raffinata "specificità artistica".

I cinque livelli non devieranno dai propositi originali, ma si avrà l'accortezza di ampliare, come dicevamo, anche all'ambito visivo. Precauzione implicita, oramai trasversale all'intera dissertazione, è quella di assumere la suddivisione di questi livelli come una generalizzazione che può e deve prevedere necessari sconfinamenti di campo e limiti flessibili.

Proveremo a riconoscere questi livelli individuando due esempi, uno di natura musicale e uno visivo, sui quali modelleremo un ipotetico processo di significazione. Tra i due esempi scelti vi è anche una correlazione sul piano intenzionale ed espressivo,

ma ciò che principalmente interessa mostrare è la conduzione di un medesimo processo in due contesti differenti, indipendentemente dalle reciproche relazioni di contenuto. Tuttavia, il processo di progressiva significazione potrebbe proprio essere intenzionalmente compiuto sul raffronto dei due stimoli in esplicita relazione per sollecitare possibilità di approccio comparato ai diversi piani di connessione.

Il primo livello della teoria è quello relativo ai *Codici Generali* (CG), cioè schemi percettivi e logici, comportamenti antropologici e convenzioni di base con cui interpretiamo qualunque esperienza (schemi sensoriali, schemi percettivi, elaborazioni desunte dall'esperienza quotidiana). Appartiene al livello di Codice Generale la qualificazione di un breve elemento musicale che venga riferito, ad esempio, a un progressivo intensificarsi o ingrandirsi, al debordare di qualcosa: un sentimento astratto come la rabbia che “monta”, o un elemento concreto come una piena d'acqua che invade uno spazio (Audio 2.1).



Audio 2.1

A questo primo livello siamo in grado di ricondurre anche la descrizione di un viso, che può essere presentato come l'espressione della paura, della disperazione, dello sgomento.



Figura 2.1

L'indicazione di schemi emotivi generali come la rabbia, la paura, la disperazione o di allusioni a movimenti naturali come quello dell'acqua fanno dunque parte di questo primo livello esperienziale.

Il secondo livello della teoria è quello relativo alle *Pratiche Sociali* (PS) che riguardano specifiche convenzioni, specifici rituali, prassi di natura culturale e sociale tipiche di una certa civiltà, di un certo gruppo sociale, in un certo luogo e in un dato momento. Per questo motivo, lo stesso elemento musicale può essere descritto riferendosi a elementi di uno specifico contesto, come il progressivo avvicinarsi di un

esercizio; in analogia il viso potrebbe rappresentare sì lo sgomento, ma in relazione a una situazione culturalmente caratterizzata, ad esempio un uomo di fronte a un massacro.

Il successivo livello è denominato *Tecniche Musicali*, che per i nostri scopi di ampliamento e trasversalità del campo di confronto trasformeremo in *Tecniche Espressive* (TE). Si tratta di tecniche, teorie, procedimenti più o meno esclusivi e afferenti alle differenti pratiche artistiche. In questa direzione, per descrivere il frammento musicale del nostro esempio, si utilizzerà un lessico che potrà avvalersi anche della terminologia specifica, illustrando la breve sequenza sonora come un crescendo dilatato sino al *fortissimo* su una sola nota tenuta su cui spicca il suono degli ottoni, il rullo dei timpani e dei piatti.

The image shows a page from the musical score of Alban Berg's opera *Wozzeck*. The top system is for the orchestra, starting at measure 110. It features a single, sustained note in the bass clef that gradually increases in volume from piano (*p*) to fortissimo (*fff*). The score includes various dynamic markings and performance instructions such as "Tempo, aber etwas schwerer" and "mehr absteigend!". The bottom system shows the vocal line for Wozzeck, with lyrics in German and some musical notation. The page number 1903 is visible at the bottom left.

Figura 2.2 – Alban Berg, *Wozzeck* (1922), terzo Atto, finale seconda scena, crescendo su una sola nota³

Così accadrà per il volto, che potrà essere descritto in questi termini: collocato in primo piano, tracciato con pennellate lunghe e dinamiche che deformano il soggetto, dove spicca l'imprecisione dei particolari e l'accostamento cromatico contrastante.

Si arriva così a un quarto grado di competenza che identifica gli *Stili* (St) e che riconosce i caratteri specifici relativi, appunto, a uno stile, un genere, un periodo, un autore. Si tratta dell'insieme di codici, pratiche e tecniche che definiscono uno specifico modo di apparire ed essere dell'opera. Nel caso dell'esempio musicale ci si troverà di fronte a "un processo atonale di disgregazione dei tradizionali sistemi compositivi in accordo con la necessità di espressione della sofferenza e dell'angoscia mentale",

³ Immagine recuperata dalla partitura di pubblico dominio disponibile in <http://www.scribd.com/doc/90693157/Alban-Berg-Opera-Wozzeck-Orchestral-Full-Score#scribd>

mentre le caratteristiche pittoriche del volto costituiranno “uno degli elementi di illustrazione deformata della realtà che, in contrasto con altre linee diagonali presenti nel quadro, provocano lo straniamento e il disorientamento tipico della poetica espressionista”.

Concludiamo con il quinto livello, quello relativo alle *Opere* (Op), cioè il mero riconoscimento individuale dell’artefatto, la sua diretta qualificazione nominale e anagrafica: nel primo caso si tratta degli attimi del finale della seconda scena, nel terzo atto del *Wozzeck* di Alban Berg (1922), nel secondo di un particolare del quadro di Edvard Munch, *Il grido* del 1893. Nella tabella la sintesi della comparazione.

ESEMPIO MUSICALE	ESEMPIO PITTORICO	LIVELLI DI COMPETENZA
rabbia che cresce, o acqua che deborda	espressione della paura e della disperazione	CG
progressivo avvicinarsi di un esercito	uomo di fronte ad un massacro	PS
crescendo dilatato sino al fortissimo su una sola nota tenuta su cui spicca il suono degli ottoni, il rullo dei timpani e dei piatti	figura in primo piano, particolari imprecisi, pennellate lunghe e dinamiche che deformano il soggetto, accostamenti cromatici contrastanti	TE
processo atonale di disgregazione dei tradizionali sistemi compositivi in accordo con la necessità di espressione della sofferenza e dell’angoscia mentale	elementi di illustrazione deformata della natura che contrasta con altre linee diagonali presenti nel quadro e provoca lo straniamento e il disorientamento tipico della poetica espressionista	St
Alban Berg, <i>Wozzeck</i> (1922) finale della seconda scena, terzo atto	Edvard Munch, <i>Il grido</i> , (1893)	Op

Tabella 2.1 – Esempi comparati riassuntivi della progressione del livello di competenza

Riportiamo ora la schematizzazione dei livelli come Stefani la riproduce, modificandola nei tratti che abbiamo indicato.

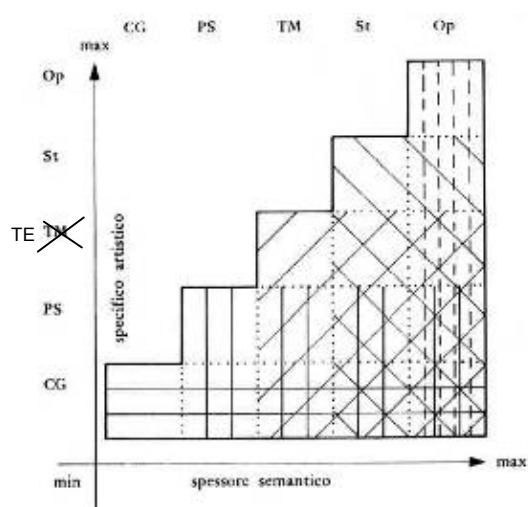


Figura 2.3 – Schema della competenza artistica (adattato da Stefani, 1982, p. 24)

Come evidenzia il diagramma, il punto di maggiore densità di significazione si ha dall'incontro tra l'asse dei Codici Generali e quello delle Opere. Per averne una esemplificazione immediata leggiamo alcuni estratti di un programma di sala a cura del musicologo e saggista Roberto Favaro nel quale presenta alcune sinfonie di Carl Philipp Emanuel Bach.

[...] C'è qualcosa nella sua musica, a tutti i livelli di genere, [...] che annuncia anche soluzioni e caratteristiche più avanzate storicamente, forse non proprio strettamente romantiche, ma già di certo interessate da una nuova idea di sentimentalità. Non è certo da dimenticare, infatti, che tra le parole chiave che identificano C. P. E. Bach [...] si ritrova la modernissima questione della "Empfindsamkeit", cioè di una nuova "sensibilità" [...]. Già dalle prime battute della *Sinfonia* n. 1, l'ascoltatore troverà, pur in un contesto di assoluta eleganza e grazia sonora, inequivocabili segni di impeto, emotività, passione, ma anche umorismo e intelligenti accenti introspettivi. Ma anche in altre opere [...] l'ascoltatore non faticerà ad essere sorpreso dai repentini cambiamenti dinamici, da inattese modulazioni, da improvvisi scarti ritmici, da una discorsività continuamente elusa a favore di un'andatura asimmetrica della frase, da una relazione paritetica tra gli strumenti e un'uguaglianza sostanziale di ruolo tra le sezioni orchestrali (dal programma di sala a cura di Roberto Favaro del concerto della Stuttgarter Kammerorchester tenuto al Teatro "Valli" di Reggio Emilia il 1° febbraio 2013).

Il testo, esempio scelto piuttosto causalmente tra i tanti che mostrano una competenza ad alta densità di significazione, raccoglie in compresenza tutti i livelli del modello, come frequentemente accade nei testi di analisi e critica musicale, e in genere in testi di critica artistica: sono Codici Generali, ad esempio, i riferimenti all'*impeto*, all'*emotività*, alla *passione*, all'*umorismo*; le Pratiche Sociali si intersecano con il codice degli Stili laddove si parla di *idea di sentimentalità*, di *Empfindsamkeit*, di *caratteristiche non strettamente romantiche*; il piano delle Tecniche Espressive (qui ancora Tecniche Musicali, nella originaria denominazione) sono rinvenibili nell'uso di locuzioni più specifiche quali *cambiamenti dinamici*, *modulazioni*, *scarti ritmici*, *andatura asimmetrica della frase* e così via. L'ultimo livello, come facilmente si comprenderà, è costituito dall'identificazione dell'opera, cioè la *Sinfonia* n. 1 di C. P. E. Bach.⁴

Rispetto a una lettura allargata di tutta la progressione, possiamo cogliere anche una differenza di natura ermeneutica tra i livelli di base e i vertici del sistema. Il piano dei

⁴ Con le dovute differenze sul piano dei contenuti e della qualità di scrittura, questa commistione di livelli è quella che ci si attende anche nelle interpretazioni che si raccoglieranno sia in forma scritta dagli adulti, sia in forma orale dagli studenti (cfr. § 3.3.5.).

CG e delle PS definisce infatti una semantica “esterna”, spesso individuata come *esosemantica*: i significati – o meglio le allusioni o le evocazioni, come le definisce Mario Baroni (1999) – si riferiscono cioè al di fuori delle specifiche strutture artistiche, sono *estrinseci*. I successivi tre livelli sono invece riconducibili a una semantica “interna”, una *endosemantica*, che si definisce cioè quando i contenuti sono riferibili alle strutture stesse del linguaggio artistico: sono per questo contenuti *intrinseci*. Questi ultimi sono piani descrittivi che si riferiscono alle proprietà immanenti dell’opera, mentre i primi si collocano “dalla parte del fruitore”: sono giudizi normativi, osservazioni di natura introspettiva – psicologica, affettiva – relazioni con referenti extramusicali (Nattiez, 2002).

Completiamo ora la tabella introducendo queste ultime precisazioni.

ESEMPIO MUSICALE	ESEMPIO PITTORICO	LIVELLI DI COMPETENZA	PIANO ERMENEUTICO	PROSPETTIVA DESCRITTIVA
rabbia che cresce, o acqua che deborda	espressione della paura e della disperazione	CG	esosemantico	proprietà attribuite all’opera dal fruitore
progressivo avvicinarsi di un esercito	uomo di fronte ad un massacro	PS		
crescendo dilatato sino al fortissimo su una sola nota tenuta su cui spicca il suono degli ottoni, il rullo dei timpani e dei piatti	figura in primo piano, particolari imprecisi, pennellate lunghe e dinamiche che deformano il soggetto, accostamenti cromatici contrastanti	TE	endosemantico	proprietà immanenti dell’opera
processo atonale di disgregazione dei tradizionali sistemi compositivi in accordo con la necessità di espressione della sofferenza e dell’angoscia mentale	elementi di illustrazione deformata della natura che contrasta con altre linee diagonali presenti nel quadro e provoca lo straniamento e il disorientamento tipico della poetica espressionista	St		
Alban Berg, <i>Wozzeck</i> (1922) finale della seconda scena, terzo atto	Edvard Munch, <i>Il grido</i> , (1983)	Op		

Tabella 2.2 – Tabella riassuntiva dei piani di significazione

Alla luce di questa allargata prospettiva di lettura della competenza interartistica, può essere ora di qualche interesse inquadrare anche la definizione dei *campi tensionali* individuati nella prima parte dello studio. La loro osservazione attraverso questa messa a fuoco, potrà offrire supporti alla progettazione: per comprendere dove collocare il punto d’esordio sul piano progettuale, su quale livello della competenza fare leva e come prospettare aperture possibili ad altri piani di significazione.

A partire dalle categorie precedentemente individuate proviamo a illustrare alcune possibili intersezioni.

1) Le interazioni tra Suono e Colore sembrano collocarsi principalmente a livello dei CG. Considerando però la natura della relazione che abbiamo esplorato (e che abbiamo

visto riferirsi a un ambito fisico-scientifico, uno fenomenologico-psicologico e uno simbolico-spirituale) le relazioni potranno interessare sia il livello delle PS che quello delle TE. Auspicabile, sul piano educativo, è un coinvolgimento anche degli altri livelli mancanti, anche se nell'illustrazione grafica in calce non ne daremo conto, per meglio rispecchiare la natura delle relazioni così come si sono presentate nella messa a fuoco delle loro interferenze.

2) Le relazioni tra Forma e Struttura, invece, permettono di coinvolgere direttamente i tre livelli superiori, per cui potrebbe essere interessante condurre un percorso a ritroso alla ricerca dei CG a partire dalle TE, dagli Stili e dal confronto di Opere.

3) Le intersezioni tra Spazio e Tempo muovono di nuovo a partire dal livello dei CG, ma la quantità e qualità delle loro interferenze è talmente articolata che le possibilità di spostamento lungo l'asse dei cinque livelli è estremamente varia.

4) Il campo definito Estetica e Poetica, il cui cuore della relazione si concretizza all'interno di convergenze espresse dall'*humus* culturale e sociale di tempi e luoghi circoscritti, ha il proprio fulcro a partire dalle Pratiche Sociali che influiscono direttamente sulle Tecniche e sugli Stili.

5) Le relazioni tra Segno e Suono, il cui fondamento ha sede nella trasposizione funzionale di un codice che da notazionale si fa espressivo, aprono le loro vie di relazione a partire dal livello delle PS.

6) Infine, l'ultimo ambito (il "binomio fantastico") lascia inevitabilmente aperta qualsiasi direzione di relazione.

Riassumiamo in una tabella il terreno di incontro tra il quadro interdisciplinare dei contenuti artistici e quello orientato a una sua collocazione in ambito didattico. Ribadiamo che i livelli della competenza elencati ritraggono principalmente il "punto di partenza" e le più evidenti diramazioni verso le quali si dirigono le relazioni.

CAMPI TENSIONALI	LIVELLI DELLA COMPETENZA
1) Suono e Colore	CG verso PS e TE
2) Forma e Struttura	TE, St e Op verso CG e PS
3) Spazio e Tempo	CG verso PS, TE, St e Op
4) Estetica e Poetica	PS verso TE e St, Op e CG
5) Segno e Suono	PS verso TE, St e Op
6) "Binomio fantastico"	Tutti verso tutti

Tabella 2.3 – Polarità dei campi tensionali in riferimento ai livelli della Competenza Comune

Sfruttando ancora una volta l’impianto stefaniano, laddove si mostra il passaggio dalla teoria alla descrizione dei singoli approcci, potremmo schematizzare la creazione di piani interdisciplinari a partire dai campi tensionali, abbandonando progressioni gerarchiche e adottando un modello con focalizzazioni di partenza a direzionalità plurime (le frecce indicate più sotto evidenziano il punto di partenza e i livelli maggiormente implicati; la circolarità di relazioni deve essere considerata come implicita). Avremo modo così di esplicitare quale polo possa assumere il ruolo di “motore” dell’azione didattica interdisciplinare e verso quali assi possa essere auspicabile e maggiormente significativa una sua espansione.

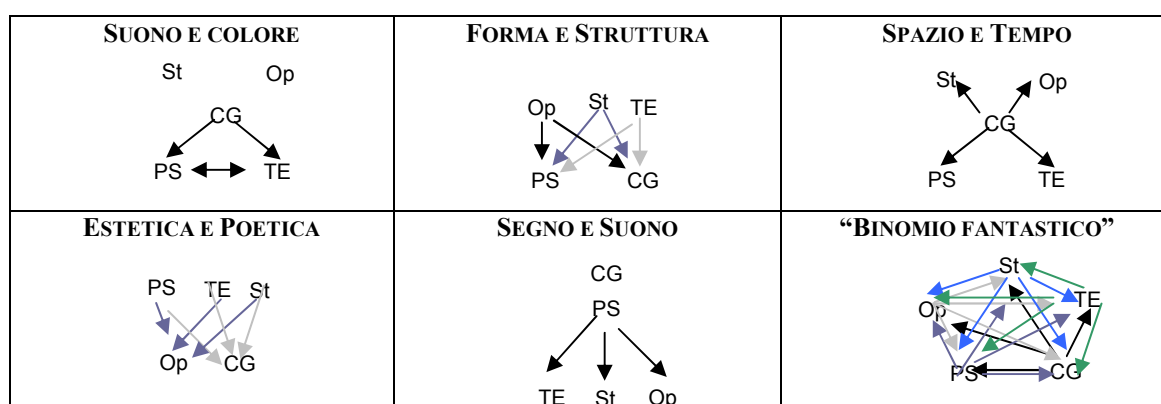


Figura 2.4 – Visualizzazione grafica delle polarità indicate in tabella 2.3

2.4.2. Livelli di competenza e congegni metaforici

Di particolare interesse e stimolo per la “modellizzazione” di progetti e per la loro concreta messa in opera (e, nel nostro caso, per la costruzione del contesto di ricerca) ci sembra ora la possibilità di guardare ai primi livelli della competenza (di norma appartenenti a una competenza comune non necessariamente alfabetizzata ai linguaggi specifici, cioè i CG e le PS) attraverso la chiave definita “metaforica”. In quanto figure della retorica, le metafore (che dicono talvolta troppo e talvolta troppo poco) hanno l’importante funzione di conferire una struttura al mondo, di permettere una rappresentazione della realtà (Blumenberg, 1960/2009).

Sebbene identificabili con un “basso-medio grado di densità di significazione” i primi livelli della scala stefaniana sono comunque portatori di un gradiente della comprensione che apre a sguardi di natura poetica ed estetica. Non a caso l’attore e regista Augusto Boal identifica tout court l’Arte come Metafora (dal greco *meta*, cioè

oltre, e *phoré*, cioè portare), che significa spostamento, traslazione e transustanziazione. «L'oggetto artistico è una transustanziazione di realtà, oggettiva o immaginaria, in altra sostanza diversa dall'originale» (Boal, 2008/2011, p. 27).

La funzione metaforica pertiene infatti in modo diretto ai linguaggi artistici e ne costituisce un processo fondamentale, sebbene non esclusivo, per la creazione del significato (Swanwick, 2007). È attraverso la strategia denominata *mappatura metaforica* (Lakoff e Johnson, 1980/2012) che si è ad esempio in grado di individuare corrispondenze tra materia non verbale e parola. La metafora, in verità, è processo di significazione ben più ampio. Lakoff e Johnson (1980/2012) lo riconoscono come strumento linguistico che regola il nostro funzionamento cognitivo e la nostra interazione con il mondo e lo relazionano, prima ancora che con il linguaggio, con il pensiero e l'azione. Nell'esperienza estetica – che è percolato/pensiero e azione, prima che parola – il ruolo e la potenza della metafora si amplifica ancor più.

Si è già sottolineato come la parola che *dice* di musica, di arte, di danza e così via, assuma del tutto naturalmente le sembianze del poetico e del metaforico. Si tratta, infatti, sul piano verbale, del livello di restituzione più prossimo ai linguaggi dell'ineffabile in quanto fa ricorso a una parola aperta e poliedrica (poetica, appunto); uno dei congegni più efficaci non tanto per “tradurre”, quanto piuttosto per comunicare e condividere l'essenza di un'esperienza sensoriale. Le metafore crescono dunque sull'esperienza corporea e sono per questo strumento di connessione tra il corpo e la mente (Parsons, 2007).

Come abbiamo visto, quando si fornisce un'interpretazione a un accadimento sonoro o visivo lo si fa molto spesso attraverso un traslato linguistico, cioè un'operazione metaforica che collega due *cose* attraverso un linguaggio figurato (Dallari, 2008).⁵ Se, come dice Dallari, l'utilizzo di una metafora (qui indicata nel senso pluricomprensivo che ingloba altre figure retoriche, e, più in generale, altri processi associativi), può chiarire una descrizione logica, e se tale concetto diventa per questo di più agile comprensione, è probabilmente possibile argomentare che la medesima facilitazione possa essere suggerita per costruire analogie, paragoni, traslati tra il campo musicale e

⁵ A mo' di ulteriore esempio si veda una preziosa documentazione video che mostra Leonard Bernstein condurre le prove della *Sagra della primavera* di I. Stravinsky con l'orchestra dello Schleswig-Holstein, e che evidenzia quanto la restituzione del suono attraverso la metafora abbia il potere di rendere esplicita e inequivoca un'intenzione musicale. In <https://www.youtube.com/watch?v=XgGdiskqA68>

quello delle arti visive, incentivando l'individuazione di elementi di raffronto che pur rimanendo ai primi livelli della competenza, possano successivamente essere confermati o confutati attraverso un più alto grado di confronto specialistico.

Il linguaggio, come già abbiamo evidenziato in una precedente riflessione a proposito dei titoli delle opere, diventa inevitabilmente un medium di relazione che costruisce il confronto. La metafora, intesa quale capacità creativa di attivare collegamenti, può costituire strumento di rinnovamento del pensiero e dei processi associativi. Il fatto, ad esempio, che uno studente – episodio realmente accaduto in una passata esperienza di classe – abbia ritratto le tecniche del contrappunto (il procedimento compositivo che controlla sia la successione dei suoni, sia la loro sovrapposizione) come la capacità di “risolvere un cruciverba”, mostra con decisa evidenza come il “congegno metaforico” produca un'apparente incoerenza e sia successivamente capace di rivelarsi, oltre che strumento di facilitazione della comprensione, anche «un guizzo di intensità espressiva» (Dallari, 2008, p. 39). Quella medesima espressione metaforica traslata all'interno di un corrispettivo pittorico, non potrà che attivare con maggior ricchezza la possibilità di individuazione, nella tela, di analoghe modalità di tecnica costruttiva.

Dovremmo dunque riconsiderare le relazioni tra i livelli non solo ritraendoli in senso gerarchico con l'implicita spinta al raggiungimento di competenze più specialistiche, ma orientandoci a rivalutare e rilanciare i primi stadi di competenza, cioè il terreno di espressione di quella dimensione metaforica che può rappresentare strumento per sostituire un significato poco comprensibile, o addirittura esplicitare un significato nascosto. Parole *dette* che ricompongono la dimensione reale a quella immaginata, e che non rubano spazio all'agire senza parola, come si ritiene debbano fare i cosiddetti “linguaggi non verbali” quali la musica e l'arte, ma semmai – paradossalmente – rinforzano la loro mancata verbalità.

Della metafora, si dice ancor più che non affianchi somiglianze, ma addirittura le crei e offra una potenziale “trasmigrazione sensoriale” (Bartolini, 2009, p. 35). L'azione metaforica diventa quindi uno dei principali processi per favorire una direzione interdisciplinare e multiplanare. Il pensiero metaforico, infatti, riunisce realtà, astrazione, razionalità ed emozione. Fare agire sul piano della relazione e della comunanza il pensiero simbolico-metaforico significa dunque stimolare visioni,

incontri, percezioni, in una parola stimolare il *pensiero poetico*, cioè un «pensiero intenso e uno sguardo originale sul mondo» (Dallari, 2012, p. 71). La metafora, che rimane un tratto comune prevalente in tutte le arti, diviene, per questo, dispositivo didattico e di conoscenza (Tarozzi, 2000).

Di modalità metaforica, per esempio all'ascolto di un brano, parla anche François Delalande (1993), distinguendo tre differenti possibilità di “figurativizzazione”, termine con il quale egli indica una particolare condotta psicologica di fruizione: un primo livello (inteso non in senso gerarchico ma di progressiva “densità” descrittiva) riguarda una individuazione metaforica a livello del materiale, processo attraverso il quale si esprimono le caratteristiche morfologiche non descrivibili con un linguaggio tecnico (ad esempio la *trasparenza*, la *stabilità*, la *mutevolezza*, la *lucentezza* ...); un secondo livello coinvolge l'immaginario rispetto a due differenti piani, posti tra loro in relazione oppositiva e dunque dialogica: ad esempio “il vivente e l'organico” (qualcosa che entra in azione, un personaggio che si muove, che stabilisce relazioni), contrapposto a “l'inerte, il minerale” (la descrizione di una cornice, uno sfondo, uno scenario d'azione); nel terzo livello il piano metaforico si struttura e diventa azione raccontata, una “narrativizzazione” che segue l'evolversi temporale, proprio come in un racconto.

Sappiamo come una modalità figurativizzante (proprio perché riferibile a una figura), non necessariamente venga espressa verbalmente. Un'espressione metaforica può assumere anche un aspetto iconico, sia sotto forma di immagine del pensiero (dunque volatile, interiore e non comunicabile), o di immagine tangibile, riprodotta su qualche superficie. L'immagine metaforica può rappresentare il pensiero coagulato in un istante visivo. Per esempio, l'affermazione di una bambina di sei anni che per ritrarre uno dei significati attribuiti alla musica ci informa che «c'è anche la musica del silenzio: è come se volano le onde» (in Giacomini, Maccaferri e Zini, 2008, p. 9), diventa espressione metaforica tanto nella sua enunciazione verbale, quanto nell'imitazione motoria dell'azione, quanto ancora nella sua rappresentazione iconica, anche solo mentalmente immaginata.

Si tratta, sia nel caso verbale che non verbale, di privilegiare – tra le sei funzioni comunicative indicate da Jakobson (1963/2002) – quella con funzione *poetica* (che il linguista dichiara non solo esclusiva della poesia), che ancora prima di essere ornamento retorico è strumento di espressione e di apprendimento. Una formidabile

opportunità educativa, per dirla con le parole di Donatella Bartolini (2009), che dà «voce anche a chi di parole ne ha poche» (p. 35).

Il ricorso alla metafora quasi non ha bisogno della parola per esprimersi e manifestarsi, di certo non del linguaggio evoluto, e può essere – appunto – «più primitiva del linguaggio» (Fabbri, Montesano e Munari, 2007, p. 318). In ultima (o in prima) analisi, qualsiasi operazione che adotti la comparazione e il confronto – che è strumento universale di conoscenza – introduce una metafora (Nattiez, 2010).

Nella tabella integriamo in sintesi le argomentazioni sin qui condotte, in un completamento del “modello” interartistico.

ESEMPIO MUSICALE	ESEMPIO PITTORICO	LIVELLI DI COMPETENZA	PIANO ERMENEUTICO	PROSPETTIVA DESCRITTIVA	CODICE
rabbia che cresce, o acqua che deborda	espressione della paura e della disperazione	CG	esosemantico	proprietà attribuite all'opera dal fruitore	metaforico, allusivo, analogico, paralogico, soggettivo
progressivo avvicinarsi di un esercito	uomo di fronte ad un massacro	PS			
crescendo dilatato sino al fortissimo su una sola nota tenuta su cui spicca il suono degli ottoni, il rullo dei timpani e dei piatti	figura in primo piano, particolari imprecisi, pennellate lunghe e dinamiche che deformano il soggetto, accostamenti cromatici contrastanti	TE	endosemantico	proprietà immanenti dell'opera	tecnico-specifico, descrittivo, oggettivo
processo atonale di disgregazione dei tradizionali sistemi compositivi in accordo con la necessità di espressione della sofferenza e dell'angoscia mentale	elementi di illustrazione deformata della natura che contrasta con altre linee diagonali presenti nel quadro e provoca lo straniamento e il disorientamento tipico della poetica espressionista	St			
Alban Berg, <i>Wozzeck</i> (1922) finale della seconda scena, terzo atto	Edvard Munch, <i>Il grido</i> , (1983)	Op			

Tabella 2.4 – Caratteristiche della relazione interartistica attraverso i livelli della Competenza Comune

2.4.3. I processi dell'interartistico: intertestualità, transcodifica, intermedialità⁶

L'apertura al metaforico ci porta a considerare una serie di concrete opportunità per far nascere tra i linguaggi artistici relazioni capaci di amplificare le rispettive valenze estetiche, poetiche, culturali.

Particolarmente fruttuose per le nostre prospettive di lavoro si sono rivelate le letture incrociate di alcuni ultimi scritti di Marco Dallari. La peculiarità del suo stile

⁶ Paragrafo di prossima pubblicazione (Anceschi, 2015c).

argomentativo ha sollecitato in chi scrive una sorta di “interferenza metacognitiva” o, come viene indicata nella letteratura pedagogica, una riflessione di natura generativa, che ha provocato l'esigenza di ricontestualizzare e ordinare una serie di pensieri direttamente riferiti a una filosofia educativa che nell'arte si radica e che dall'arte trae alimento.

È a partire da un'organizzazione narrativa e argomentativa in forma di elenco, di lista, di enumerazione che Dallari meticolosamente ritrae “fotografie di pensiero” attorno a concettualità che investono in ugual misura il mondo dell'educazione e del fare artistico (Dallari 2005a; 2008; 2012). Qui abbiamo ritrovato, anche grazie allo sguardo interattivo che nel frattempo abbiamo allenato attorno alla musica e alle arti visive, la possibilità di un'amplificazione di significato di tali concetti. Illustreremo i medesimi concetti cercando di individuare un possibile ordine di posizionamento. Per questo, in una progressiva operazione di distillazione dello sguardo “in obliquo”, ci occuperemo di concetti afferenti a trasversalità di natura generale attraverso i quali precisare uno sfondo d'azione (*Alterità e Pensiero simultaneo*), e di concetti che toccano un piano di codici di interrelazione maggiormente definiti con cui cercare di ritrarre nello specifico la natura dei processi interartistici (*Intertestualità, Transcodifica e Intermedialità*). Partiremo dal focalizzare questi ultimi, perché di più coerente derivazione rispetto ai passaggi pocanzi articolati e per la pregnanza che potranno assumere tali categorie durante l'analisi dei dati, quali possibili posizionamenti con i quali guardare alle “opere”. Necessario è, allora, meglio comprendere a quali accezioni dell'interartistico possiamo trovarci di fronte.

In premessa occorre un'avvertenza: non sfuggirà al lettore l'affioramento costante di riferimenti all'ambito semiotico (in particolare intersemiotico), dovuto al tentativo di descrivere quei processi con strumenti e metodi riconducibili a matrici comuni. Affrontare la questione interpretativa delle direzioni di senso nell'ambito artistico è tema di gestione argomentativa estremamente complessa, trattandosi di un terreno in cui le riverberazioni si moltiplicano in modo esponenziale e dove, piuttosto che raggiungere risposte inequivoche, ci si trova più frequentemente di fronte a nebulose semantiche (a situazioni di *orgasmo interpretativo*, come le definisce Eco). Oltretutto, affrontare problematiche interpretative nell'interrelazione di campi la cui natura e peculiarità dei linguaggi e delle relative

specifiche microstrutture non sono ancora stati indagati con univocità di riferimenti, è avventura ancor più rischiosa. La complessità della significazione di un testo a valenza estetica è basata su funzioni linguistiche *ambigue* e *autoriflessive* (che attirano cioè l'attenzione sulle proprie organizzazioni semiotiche) che violano le regole dei codici, deviano dalla norma e aprono ad *asserti metasemiotici* (Eco, 1975. pp. 328-343). A complicare la situazione vi è il fatto che il piano denotativo, imitativo, descrittivo è del tutto frequente in alcune arti, la pittura su tutte, e del tutto inusuale in altre, come la musica (Nattiez, 2013). Questo, ci dice Goodman (1968/2008), è fatto che interferisce con la possibilità di individuare, ad esempio, un'estetica unificata. Per questo, non potremo affatto perseguire l'individuazione di orientamenti risolutivi che pretendano di collocare in modo sistematico e compiuto questi temi, ma non per questo si rinuncerà ad utilizzare la prospettiva semiologica come uno dei possibili sguardi rivelatori di significato di un fare e pensare interartistico.⁷

Accettandone tutte le debolezze limiteremo consapevolmente l'intento delle riflessioni a una focalizzazione dei processi che ci consenta di raffinare strumenti di analisi e di lettura dei prodotti "di classe" che andremo successivamente a esaminare. In quel momento si motiverà e si adotterà senza indugio una direzione più dichiaratamente semiologica (con particolare riferimento al modello di analisi tripartita di Nattiez-Molino, definendo così una sorta di approccio semiologico alla cultura), che ci consentirà, ce lo auguriamo, di «accedere al mondo concettuale nel quale vivono i nostri soggetti, di modo che [...] si possa conversare con essi» (Clifford Geertz in Nattiez, 1987/1989, p. 153).

Ma torniamo a capo dei nostri pensieri e veniamo a precisare le concettualità che definiscono l'azione dell'interartistico (Anceschi, 2015c) e che si pongono forse a fondamento anche di quelli che sono gli sviluppi trasversali dell'arte contemporanea, di volta in volta denominati con fantasia di dizioni: "crosspollination", "shock dell'eterogeneo", "novella ars combinatoria" (Vettese, 2012b).

⁷ Nel corso della ricerca sono state individuate prospettive educative all'arte codificate all'interno di linee pedagogiche esplicitamente denominate come semiotiche e ispirate alle idee peirceiane, ma gli orientamenti non ci sono sembrati completi e convincenti (Smith-Shank, 1995, 2010). Anche riferendoci a tali linee, non saremmo comunque in grado di configurare allo stato attuale un quadro organico in questa direzione.

INTERTESTUALITÀ

Una volta acquisito il concetto di *testo* come codificato all'interno del contesto che lo ha generato (cioè gli studi in ambito letterario di Michail Bachtin, Julia Kristeva e successivamente Gérard Genette e Roland Barthes; si veda Bernardelli 2013), vorremmo andare oltre l'idea legata al medium della scrittura e a un supporto sul quale collocarla: sia tale supporto fisico o informatico. Ci interessa comunque assumere e conservare le sue derivazioni etimologiche (*textum*, quale tessuto che si trasforma in trama e in ordito), e le sue caratteristiche concrete e astratte di presentazione (come dice Dallari, 2012, pp. 15 e 23 in forma oggettuale oppure quale capacità di organizzazione unitaria e coerente del pensiero) e proporre un'idea di testualità che sia in grado di porgere organiche e organizzate unità di significato anche a partire da codici e strumenti differenti. Assumendo dunque come *testo* qualsiasi artefatto unitariamente e organicamente concepito/percepito: un quadro, una coreografia o un brano musicale (con riferimento non tanto alla sua codifica scritta in partitura, ma soprattutto alla sua materialità sonora⁸).

Il concetto di testo, del resto, «non è applicabile soltanto ai messaggi in lingua naturale, ma anche a qualsiasi veicolo di un significato globale (“testuale”) sia esso un rito, un'opera d'arte figurativa, oppure una composizione musicale» (Lotman, 2006, p. 114). D'altra parte – nell'attribuire a un fruitore/ricettore un certo grado di competenza – è piuttosto comune affermare che egli sappia “leggere” un agglomerato di suoni, oppure una serie di segni, di colori o di movimenti. Nondimeno infrequente è attribuire ai tratti articolatori e stilistici dei diversi linguaggi la qualifica di “vocabolari” (così si esprimono spesso i frequentatori del campo coreutico), proprio a indicare la varietà combinatoria degli specifici segni e dunque la valenza semantica dei loro codici.

Proviamo dunque a traslare completamente questa competenza di lettura e decodifica e a esercitarla, quale che sia la forma di espressione, su un testo di suoni, o di segni e colori, consapevoli anche che di *trama* e *ordito* (più precisamente di *texture*⁹)

⁸ È in questa sede importante insistere sulla testualità del dato sonoro piuttosto che di quello trascritto in notazione per la pregnanza che assume sul piano di una fenomenologia della percezione (per un approfondimento del concetto di testualità tra partitura e sua esecuzione si veda Garda, 2013). Del resto i supporti di riproduzione audio e video consentono da tempo di considerare una testualità dei fenomeni performativi sotto forma di rappresentazione della rappresentazione.

⁹ Il termine *texture* (testura o tessitura), comunemente adottato come inglesismo, è utilizzato per designare in ambito grafico, fotografico la qualità compositiva di una superficie (anche un rivestimento), e in ambito musicale la natura di un intreccio sonoro (facendo convergere qualità di natura timbrica, di

questi testi sono composti. Pignotti (1993) ci aiuta a concretizzare per analogia una *texture* di fili tra il sonoro e il visivo raccontandoci della modalità di tessitura in uso nelle antiche fabbriche di tappeti persiani, dove gli artigiani erano condotti nel loro lavoro da un suonatore che orientava il cambio del colore del filo da tessere con un cambio di nota.

Anche Dallari accenna a questa apertura delle prospettive testuali indicando la presenza di un testo laddove vi sia qualsiasi «apparato simbolico capace di veicolare comunicazione, conoscenza, rappresentazione» (Dallari 2008, p. 148, anche in 2005, pp. 220-221). Nell'allargare il concetto di intertestualità possiamo spingerci ancora oltre, seguendo gli spunti della studiosa di Estetica e Teoria delle Arti María del Carmen Pérez Talamantes. Pérez Talamantes (2010) ci illustra come si siano sviluppate strategie teoriche che guardano ai prodotti culturali e alle pratiche sociali come “testi”, in stretta relazione e vincolo con gli strumenti analitici della semiotica.

Volendo dunque orientare in dimensione artistica il concetto di “interdiscorsività culturale” proprio dell'intertestualità in ambito letterario (Bernardelli, 2013), diremmo allora che due testi si rapportano tra di loro in una relazione triadica, poiché si collocano entrambi in relazione con quella che Eco definisce l'*enciclopedia culturale*, cioè le informazioni e i patrimoni relativi a una specifica cultura e che costituiscono il bagaglio di riferimento di colui che pone in relazione i testi (Eco in Bernardelli, 2013, p. 97).

Una restrizione di campo (come forma di cautela) a questo punto si impone. Senza giungere a generalizzazioni tali per cui sia possibile collocare qualsiasi opera come prodotto intertestuale perché dialogante all'interno di reti culturali in divenire¹⁰, orienteremo maggiormente il nostro campo intertestuale a una qualità emergente nel momento in cui l'autore di opere o il suo fruitore siano in grado di costruire punti di contatto, cioè nel momento in cui ciò che si pensa, si vede, si legge o si ascolta entra in posizione problematizzante con diversi testi. Una relazione semiotica, quella che ci interessa, basata sull'esperienza che ha al centro il corpo e la soggettività e che intreccia una semiotica del testo con quella della sua discorsività (Basso, 2002). Diremmo allora che più che lo sguardo antropologico-sociologico su cui poggia una relazione

corporeità e spazialità del suono), quale ampliamento delle dimensioni parametriche comunemente conosciute.

¹⁰ Per questo saremmo portati a dire che qualsiasi opera è un *intertexto* con il suo contesto e a individuare una sorta di *intercontestualità*.

intertestuale del “testo” con i “contesti”, al centro di questo studio si porrà principalmente il fattore estetico. Tuttavia, l'importanza di quegli studi e le indissolubili implicazioni che il fare didattico (e in esso il fare artistico) ha con i contesti sociali che incontra e con i quali interagisce, ci imporrà di non ignorare questo ambito.

Una volta chiarito cosa si indichi per “testo” e a quali direzioni si apra il suo colloquio, possiamo assumere sinteticamente questa idea di intertestualità, definendola come *la capacità riconosciuta a un testo – dall'occhio e dall'orecchio che ne scorge i fili – di entrare in contatto con altri testi, di produrre dialoghi, discorsi, confronti e comparazioni.*

Attraverso le diverse intenzionalità soggettive l'analisi di un testo moltiplica la sua azione su altri testi, acquista un carattere polifonico in grado di illustrarne, come in un vero contrappunto, gli andamenti per moto retto, contrario o obliquo, e rivela il suo tratto di «bilinguismo costitutivo dell'opera d'arte» (Lotman in Basso, 2003, p. 33). Per questo, l'intertestualità si fa strumento di collaborazione e processo indispensabile alla significazione; non tanto quale operazione utile allo svelamento di una verità o – nella specificità dell'azione didattica – di un apprendimento, ma piuttosto in quanto modalità di apertura a una pluralità e complessità di significati appesi ad altrettante *costellazioni intertestuali* (Dallari 2008, p. 153), poiché: «l'unica verità cui possiamo ragionevolmente aspirare è composta dall'insieme delle molteplici interpretazioni» (Zingale, 2005, p. 13).

L'intertestualità, nella apertura illustrata, può però esplicitarsi in una doppia direzione:

- a) come rimando a una allusione interna alle proprie strutture, ai propri codici, al proprio linguaggio;
- b) come rinvio esterno, verso testualità di altra natura espressiva e, più ampiamente – lo ribadiamo – verso il contesto storico e culturale che genera o accoglie l'opera: un testo intertestuale contiene in sé i semi di altri testi di cui autore o ricevitore sono a conoscenza, e li proietta al di fuori della propria materia costitutiva (Basso, 2002).

Più precisamente, l'intertestualità interna – che potremmo definire *pura* – è quella che si esplica nel perimetro di un solo codice espressivo.¹¹ Sono di tale natura, ad esempio, rinvii in forma di citazioni e parodie, possibili nel linguaggio letterario e poetico, così come nel musicale, nel visivo, nel coreutico o nel teatrale e cinematografico). Si tratta di un livello di intertestualità che spesso si presenta in forma autentica, cioè non “contaminata” da altri piani di relazione. Invece, laddove gli slittamenti intertestuali si presentino trasversalmente ad altri linguaggi, l'intertestualità si manifesta spesso in forma aggregata ad altri processi interartistici, pur mantenendo caratteristiche di chiara riconoscibilità. Questo significa che l'intertestualità di natura interartistica (mai *pura* ma, appunto, *contaminata*), secondo le trasmutazioni che più oltre descriveremo, può affiancarsi ad azioni di *transcodifica* e di *intermedialità* pur non esaurendosi in/con queste. Il secondo tipo di intertestualità (quella esterna, interartistica), nonostante faticosi a emanciparsi dai due processi appena enunciati possiede alcuni tratti di specificità che qui maggiormente interessano e che meritano di essere meglio approfonditi facendo ricorso anche ad alcune esemplificazioni.

Sono opera intertestuale, ad esempio, i *Quadri di un'esposizione* di Musorgskij (legati a doppio nodo ai quadri di Hartmann), la *Brahms Phantasie* di Max Klinger, o ancora alcune opere di Debussy (*Voiles*, *Des pas sur la neige*, *Ondine* ...) che più di un fruitore (in questo caso non l'autore) ha affiancato ad altrettanti quadri impressionisti (nell'ordine: *Régates à Argenteuil* di Monet, *Neige à Louvenciennes* di Sisley, *La Nymphe à la source* di Renoir).

Infatti, alcuni degli elementi distintivi su cui poggia l'intertestualità riguardano: la relazione bipolare e scambievole tra compiute e differenti testualità; il piano del contenuto e della discorsività a cui tali testualità rinviano, dove per “discorsività” intendiamo la capacità di un testo di caratterizzarsi come portatore di un enunciato-discorso attraverso una precisa organizzazione del contenuto (per condensare il concetto cercando di chiarire pur non adottando semplificazioni, potremmo dire che la discorsività ha a che vedere con la poetica di un testo, cioè l'insieme strutturato dei suoi intenti espressivo-contenutistici).

¹¹ Una particolare (e a mio avviso parziale) riformulazione del concetto di intertestualità pura si trova in Bolter e Grusin, 1999/2002. Gli autori, in riferimento all'analisi dei media digitali, utilizzano il termine di *rimodellamento* come particolare forma di *rimediazione* (la confluenza di un medium in un altro medium) alludendo ai “prestiti” che avvengono all'interno di un singolo medium: l'esempio che portano è quello di un film che cita un altro film o di un dipinto che ne incorpora un altro.

Questa intertestualità esterna non considera (almeno in prima istanza), relazioni instaurate attraverso la forma e gli elementi costitutivi del linguaggio (che sono appunto le strutture di un discorso), o attraverso analogie del processo generativo. Tuttavia, ognuno di questi esempi si porta appresso, se osservato da altre angolazioni, diverse relazioni interartistiche. Non potremmo negare, ad esempio, che molti dei *Quadri* sonori di Musorgskij poggiano il loro colloquio dialogico anche su specifiche qualità costitutive dei rispettivi linguaggi. È a tutti evidente, ad esempio, che le maestose sonorità, gli scarti dinamici e di registro della *Grande porta di Kiev* non sono altro se non la transcodifica su un piano sonoro della stessa maestosità, regalità e grandezza con cui il tratto pittorico ritrae la porta russa. La *Brahms Phantasie* di Klinger, per contro, accomunando in un unico medium segno grafico e musica (tradotta, cioè transcodificata, nel suo *alter ego* notazionale, che è un codice visivo), ci presenta l'opera anche nel suo aspetto intermediale, cioè di compresenza di testi diversi in un'unica contemporanea discorsività.

Queste ibridazioni di piani non impediscono però di riconoscere che nel rapporto intertestuale la direzionalità tra i testi in gioco è prevalentemente scambievolmente, diversamente da quanto accade nei processi di transcodifica e di intermedialità che si caratterizzano, rispettivamente, con una vettorialità centrifuga, cioè di maggiore autonomia rispetto al testo "ispiratore", o centripeta, cioè di reticolare e connettiva dipendenza. Ciò che l'intertestualità attiva invece sul piano dei significati è una relazione che spinge talvolta più verso una prospettiva dialogica (la *Brahms Phantasie*, ad esempio), oppure derivativa (i *Quadri*).

Un confronto con altri processi di natura interartistica aiuterà a chiarire, per contrasto, ciò di cui abbiamo parlato.

TRANSCODIFICA

Un frequente processo di trasformazione da un linguaggio in un altro è quello operato attraverso la transcodifica. Dallari (2012) ce lo illustra così: «con il termine *transcodificazione*¹² si intende l'insieme delle pratiche di conversione di segnali e/o messaggi da un codice, da un sistema simbolico e/o da un modello formale a un altro» (p. 223). Dallari prosegue allargando il concetto anche all'idea di *ri-codifica*, che si

¹² In questo contesto i lemmi *transcodificazione* e *transcodifica* si equivalgono. Preferiamo utilizzare la seconda opzione per mere ragioni di concisione.

muove all'interno di uno stesso sistema linguistico, ad esempio all'interno della parola, progettando ri-scritture come la trasformazione in prosa di una poesia. Per gli intenti del nostro lavoro, contrariamente a questa direzione, ci interesserà soprattutto focalizzare una transcodifica intesa quale passaggio di codici tra due sistemi espressivi differenti.

Nella quotidianità scolastica si tratta di una pratica d'uso del tutto abituale, che si manifesta nel momento in cui si chiede, ad esempio, di disegnare una storia ascoltata, di descrivere verbalmente un quadro, di visualizzare in un grafico gli esiti di un esperimento, di illustrare attraverso i suoni delle azioni compiute. Seppure mascherata in alcuni casi come pratica espressiva, la *transcodifica* è procedura richiesta quasi sempre per verificare un apprendimento. L'insegnante conferma la comprensione di un contenuto attraverso una avvenuta trasformazione di corrispondenza. Il processo denominato di *transmediazione* è anche alla base della progettazione di itinerari formativi che ritengono che il passaggio da un sistema di segni a un altro estenda le capacità ricettive e produttive degli studenti (Hadjioannou e Hutchinson, 2014).

La nostra idea di transcodifica è però meno interessata alla trasposizione fedele del piano contenutistico e la sua funzionalità di verifica della comprensione, e considera invece la condotta traspositiva quale processo di rinnovamento del significato, non solo di riedizione di un medesimo significato sotto altra forma. Pur permanendo questa un'operazione cognitiva, ciò implica una evoluzione/trasformazione generativa di *senso* attraverso operazioni di manipolazione creativa.

Il processo di transcodifica ritratto da Dallari si pone per lo più in relazione a forme di narrazione, anche se tra gli esempi illustrati scoviamo differenti alternative testuali e il ricorso a diversificati medium che coinvolgono il visivo e il sonoro: una narrazione stampata che diventa audiolibro, una lettura che diventa fumetto, un saggio argomentativo che si trasforma in conferenza (e che si avvale non solo del codice verbale, ma anche di quello visivo o sonoro, come accade sempre più spesso nei supporti in *slides* che spesso i relatori si confezionano), un racconto che si trasforma in film o in rappresentazione teatrale.

Proviamo dunque a lasciare da parte per un momento il verbale, il discorsivo e il narrativo e ad affrontare un percorso di transcodifica direttamente chiedendoci a che tipo di condotte siamo di fronte nel momento in cui chiediamo al visivo di trasformarsi in sonoro e viceversa. Il processo, non potendo contare su contenuti di denotazione certi

e nemmeno su tecniche direttamente trasferibili – come abbiamo visto – pone qualche ostacolo. Boulez, lo abbiamo già ricordato, sottolinea molto bene la distinzione tra un vocabolario musicale e uno pittorico (Boulez, 1989/1990).

Operazione prioritaria a qualsiasi trasformazione di codifica è quella di riconoscere o aver attribuito al sistema di partenza una serie di significati. Che, lo sappiamo, possono non essere univoci, o persino contraddittori, e per questo difficilmente trasferibili in corrispondenti “unità di pensiero”. La transcodifica può però poggiarsi su questa debolezza, cioè sull'impossibilità di una pedissequa trasposizione, e proporsi per diventare altro, costituire una reinvenzione. Non si tratta dunque di “dire una stessa cosa in altro modo”, come farebbe ad esempio la versione cinematografica di un romanzo, modalità quasi letterale di transcodifica o, meglio, di *trasposizione mediale* secondo Jakobson (in Bernardelli, 2013), o come può accadere nel migliore dei casi in alcuni mirabili esempi di trasposizione poetica o letteraria (*ekphrasis*) di opere d'arte visiva, ma di dirla aggiungendo dell'altro, o di riprenderla per completarla, o ancora di trasformarla in qualcosa di diverso per renderla autonoma dalla matrice di origine. Si tratta di reinventare con procedimenti analogici un'idea (o un processo) e proporla in nuova veste, oppure trasferire i suoi codici in un diverso sistema linguistico, ammantando l'idea delle caratteristiche tecniche ed espressive dell'alfabeto che l'accoglie, cioè avvolgendo di una nuova *materia la sostanza* e facendole acquisire così una nuova *forma di espressione* (Eco, 1975). La transcodifica ha in questo senso un rapporto con l'idea iniziale di tipo trasformativo. Abbandona presto il nucleo generativo acquisendo anche totale autonomia.

Diversamente dall'intertestualità, questo processo può prescindere dall'esistenza della compiutezza di un testo, ma può basarsi su suoi frammenti formali e strutturali, o sulla reinvenzione di un processo costruttivo, o ancora poggiare su ampie concettualità di riferimento (esempi non infrequenti sono le generiche/generali idee di *musica* o *pittura* prese quali concettualità ampie da trasferire nell'uno e nell'altro linguaggio, oppure qualità materiali quali il *timbro* che si trasforma in *colore*, e così via). In questa direzione si possono considerare frutto di azioni di transcodifica quelle opere che dichiarano nel titolo il richiamo ai mondi concettuali di musica e pittura (*La musica* di Gustav Klimt, *La musique est comme la peinture* di Francis Picabia) o che poggiano la

loro relazione su una specifica caratteristica materica e strutturale (il *Prometeo* di Scriabin, oppure le corrispondenze tra suoni e colori nei quadri di Kandinsky).

Cristiana Morganti, danzatrice del Tanztheater di Wuppertal di Pina Bausch, ci mette di fronte a un chiaro procedimento di transcodifica nel momento in cui interpreta la scrittura del proprio nome attraverso gesto e corpo. L'esempio che vogliamo portare è tratto dallo spettacolo *Moving with Pina*, al quale si è assistito il 16 febbraio 2013 in cui la Morganti mostrava alcune modalità di elaborazione collettiva delle coreografie della Bausch, tra le quali la richiesta fatta ai danzatori di scrittura del proprio nome. Quella sequenza di movimenti, che si poggia sul riconoscimento di una serie di segni individuabili all'interno di un sistema riconosciuto di regole e relazioni, subisce una trasformazione e viene ricollocata in un diverso sistema alfabetico, acquisendo rinnovati significati e diventando qualcosa di inedito, dissolvendo la primigenia natura del senso. Procedimento analogo (davvero di transcodifica "letterale") lo ritroviamo, all'interno della medesima cifra stilistica, nell'opera di Pina Bausch, laddove la coreografa realizza la trasformazione dell'alfabeto dei segni in gesti di alta espressività coreutica. In un estratto da *Nelken* (1982) in cui un danzatore interpreta con il linguaggio dei sordomuti la canzone che accompagna la performance, *Someday he'll come along, the man I love* di Gershwin¹³, possiamo notare come il "testo" originale permanga del tutto intelligibile, ma venga completamente trasfigurato attraverso gli alfabeti della danza, in un processo del tutto simile a quello che accade ad alcuni famosi quadri rinascimentali e manieristi ripresi e transcodificati attraverso il linguaggio cinematografico da Pier Paolo Pasolini, o alle visualizzazioni cromatiche di Luigi Veronesi di frammenti di opere di Bach, Satie, Scriabin, Webern e altri. Altri chiari esempi di transcodifica sono le numerose Fughe pittoriche di Paul Klee, Konstantinos Čiurlionis, František Kupka o Josef Albers.

In ambito didattico un esempio di azione di transcodifica è rappresentato dalla lettura e interpretazione dei codici compositivi del quadro *Rhythmisches* di Paul Klee ricollocati con differente connotazione in composizioni musicali.¹⁴ Medesima prospettiva è stata messa in opera nell'ideare, come nell'esempio di Klee già citato, una

¹³ Il frammento è visibile in <https://www.youtube.com/watch?v=Z8wnBScIJg>

¹⁴ Anceschi, 2003a. Alcune produzioni sono ascoltabili in <http://space.comune.re.it/dallachiesa/Anceschi2010/2d.htm>

“fuga picta”, partendo da criteri organizzativi di natura musicale e in analogia con i procedimenti del quadro *Fuge in Rot*.¹⁵

Il processo di transcodifica può in questa direzione rivelarsi reinvenzione. E la reinvenzione può non solo lasciare traccia di ciò che si è compreso, ma riproporre contenuti in nuova veste, coinvolgendo molto da vicino un fare artistico, manipolatorio e concettuale al tempo stesso.

Con tutta evidenza, il processo di transcodifica è operante anche all'interno di un medesimo ambito espressivo, ottenendo un particolare caso di *intertestualità pura*. Per darne un'esemplificazione chiarificatrice portiamo l'esempio del *Carnevale degli animali* di Camille Saint-Saëns, in particolare di uno dei suoi brani, *Tartarughe (Tortues)*. Il materiale musicale, come sappiamo, è tratto dal *Can can* dell'*Orfeo all'Inferno* di Jacques Offenbach che Saint-Saëns ha rielaborato in modo macroscopico sul piano agogico, riproponendo il tema rallentato (sino a renderlo quasi irriconoscibile), come una sorta di moviola sonora. Il rinvio primo, dunque, sarebbe da ricondurre a una relazione di intertestualità (abbiamo già menzionato come le “citazioni” e le “parodie” siano di tale natura), ma la sua trasfigurazione è ottenuta adattando il *can can* (assunto come *testo*) a un andamento, a una postura, a una qualità/modalità dell'espressione (della tartaruga, in questo caso). Una transcodifica, dunque (o se si vuole una *ricodifica*), di alcune qualità motorie, posturali e dunque dinamiche e agogiche.

Il congegno della transcodifica può essere rintracciabile anche all'interno della conduzione dell'azione processuale. Ad assumere caratteri traspositivi è in questo caso il *come* si dà corpo a un manufatto, più che il *cosa* ne esce. Utilizzare procedure e tecniche di assemblaggio e collage per comporre una musica è anch'esso un processo di transcodifica. Quando Ligeti compone *Continuum*, pezzo per clavicembalo, adottando una serie di progressive trasformazioni che offuscano gradualmente un'idea musicale e si evolvono in nuove figure sonore, dichiaratamente ispirandosi alle *Metamorfosi* di Escher, egli opera una transcodifica sul piano del processo compositivo. L'opera musicale denuncia quindi un “debito” generativo, ma può rivendicare piena autonomia di espressione e significazione.

¹⁵ Si può visionare, a questo proposito, il percorso didattico a mia cura in <http://prezi.com/v0dgys8zcaoj/bachklee/>

La transcodifica – che riguardi un’idea, un elemento o un processo – è principalmente un’azione in divenire, che considera un *antecedente* e un *conseguente*. Diversamente dall’intermedialità, che (lo si vedrà appena oltre) si alimenta del rinvio contestuale a diversi universi simbolici e si esplica nella convergenza di tali universi in un unico prodotto.

INTERMEDIALITÀ

Il lemma riconduce di primo acchito a un ambito di riferimento che riguarda le connessioni tra diversi mezzi e canali di comunicazione: il pensiero corre al cinema, alla televisione, alla radio, ai videogiochi e videoclip, al multimediale della rete Internet. A spazi e luoghi cioè dove si intersecano e confluiscono più dimensioni linguistiche, comunicative, sensoriali (visive, verbali, aurali, cinetiche ...), seppure con differenti modalità di interazione tra i soggetti della comunicazione.

Dal punto di vista storico e culturale, il termine ha una specifica collocazione in ambito artistico-performativo poiché si riferisce esplicitamente a una precisa forma artistica coniata alla metà degli anni Sessanta dal poeta e compositore inglese Dick Higgins (personalità afferente a Fluxus), con l’intento di coinvolgere un’ampia varietà di discipline espressive, anche quelle rinnovate dai nuovi media, che si uniscono in una struttura unica, come il diagramma ci mostra.

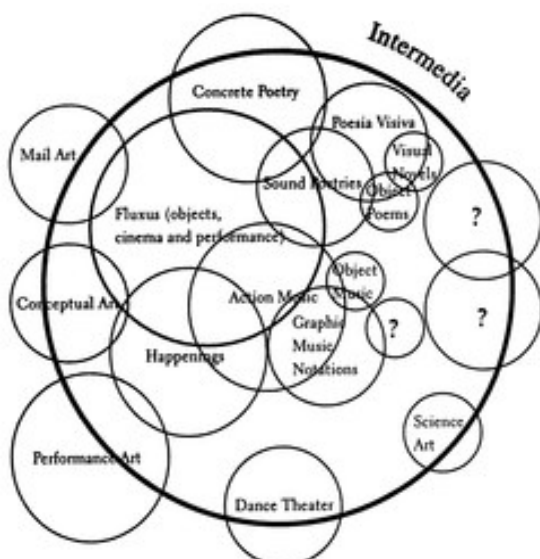


Figura 2.5 – Dick Higgins, Intermedia Chart¹⁶

¹⁶ Immagine di pubblico dominio recuperata da <http://www.edueda.net/index.php?title=Intermedia>

La prospettiva di contaminazione che vorremmo adottare, come nelle intenzioni primigenie, è piuttosto ricca, poiché unisce non solo sensorialità differenti, ma anche concettualità di diversa provenienza e già tra loro contaminate (ad esempio la poesia visiva, l'arte performativa, gli *happenings*, la musica grafica e così via).

A differenza dell'esperienza originaria che guardava alla padronanza e all'utilizzo di differenti media piuttosto che alla loro sovrapposizione (von der Weid, 2014), l'intermedialità che definiamo si caratterizza per l'abbinamento di due o più codici linguistici e per il loro confluire in un unico prodotto: un libro illustrato è tra gli esempi più elementari di intermedialità (dove convivono almeno due testualità), e per questa via lo sarebbe ad esempio anche la già citata *Brahms-Phantasie* che raccoglie i disegni di Klinger, oppure i testi illustrati da Kokoschka nella *Die Träumenden Knaben*. In una prospettiva tutta particolare anche il ciclo per pianoforte *Sports et divertissements* di Erik Satie può essere identificata come opera intermediale. Satie, infatti, affianca alla musica scritta testi e disegni, ma a fronte delle numerose testimonianze che ci indicano come testo e immagini fossero destinati all'esecutore e non al pubblico (e ciò affinché l'esecutore stesso trasmettesse all'uditorio la convergenza di senso), intenderemmo dunque quei codici come indispensabili a una significazione squisitamente musicale: un prodotto che rimane principalmente polialfabetico e intermediale solo nel processo e che l'esecuzione/interpretazione del pianista deve cercare di restituire all'ascoltatore.

L'articolazione intermediale sa prendere forma anche in intersezioni più ampie (e attraverso queste si legittima), come ad esempio le convergenze del lavoro di artisti, coreografi, musicisti in situazioni performative come i balletti *Parade* o *Relâche*, o le collaborazioni tra fotografia, filmografia e musica di *Entr'acte*. L'opera lirica, non è una novità, è in questo senso tra gli esempi più felici e fecondi di prodotto intermediale e, più indietro nel tempo, la complessità semantica del *madrigale*, costituito dalla forte interazione tra parola e suono, ci ha mostrato quanto fosse intenso il rapporto anche sinestesico che si attuava a livello di transcodifica. (A dirla tutta, il madrigale si pone quale espressione performativa riassuntiva delle tre caratteristiche interartistiche. Infatti, è intertestuale perché pone in relazione biunivoca due testualità compiute; attua lo scambio intertestuale molto spesso attraverso un processo di transcodifica, cerca cioè di trasferire il messaggio comunicativo dalla parola al suono; è intermediale poiché fa

convergere in un unitario prodotto la specificità di due dimensioni espressive e di due sensorialità).

L'intermedialità si compone dunque di "polialfabeti" che recuperano, o forse costruiscono, un pensiero e una conoscenza *connettiva* sfruttando anche la diversa riproducibilità nel tempo e nello spazio di un evento artistico o performativo. Si tratta di un'intertestualità più complessa, maggiormente reticolare piuttosto che biunivoca, e per questo generalmente coinvolgente un maggior numero di codici linguistici che influiscono in modo più deciso anche sulle nostre qualità e capacità sensoriali. Si tratta nella maggior parte dei casi di un'intertestualità che fa coincidere i tempi di fruizione dei diversi linguaggi poiché si condensa in un unico prodotto. In questo senso, esempio di rara efficacia e potenza espressiva che traiamo dalla contemporaneità è il bellissimo video che propone un monologo di Alessandro Bergonzoni, *Il concetto di Thelone*.¹⁷ Assistiamo qui all'interazione di una triplice testualità, ciascuna di grande pregnanza nella sua singolarità, che dà corpo a una e inestricabile convergenza. Si è di fronte a un'amplificazione di senso di rara potenza dove ogni linguaggio mantiene le specifiche prerogative e – addirittura – virtuosamente le amplifica in un rimando intermediale (che è in seconda battuta anche intertestuale e in alcuni tratti di transcodifica) di mirabile pienezza e profondità.

L'ingresso nell'esperienza intermediale (già annunciato da *Fluxus*) dell'utilizzo delle nuove tecnologie, dunque dell'utilizzo contemporaneo di più veicoli di messaggio ai fini di una convergenza intenzionale sul piano dei significati, ha ulteriormente aperto e moltiplicato i media dialoganti e – di conseguenza – profondamente influito sulla nostra sensorialità. Il rapporto intermediale, infatti, tende a spostare l'attenzione sulla sensorialità pura e lascia un poco più sullo sfondo la discorsività del contenuto.

La convergenza di diversi codici e alfabeti, in una concomitante e composita risultanza sensoriale, porta alla ribalta alcune riflessioni sulla natura di tale polivalente sensorialità, soprattutto laddove essa è esperita sotto la mediazione, come si diceva, della riproducibilità e della multimedialità. A questo proposito accenniamo fuggacemente ad alcune questioni che ci paiono ulteriormente qualificare il concetto di intermedialità, ben sapendo che le implicazioni che andremo a sollecitare sono di più ampia portata.

¹⁷ Il prodotto intermediale è musicato da John de Leo e Christian Ravaglioli e animato da Massimo Ottoni. È visibile in <https://www.youtube.com/watch?v=50bqzFANIY>

Sembrerà forse di “lanciare il sasso e ritrarre la mano”, ma di più in questo contesto non vogliamo azzardare. Vediamo però di che si tratta.

In analogia con le caratteristiche dell'*oralità primaria* – cioè non mediata dalla scrittura, dove produzione e ricezione sono contemporanee (Ong, 1982/1986) – proviamo a definire una *sensorialità primaria*, cioè ogni nostra facoltà attivata da stimoli “in presenza” che influiscono sulla nostra persona nella contemporaneità tra produzione e ricezione, dove è possibile un'interazione tra emittente e ricevente (ad esempio l'ascolto di un concerto dal vivo, la visione di un'opera artistica in una mostra, la fruizione di una performance teatrale o coreutica). Ecco allora che l'ingresso della *differibilità* dello stimolo (come avviene per l'*oralità secondaria* messa in moto attraverso la mediazione della scrittura) porterebbe alla ribalta una sorta di *sensorialità secondaria*, attivata laddove la ricezione polialfabetica avvenga in forma mediata. Così, infatti, potremmo identificare il vedere e l'ascoltare nell'era della riproducibilità illustrata da Walter Benjamin che ha consentito di osservare e percepire “a distanza”, sia nello spazio che nel tempo (Buffardi e de Kerckove, 2011). Buffardi e de Kerckove ci offrono un terzo passaggio da compiere in riferimento ai mutamenti dei modelli di percezione a cui ci stanno portando lo sviluppo dei nuovi media, che definiscono con il termine di *sensorialità terziaria* (in Ong, 1982/1986, questa prospettiva è solo accennata come *oralità di ritorno*). Gli autori illustrano dapprima una *oralità terziaria* esperita attraverso i sistemi multimediali e della rete, e da qui ne fanno discendere, a cascata, una *sensorialità terziaria*, modificata e modificabile attraverso l'intermediazione di varie interfacce. Se ne volessimo dare esempio “sensibile” diremmo che si tratta della sensorialità dell'illusione, di una simulazione del sentire: ad esempio, una chitarra suonata attraverso l'interfaccia di un iPad e un disegno prodotto tramite un'applicazione tattile che ci consente di spalmare con le dita un colore virtuale su un monitor, aprono a una dimensione percettiva del tutto inedita (Zingale, 2005, allude a questa dimensione anche in termini di *terzo spazio*: il primo spazio è lo spazio interno dell'io e dell'immaginazione, il secondo quello esterno del mondo vitale, del territorio, dell'ambiente).

Il riferimento alla costruzione di percezioni sensoriali sotto forma di complementi, surrogati e repliche della realtà era già stato segnalato nel 1993 da Lamberto Pignotti, a proposito di estetica dei media elettronici, il quale – a sua volta – riferiva di una sorta di

schizofrenia del sentire già annunciata quasi dieci anni prima dal filosofo Jean-François Lyotard. Con ancora maggiore anticipo R. Murray Schafer (1977/1985) ritraeva nella *schizofonia* la frattura tra il suono e la fonte originaria. L'intermedialità a cui qui vogliamo accennare apre con probabilità anche a tutto questo e si tira appresso queste complesse implicazioni.

Il discorso preannuncia un campo di esplorazione ricco e di interesse, che mette in relazione la natura dei segni con la psicologia della percezione, ma sulla soglia del quale ci arrestiamo per timore di sconfinare in lidi non pertinenti.

In virtù di tutto ciò l'intermedialità costruisce allora una testualità di natura complessa, una iper-testualità. Si presenta per questo quale stimolante prospettiva che apre a una collaborazione di diversi codici che siano al tempo stesso amplificazione e sovrapposizione delle caratteristiche dei diversi medium e linguaggi, ma anche mantenimento delle singole e specifiche prerogative. Diversamente dall'*ipermediazione*, contraddistinta da frammentazione e eterogeneità, e che «enfattizza il processo e la performance piuttosto che l'oggetto artistico compiuto» (Mitchell in Bolter e Grusin, 1999/2002, p. 56), la prospettiva intermediale si caratterizza per la spinta convergente verso un'unitarietà inscindibile anche se – come l'ipermediazione – cerca di riprodurre la ricchezza sensoriale dell'esperienza umana (Bolter e Grusin, 2002). Una sorta di pensiero simultaneo – cioè atti rappresentativi multipli, contraddistinti da superficialità e velocità, come vedremo più oltre – che si caratterizza invece per la sua significatività e profondità.

In conclusione, a mero intento riepilogativo, riproponiamo le caratteristiche dei processi dell'interartistico in una tabella comparata.

Il tentativo di definizione di tali processi ci ha mostrato come una volontà di distinzione dei piani (necessaria a riconoscere i medesimi processi e a comprendere meglio la qualità delle loro relazioni) metta in evidenza, una volta ancora, la loro intersezione. D'altra parte il linguaggio artistico, in contrapposizione a quello scientifico, è tale proprio in virtù della sua volubilità e ineffabilità. E anche il linguaggio verbale, in quanto speculazione critica sul fatto artistico, «is, and will always be, an art – not a science» (Meyer, 1973, p. 14).

Con funzione di ulteriore orientamento illustriamo i piani di relazione proposti in tabella 9, la quale ambisce ad assolvere a una funzione di mappa di relazione anche tra ambiti espressivi e performativi diversi dalla musica e dalle arti visive.

- *Piano coinvolto*: riguarda il rapporto tra materia e sostanza e tra processo e prodotto. La relazione può avvenire: a) su un piano di “piena testualità”, portando al centro della relazione il suo contenuto, oppure la sua compiutezza discorsiva (intertestualità); b) su un piano più parcellizzato e selezionato in riferimento ad alcune specifiche materialità, ad elementi strutturali, forme, o anche a qualità generali (assunte anche in forme “allegoriche”) che gli elementi costitutivi del linguaggio restituiscono (transcodifica e intermedialità); c) con riferimento al solo processo, sia questo tecnico-formale o solo concettuale (transcodifica); d) riferendosi a specifiche modalità e sensorialità di espressione (intermedialità).
- *Temporalità*: riguarda il rapporto temporale che l'opera instaura con un diverso ambito espressivo che può essere di *successione* o di *contemporaneità*.
- *Direzionalità*: si riferisce alle diverse vettorialità e spinte tensionali che l'opera manifesta nei confronti di un diverso ambito espressivo e che ne definiscono anche il diverso grado di autonomia. Si parla infatti di vettorialità centrifuga laddove un *proprium* linguistico e espressivo fuoriesca dall'iniziale contatto/matrice con un altro *proprium* e tenda a prendere forma autonomamente; si parla invece di vettorialità centripeta quando i diversi linguaggi tendono a una convergenza unificatrice e interdipendente. Una direzionalità centrifuga converge verso una *rarefazione interartistica* aumentando la *concentrazione linguistica*, mentre – per contro – una direzionalità centripeta consente una *condensazione interartistica*, ovvero una *rarefazione* del *proprium* espressivo.
- *Natura del rapporto interartistico*: spesso in relazione con l'indicatore della *temporalità* e della *direzionalità*, identifica la modalità con cui l'opera si connette a un diverso ambito espressivo; tale modalità può essere: di natura *generativa*, cioè assumere un testo o sue componenti quali stimoli per l'ideazione di una nuova opera; di natura *connettiva*, cioè necessitare del rinvio a un'altra opera per ampliare le proprie prospettive di significato; di natura *reticolare*, cioè integrare, confondere, completare la propria azione intenzionale solo in relazione ad altri linguaggi.

- *Natura della significazione*: riguarda il *dire* e il senso dell'opera in relazione a un diverso ambito espressivo. La costruzione del significato può attuarsi attraverso una modalità dialogica e dunque scambievole tra due opere; può poggiarsi su intenti già enunciati assumendoli per derivazione sino a trasformarli significativamente; può concorrere con il suo *dire* a un *dire complessivo*, non in una logica sommatória quanto piuttosto concorrente e concomitante.

PROCESSI INTERARTISTICI	RELAZIONI TRA GLI AMBITI ESPRESSIVI				
	PIANO COINVOLTO	TEMPORALITÀ	DIREZIONALITÀ	NATURA DEL RAPPORTO INTERARTISTICO	NATURA DELLA SIGNIFICAZIONE
Intertestualità	Contenuto e/o Discorsività del prodotto	Successione e/o Contemporaneità	Scambievole, mutua, bidirezionale	Generativa e/o Connettiva	Dialogica e/o Derivativa
Transcodifica	Elementi costitutivi del linguaggio e/o Processo Altre concettualità	Successione	Centrifuga (tendente alla autonomia del linguaggio e del testo)	Generativa	Trasformativa
Intermedialità	Sensorialità e/o Modalità espressiva	Contemporaneità	Centripeta (volta a produrre interdipendenza tra testi e linguaggi)	Connettiva / Reticolare	Concorrente / Concomitante

Tabella 2.5 – Comparazione delle caratteristiche dei processi interartistici

Le dinamiche intertestuali definiscono, come abbiamo visto, un perimetro maggiormente allargato in grado di contenere anche i processi di transcodifica e intermedialità, ma non si esauriscono con la loro somma. In modo speculare e contrario, i processi di transcodifica e intermedialità possono essere rintracciati indipendentemente dalla cornice intertestuale.

La tabella dei processi interartistici ha funzioni descrittive rispetto ad entrambi i versanti della comunicazione artistica: sia rispetto al livello poetico (dove le intenzionalità autoriali sono esplicite o comunque rintracciabili), sia rispetto al livello estesico (in riferimento a una fenomenologia della percezione in grado di instaurare relazioni di significato indipendentemente dalle intenzioni originali e – probabilmente – di volta in volta mutevoli).

Rimane estraneo a questa sintesi un processo di natura *iconico-descrittiva*, che si instaura laddove un'opera intenda ritrarre, tradurre o trasporre (dare voce/suono, oppure

completare alla vista) una “ambientazione” in un diverso ambito espressivo: ad esempio l'iconografia pittorica a soggetto musicale e strumentale. Sul versante opposto, quello sonoro che riguarda le relazioni con l'extramusicale, lasciamo aperta l'individuazione di una possibile casistica, che qui però tralascieremo di menzionare in considerazione della sua difficile relazione con una dichiarata intenzionalità mimetica e didascalica (se non per precisi intenti allegorici o di chiaro riferimento citazionale).

2.4.4. Alterità e pensiero simultaneo all'incrocio tra le arti

Sullo sfondo di queste articolate intersezioni provenienti dal campo artistico ma operate anche in funzione di una loro applicabilità nel contesto didattico, vorremmo approfondire un paio di concetti che ci sembrano meglio posizionare le problematiche dell'interartistico nella scuola. Li estrapoliamo ancora una volta dalla prospettiva fenomenologica con cui Marco Dallari affianca pedagogia e arte. Si tratta, come già avevamo anticipato, delle idee di *alterità* e di *pensiero simultaneo* che a nostro avviso contribuiscono a delineare i contorni molteplici di una possibile esperienza interdisciplinare, soprattutto interartistica.

ALTERITÀ

L'incontro degli studenti con opere d'arte (a maggior ragione quando tali opere si pongono in qualche relazione interartistica), ci pare possa dar forma a uno dei possibili incontri degli allievi con una o più *alterità*. Molto spesso le opere d'arte (ma così è anche per le materie scolastiche, in generale) costituiscono per gli allievi degli *altro-da-sé*. Sono oggetti lontani, da conoscere e studiare perché la scuola lo richiede, e raramente riescono a toccare qualche corda empatica.

Nei miei lontani ricordi di incontro con l'arte durante le lezioni di quella che si chiamava Educazione Artistica, ho ancora presente come faticassi a riconoscere la bellezza della Monna Lisa e a emozionarmi: una figura di donna che – al contrario di ciò che mi veniva illustrato – mi sembrava del tutto statica e inespressiva, con un sorriso che mi pareva addirittura un po' beota, molto meno emblematico di come lo si raccontava. Ho poi altri pessimi e indelebili ricordi, soprattutto relativi alla mia formazione musicale più professionale, di momenti di incontro con i capolavori

musicali: se non fosse stato per il fatto di esperirli sotto le dita di strumentista, e quindi di interiorizzarli anche tattilmente in un gioco senso-motorio che, fortunatamente, un poco leniva lo studio ripetitivo e incessante, la spiegazione cattedratica che mi veniva impartita di quelle opere riusciva spesso a demotivare i (rari) momenti di ascolto delle medesime (sì, perché quelle opere si conoscevano parlandone, raramente immergendosi nella loro materia sonora). Una alterità che non solo non veniva abbattuta, ma accuratamente rinforzata: vi era, sottotraccia, un concetto elitario della comprensione dell'arte che doveva essere raggiunto per conquista, giungendo a un approdo segnato da fatica, una fatica che però si privava della pienezza e soddisfazione per un traguardo raggiunto perché quasi mai esperito sensorialmente.

Dallari precisa il lemma dell'alterità incrociando i significati in campo filosofico con quelli in campo psicoanalitico, tangendo in parte l'ambito religioso. Ciò che ci interessa cogliere di tutte le digressioni offerte è la pluralità dei modi con cui è possibile incontrare l'*altro*, che nel nostro caso non significa solo in che modo due oggetti della cultura interagiscano, o come l'allievo si unisca a una alterità (un *altro-da-sé*, già abbiamo detto), ma come si entri in contatto con una "doppia alterità" nel momento in cui la relazione interdisciplinare si impegna a costruire un *unicum bifronte*.

Se l'idea dell'incontro con l'*altro* porta con sé, da qualsiasi prospettiva la si guardi, la categoria della differenza, della distanza, anche della diffidenza (sebbene sia importante costruire anche un rapporto con la "durezza" delle cose), ciò che appare necessario fare è "maneggiare con cura" l'incrocio delle relazioni per non vedere amplificate le lontananze e – soprattutto – perché dalle alterità nascano prospettive di dialogo.

Si tratta, infatti, di un crocevia di relazioni che fa rimbalzare su più lati le differenti alterità in azione: quella tra due discipline e del loro rispettivo incontro (individuale e in affiancamento) con lo studente.

Estremamente interessante a, questo punto, è come l'implicazione della categoria della *differenza* – illustrata da Dallari in bilico tra l'individuazione di un limite e la caratterizzazione di un valore – possa invece essere riconosciuta in tutta la sua semplicità di relazione consistente in un «incontro di corpi, di sensi e di approcci sensibili» (Dallari, 2005a, p. 45). In una parola, la *differenza* viene ritratta a partire dalla sua dimensione estetica, primariamente esperita attraverso le sensorialità alle quali

rimanda e alle loro combinazioni, osservata con *distanza curiosa*, accolta non per respingerla o valorizzarla ma per «promuovere la sospensione del giudizio» (Dallari, *ivi*).

In un progetto di rigenerazione estetica aperta, in quanto tale, al valore dello stupore, della meraviglia, della sorpresa, della soluzione della continuità, la con-prensione delle caratteristiche dell'alterità differente risponde alla stessa gratificazione interiore che si prova quando le “provocazioni” di un poeta o di un artista rinnovano il modo di scrivere, produrre immagini, rappresentare, e ci fa scoprire, oltre alla meraviglia della sua opera, lo stupore appagante di poter accedere a nuove modalità di uso dello sguardo, del pensiero, della rappresentazione e dell'autorappresentazione (Dallari, 2005a, p. 46).

In questo senso l'esperienza estetica è una esperienza aperta a molte ricostruzioni finali, non uniche. Mai definitive, comunque. Ed è la definitezza, la *verità* incontestata, uno degli scogli di avvicinamento. Dover ammettere a tutti i costi che il sorriso della Gioconda debba essere enigmatico e non poter palesare se non un esito contrastante, quanto meno la difficoltà a cogliere quella verità: questo è un dato di alterità. Che può ridursi e attenuare una distanza altrimenti devastante attivando un'esperienza di conoscenza attraverso il sensibile, (specifico processo dell'attività umana), ma soprattutto costruendo un'esperienza «cognitiva del soggetto che coinvolge il sensoriale e il piacevole, e accade a partire da una esperienza di dialogo» (Romeu, 2010, p. 130). Un'apertura al confronto con diverse ricezioni (quelle dei compagni, ma anche quelle degli studiosi) che «aiuta ad ampliare le capacità personali di comprensione consapevole del proprio piacere estetico» (Galli, 2009, p. 67).

Ci sembra dunque che le occasioni date all'incontro tra musica e arti visive e al loro modo di ricombinarsi nel contesto didattico possano aiutare a rigenerare la categoria della differenza e scalfire la diffidenza dell'incontro attraverso la contaminazione estetica (fatta “di più corpi, di più sensi, di più approcci sensibili”) delle reciproche identità, oltre che amplificare le possibilità di dialogo tra il soggetto e non più una sola opera, ma almeno due. «Qualsiasi vera comprensione è di natura dialogica» scriveva Michail Bachtin (in Zingale, 2005) e consiste «nell'accoppiare la parola del parlante ad una parola contraria» (p. 10). E, per chiudere il cerchio, se «la dialogicità è strumento del pensiero e dell'apprendimento», significa allora che è attività «tesa all'alterità e verso la possibilità» (Zingale, 2005, p. 11).

Se è vero che, come fanno l'etologia e la zoologia, sia possibile classificare gli animali sulla base del senso che li guida primariamente alla conoscenza del mondo, individuando alcuni primati come animali "a mentalità visiva" e altri "a mentalità olfattiva", allora – soprattutto dopo l'avvento della *mediasfera*, cioè «un ambiente [...] in cui i media elettronici in rete giocano un ruolo fondamentale» (Simone, 2012, p. 11) – possiamo considerare l'uomo un animale "a mentalità visiva e uditiva". Agire attraverso l'incontro ragionato delle due alterità confluenti in un "oggetto dinamico" (traslando il lessico peirceiano) che sollecita e interroga il nostro sistema percettivo e cognitivo, significa dunque raffinare il nostro comprendere.

È in questa direzione che l'approccio storicistico con il quale sembra di primo acchito caratterizzarsi tutta la ricognizione condotta nelle prime pagine su Musica e Arti Visive viene invece a ricollocarsi in una direzione antropologico-culturale. Adottando la quale si potrà mediare all'alterità storica (un'alterità della lontananza) mettendo in dialogo le sedimentate direzioni interartistiche per una nuova confluenza delle due dimensioni percettive.

PENSIERO SIMULTANEO

Il pensiero simultaneo si definisce in opposizione al pensiero lineare o sequenziale. Il che riguarda, ancora una volta, la relazione tra gli organi di vista e udito.

Raffaele Simone (2012) illustra in opposizione due modalità di percezione, due "modi di lavorare dell'intelligenza", una *simultanea* e una *sequenziale*. Analizza il loro alternarsi e rinnovarsi nel corso della storia, soprattutto in relazione alla scoperta della scrittura come fattore ricco di conseguenze sul piano dell'inversione del *vedere* rispetto al *sentire*. A partire dalla conquista della scrittura Simone sintetizza le facoltà percettive che l'uomo ha rinforzato, continuamente in relazione alle dimensioni dello spazio e del tempo: un *ascolto lineare*, cioè la capacità di cogliere lo svolgimento di un processo sonoro o performativo (un discorso verbale, un discorso musicale, un movimento coreografico, una *pièce* teatrale...), che rimane prevalentemente "rettilineo" anche quando sovrappone simultaneamente più segnali; una *visione non-alfabetica* di natura *non lineare*, che permette di percepire attraverso il "colpo d'occhio", e di scorrere e ripercorrere direzionalità multiple (un quadro, astratto o figurativo che sia, una partitura analogica, una fotografia...); una *visione alfabetica* di natura *lineare* che riguarda i

segni che codificano un linguaggio e che si traducono in una pluralità di scritture (la scrittura verbale, numerica, musicale...).

Le tre modalità di percezione, che si sono incrociate nel corso dei secoli, rinnovano oggi un “nuovo ordine dei sensi” che propone come dominante la visione non-alfabetica: «nell'uomo della fine del XX secolo, la vista e l'udito si sono ancora una volta scambiati di posto, dopo secoli di primato della visione alfabetica» (Simone, 2012, p. 45). Le qualità di un “pensiero simultaneo” mettono in relazione e in sovrapposizione queste tre modalità di percezione, colte al tempo stesso sia nella loro separatezza che unitarietà.

È bene arricchire l'idea di simultaneità polidirezionale con l'idea di simultaneità polifunzionale, che consiste nella contemporanea attivazione di più processi mentali (detto in breve, la capacità di compiere più azioni in uno stesso momento, oggi definita *multitasking*). Si tratta di una delle caratteristiche principali con cui attiviamo nella nostra attualità le possibilità di incontro con il mondo, anche se questo allargamento centrifugo porta inevitabilmente a una perdita di profondità e alla dispersione di ogni azione specifica (Dallari, 2012). La moltiplicazione sensoriale, spesso disseminata e disorganizzata, diventa inevitabilmente anche dispersione, che è uno dei dati più evidenti della qualità dell'apprendimento dei nostri studenti. Un *horror pleni*, secondo Gillo Dorfles (2008), di inarrestabile moltiplicazione che è sintomo di una mancanza di silenzio, dunque di riflessione e ancora una volta di profondità: un *intervallo perduto* (Dorfles, 1980).

Nell'interazione sensoriale inevitabilmente qualcosa si perde: costruzione unitaria del mondo e riduzione delle informazioni e delle qualità peculiari, vanno di pari passo (Bartolini, 2009). Lo constatiamo tutti nel confrontare la nostra esperienza simultanea di vedenti e udenti con chi ha deficit nell'una o nell'altra abilità: la raffinatezza del tatto e dell'udito in chi non vede, o della vista in chi non ode è un dato di cui tutti abbiamo avuto testimonianza. L'“interferenza” sensoriale diviene allora azione dispersiva soprattutto nel momento in cui tra ciò che si legge, si vede e si ascolta vi è bassa densità di interazione, e si attenua laddove il pensiero simultaneo si attivi in situazioni di complessità della significazione. L'interazione tra lineare e simultaneo può recuperare ancor più una ricchezza connettiva qualora la loro interferenza venga stimolata non solo attraverso modalità *logiche*, ma anche con modalità *analogiche* (addirittura

paralogiche) in un processo che si costruisce, come abbiamo detto, anche per metafore e attraverso azioni combinatorie (Dallari, 2012). Che può significare, se non il tentativo di un dominio del “troppo pieno”, almeno la costruzione di strumenti di strutturazione critica e ragionata, ma anche ricreata, di ciò che accade in una contemporaneità o contiguità di eventi. In questa direzione, secondo Roscher (1991), si tratta di orientare una prospettiva poliestetica nella quale, con il prefisso *poli*, non ci si riferisca a una abbondanza quantitativa (il *much*, nella lingua inglese), ma piuttosto qualitativa (*more*).

2.4.5. *Tra visivo, uditivo e verbale: una breve esercitazione di analisi*

Purtroppo, con la persistenza che è tipica di un senso comune radicato anche grazie ai dettami legislativi, è da tempo invalsa l’abitudine a qualificare tutti i linguaggi dell’area artistico-espressiva con la dizione di *non-verbali*. Esprimiamo in questo modo una precisa connotazione di valore perché qualsiasi definizione “in negativo” individua una deprivazione piuttosto che una specificità o una qualità. Di tali linguaggi, appunto, si rileva che non abbiano parola, ma non si indica quale sia il loro tratto pertinente. Se ne deduce, ovviamente, che il loro medium comunicativo debba essere cercato altrove. Per eccesso, al capo opposto, si potrebbe giungere a sostenere che l’utilizzo della parola possa deviare o comunque interferire con la specifica essenza materica di ognuno di questi linguaggi e che si debba mirare a un uso verbale limitato al necessario. Per questo, in una scuola spesso definita *verbocentrica*, alcune riflessioni attorno al rapporto tra le discipline del *logos* e quelle del *non logos* è di qualche interesse.

Se è vero che «non c’è conoscenza che non possa prescindere dalle parole, dalle frasi, dai racconti» (Dallari, 2008, p. 9), dovremmo però chiederci con quali caratteristiche il linguaggio verbale possa adattarsi a dimensioni espressive che si muovono prevalentemente sul piano connotativo.

La parola scritta, per Platone causa della dispersione della memoria (in Simone, 2012), ha creato, secondo McLuhan (1964/2011), una divisione dell’esperienza, in particolare tra quella auditiva e visiva, utilizzando un occhio in cambio di un orecchio. La progressiva separazione tra i vari campi del disciplinare anche in ambito scolastico ha portato inevitabilmente a insistere sul contrasto tra il verbale, il visivo e l’uditivo e a trascurare, ad esempio, come la lettura sia al medesimo tempo atto visivo, d’ascolto e di

suono, interiore o esteriore (1984/2010). Le parole, infatti, non sono solo il veicolo dell'informazione e della comunicazione, «ma sono corpo, carne, vita, desiderio» (Recalcati, 2014, p. 90). Una occasione, questa, che porterebbe facilmente a valutare le possibilità di necessaria collaborazione tra parola, segno e suono.

Mai si dovrebbe dimenticare che, se si guarda alle tappe della psicologia dello sviluppo, l'ascoltare e il vedere vengono prima delle parole, così come il produrre segni e suoni precedono l'articolazione definita del linguaggio (Bertolino, 1992; Lucchetti, 1992; Berger, 1972/2009): una parola, molto prima di essere significato è suono. Come dice Berger (1972/2009), sapere spiegare il tramonto del sole, o descrivere la risacca delle onde, è sempre azione incompleta e un poco inadeguata rispetto al vedere e all'ascoltare.

«A causa delle molteplici possibilità che offre al momento di essere tradotta in parole, la sensazione può causare confusione. Confusa non è la sensazione in sé ma le parole con cui è tradotta» (Boal, 2008/2011, p. 17). Il linguaggio verbale confessa i suoi limiti nella trasmissione delle nostre esperienze sensoriali, forse perché impone una “struttura grammaticale” al pensiero percettivo (Bartolini, 2009, p. 34). L'inesprimibile del linguaggio verbale e – per contro – l'ineffabile di musica, arte e poesia è tema che non cessa di affascinare. Quasi a confermare come sia individuabile una zona di significazione inviolabile da qualsiasi azione ad opera dell'uomo: un *limen* che assume nell'arte l'aura dell'estetico che talvolta coincide con lo spirituale e il trascendente. Per questo, la convergenza delle specifiche dimensioni estetiche, l'amplificazione sul piano connotativo di ogni singolo ambito, può aumentare il riverbero della significazione.

Nel corso del mio ultimo anno scolastico prima di intraprendere questa esperienza di studio, sono rimasta molto colpita da un episodio che – inquadrato nell'ottica di questa riflessione – si pone esemplarmente. L'esempio che andrò a descrivere si pone in questo senso anche quale circostanza decisiva per la definizione di quello che sarà l'obiettivo di ricerca (cfr. § 3.1.).

Una studentessa tredicenne aveva predisposto, ai fini della conduzione della prova orale dell'esame conclusivo del ciclo di scuola secondaria di primo grado, un percorso imperniato sulla Prima Guerra mondiale, ma illustrato in modo del tutto divergente rispetto alla consuetudine che prevale nelle sedi d'esame. L'origine del lavoro è da rinvenire in un'uscita didattica nei territori partigiani di Marzabotto (nei pressi di

Bologna) e nell'incontro con uno dei superstiti della strage di Monte Sole, fatto accaduto verso la fine della Seconda Guerra mondiale e documentato anche dal fortunato film *L'uomo che verrà* di Giorgio Diritti.¹⁸ L'incontro con il testimone ha con evidenza colpito e stimolato emotivamente le sensibili corde della ragazzina, che è stata spinta a rileggere attraverso quei toni anche altri episodi della Prima Guerra mondiale e a riflettere quel riverbero emotivo in un composito prodotto di evidente valore estetico.

Invece di presentare le sue conoscenze attraverso l'abituale esposizione verbale, la studentessa ha scelto una illustrazione che privilegiava il linguaggio analogico e metaforico, in un articolato processo polialfabetico e intermediale, nell'accezione con il quale abbiamo illustrato questi termini precedentemente (cfr. § 2.4.3.). L'elaborato può essere descritto come segue.

Una serie di diapositive accuratamente selezionate che illustrano momenti di guerra in trincea sono intercalate da alcuni disegni a matita su cartoncino che ritraggono, con segno tenue, raffinato ed elegante, alcuni fiori su una collina, progressivamente digradanti e scompaenti, sino al permanere di uno solo.¹⁹



Figure 2.6 (A, B) – Due dei disegni elaborati dalla studentessa

Le immagini, collocate in successione da un'attenta e calibrata temporizzazione, sono accompagnate da una versione della *Guerra di Piero* di Fabrizio de André, una selezione musicale che allude alla pertinenza con il contenuto senza esplicitarla. Si tratta infatti di un'elaborazione solo strumentale, per due chitarre, condotta con parsimonia di tecniche e di sviluppo: una melodia, un accompagnamento, nessuno scarto dinamico né

¹⁸ Testimonianze analoghe a quelle che la studentessa ha incontrato dal vivo sono ascoltabili in <http://www.youtube.com/watch?v=EtPaWBgsOH4>

¹⁹ L'opera completa è visibile in http://space.comune.re.it/dallachiesa/Anceschi2011/3E/Un_fiore_in_guerra.htm

timbrico, un procedimento ricorsivo, che potrebbe durare all'infinito. Tutti elementi che rinforzano il piano connotativo e ricadono sulla dimensione emotiva conferendo rassegnazione e ineluttabilità, ma anche serenità e speranza. Il tutto detto a bassa voce, senza strepiti e con pacatezza. Il testo verbale di De Andrè non compare: avrebbe procurato saturazione, interferenza e, soprattutto, eluso l'allusione e impedito l'azione immaginativa del ricevente.

In esordio, due sonorità più denotative si sovrappongono a questo pacato incedere musicale interrompendone il decorso: un rullo di tamburo collocato in corrispondenza con l'apparizione di un'immagine di una prima pagina del *Resto del Carlino* del 1915, e lo scoppio di una bomba all'apparire di un'immagine di guerra. Si tratta di una significazione meno seducente, perché riconducibile a una illustrazione didascalica che ne elimina qualsiasi rinvio analogico, ma l'incastro con il musicale avviene in punti fraseologici ben combinati, così da intrecciare una trama discorsiva senza interferenze, che incide sul piano di una proficua amplificazione a livello della *texture* sonora.

Pienamente metaforici sono invece i disegni dei fiori-soldati caduchi, che nell'articolarsi delle immagini diminuiscono progressivamente di numero ma non sfioriscono, non si flettono, non si sciupano, saldamente e visibilmente radicati al suolo da cui traggono linfa. Rimangono a profilare la collina sovrastata da un sole, che è alba e tramonto al tempo stesso, rinnovando un'altra significativa allusione metaforica che confonde la vita e la morte. Disegni e immagini sono in bianco e nero e le sfumature in chiaro-scuro, oltre a uniformare sul piano stilistico l'andamento discorsivo, alludono a una vita senza più colore.

Non compare nessun testo verbale didascalico o illustrativo, a conferma del valore ridondante che può acquisire la parola, ma al concludersi di un processo che possiamo a buon diritto chiamare di "retorica estetica" appare un testo poetico, elaborato dalla stessa studentessa.²⁰ Giunti a quel punto i fiori, la guerra, i soldati sono ricondotti in modo ancor più compiuto allo stesso piano di significazione.

I fili di un medesimo discorso, chi abbia la capacità di annodarli, si trovano tutti presenti. L'immagine, il suono, il testo si riuniscono in un piccolo prodotto esemplare,

²⁰ Questo il testo: *Una schiera di fiori / come soldati / muoiono in guerra / ma uno rimane / per ricordare / al futuro / che niente potrà riempire il vuoto / lo squarcio / lasciato dai giovani morti / nei cuori dei cari e del mondo / ferite sempre fresche sono / milioni di ferite / dovute a quella cosa / dovute a quel nero / a quell'inferno chiamato / guerra.*

in grado di restituire anche sul piano della significatività degli apprendimenti molto di più di quanto la consueta interrogazione avrebbe saputo fare. La stessa studentessa sul rapporto con la parola dice:

Parlare della guerra, degli eccidi, della morte, e del dolore a parole credo che sia più difficile, e meno chiaro che “parlare” invece, tramite immagini, disegni e musica. Perché secondo me, dire a parole che persone innocenti sono state uccise da uomini che non avevano il diritto di farlo, e che serve ricordare questi fatti per non dimenticare ed evitare che riaccadano, non è “completo”, perché non lo si dice con immagini vere, che testimoniano questi fatti, e non c’è quell’atmosfera che solo la musica riesce a dare, che avvolge quelle immagini e quei fatti in qualcosa di astratto, come nei ricordi, e ciò emoziona anche di più chi guarda. Inoltre, ci si ricorda molto meglio ciò che si è visto piuttosto che ciò che si è sentito dire.

Viene così a invertirsi un ricorrente paradigma che «condanna alla difettività ogni altra modalità esperienziale» differente dal conoscere e che marginalizza il registro della *sensibilità* in quanto «conosce malamente», mentre il *sentire* implica un *sapere* (Matteucci, 2006, p. 55). Una volta sovvertito il luogo comune, allora, il problema da porsi è di valutare quanto coloro che ascoltano, guardano e valutano posseggano le necessarie capacità analitiche e siano in grado di entrare nello specifico delle relazioni dei linguaggi in modo da leggerne tutta la portata cognitiva, la concettualità del pensiero artistico, che è allo stesso tempo conoscitivo, evocativo e poetico e in grado di fondere e confondere «realtà, astrazione, ragionamento, emozione, universi simbolici e linguaggi» (Dallari, 2012, p. 145).

Il legame tra testo, immagine e suono va dunque individuato nelle capacità di coesistenza della conoscenza e della poesia, aprendo i recinti delle discipline e istituendo processi di bidirezionalità tra parola e oggetto artistico. Può essere, come sollecita il semiologo messicano Rubén López Cano (2011), che si debba dar voce con maggior sostegno – anche nella scuola – alla capacità discorsiva degli artefatti non-verbali, soprattutto quelli intermediali, cioè dove il medium linguistico compone un contrappunto intersemiotico con immagini e suoni. «Tenere insieme i vari “pezzi” della realtà è l’unico modo per tenere insieme noi stessi» (Bartolini, 2009, p. 33).

Mi piace riportare, in chiusura di paragrafo, un’ultima testimonianza che ho avuto l’occasione di conoscere attraverso la documentazione di un’attività condotta nelle scuole d’infanzia di Reggio Emilia. L’episodio riguarda una sorprendente qualità di risultato prodotta da una sorta di performance motoria (quasi un *pas de deux*) di due

bambini di cinque anni, e sollecitata dalla consegna dell'educatore che chiedeva di «essere un unico corpo, un unico respiro». Una consegna verbale volta piuttosto all'essere che non al fare, proposta in forma sfumata e indefinita (in forma poetica e a-logica) piuttosto che con intento illustrativo e oggettivo. Un linguaggio verbale che rinvia a una dimensione filosofica piuttosto che produttiva, ma che ottiene risultati in ordine a una concretezza del prodotto di elevata qualità espressiva.

Questo è lo sguardo che con maggiore intenzionalità dovremmo porre all'uso del linguaggio e alle sue relazioni con le possibili espressioni artistiche, in modo da ridurne l'uso didascalico, illustrativo e di spiegazione, ancora funzioni imperanti nelle aule.

2.4.6. Tra visivo, uditivo e verbale: forme di metacognizione

Vogliamo ora presentare una interessante prospettiva di lettura di quali possano essere le qualità dei processi cognitivi che si attivano laddove il pensiero sia sollecitato e guidato da linguaggi di alto contenuto estetico e poetico, cioè una particolare declinazione della metacognizione denominata *metacognizione narrativa* (Dallari 2005a). Prima di darne illustrazione occorre mettere a fuoco il concetto generale di *metacognizione*.

Pur individuando con difficoltà una univoca definizione (Albanese et al., 2003), ci sembra di poter tratteggiare i tratti salienti della metacognizione descrivendola come l'insieme dei processi cognitivi che hanno come oggetto le attività cognitive stesse e che consentono all'individuo di conoscere il proprio funzionamento cognitivo e le strategie che egli mette in atto per controllare tale processo (Brown, Armbruster e Baker in Albanese et al., 2003; Cambi in Gattini, 2006).

Tutto ciò che sta attorno al concetto di metacognizione e all'uso dei suoi principi rinvia implicitamente a un contesto nel quale in particolare modo la parola la fa da padrone e dove vi sia, evidente ed espressa, la consapevolezza dei processi. Saremmo per questo portati a pensare, almeno di primo acchito, che l'incremento di uno sviluppo metacognitivo possa meglio raggiungersi attraverso attività dove la verbalizzazione e la logica riescano a esprimere le risultanze di un pensiero (ciò è ad esempio testimoniato anche in ricerche ed esperienze che mettono al centro della “discussione” un oggetto artistico, Hoffmann Davis, 2000; 2008).

Sulla scorta di questo sfondo teorico Dallari (2005a) definisce la *metacognizione narrativa* di “natura estetica”, cioè capace «di affiancare e combinare insieme competenze cognitive e rappresentative con gli strumenti del giudizio sensibile e di utilizzare non solo un pensiero classificatorio e lineare, ma anche la dimensione “laterale” del pensiero simbolico-metaforico e le capacità inferenziali di tipo narrativo per conoscere e scambiare conoscenza» (p. 194).

La metacognizione narrativa, fondata sull’idea che la costruzione della conoscenza consista anche (se non soprattutto) nella capacità di dar forma a storie e narrazioni, si compone di sette funzioni che caratterizzano il pensiero, lo stile cognitivo e comunicativo manifestato dai soggetti che raccontano.

Per i nostri scopi non appare improprio individuare una trasposizione delle sette funzioni al di fuori dell’ambito verbale, considerandole alla luce di un’azione espressiva messa in atto anzitutto attraverso suoni e immagini. Si tratta di una trasposizione che, senza operare eccessive forzature, trasferisce sul piano sensibile ciò che si colloca a livello simbolico. Si assume in tal modo la dichiarata volontà di far agire in parallelo le due forme del *Pensiero Sensibile* e del *Pensiero Simbolico*, che sappiamo coesistere nella creazione artistica (Boal, 2008/2011). Potremo pertanto denominare la trasposizione di questa metacognizione come *metacognizione sensibile*.

La definizione di una *metacognizione sensibile* è una sorta di paradosso categoriale e pone in luce, a prima vista, una evidente contraddizione in termini poiché le accezioni relative al concetto di metacognizione, come dicevamo, ci hanno tutte rivelato la vicinanza a un’autoriflessività attuata principalmente mediante l’azione di un pensiero verbale che prende distanza, appunto, dall’esperienza fenomenologica condotta percettivamente e della quale prova “a farsene ragione”. In verità, proponendo con piena consapevolezza l’accostamento di tale binomio (che potremmo ritenere rodarianamente “fantastico” per l’azione ossimorica che inevitabilmente presenta), ci si vuole riferire alla possibilità di attivare una diversa prospettiva metacognitiva attraverso la “messa in opera” di azioni sensibili che assumono anche la funzione dialogica e unificante di un contesto sociale, se è vero, come dice Meirieu (2013) che «l’insegnamento ha per obiettivo di legare gli umani tra loro tramite le loro opere [...]» (p. 83). Questa qualità metacognitiva si manifesterebbe in origine attraverso forme materiali (sensibili) differenti dalla parola, ma verrebbe rinforzata, comunicata e condivisa attraverso il

medium verbale che ne diviene esplicito atto rivelatore e interpretante, nonché congegno indispensabile all'esteriorizzazione dei processi. La sua manifestazione, pertanto, dovrebbe precedere l'atto di parola e sarebbe concettualmente presente anche in assenza di una sua declinazione verbale.

Procediamo ora alla elencazione delle sette funzioni e alla loro trasposizione in ambito sensibile. Va ricordato come le prime quattro funzioni siano da attribuire a un apparato metacognitivo definitivo "di base", cioè – in una ipotetica linea psicologica di sviluppo – funzioni già potenzialmente presenti a partire dalla scuola dell'infanzia (ovviamente laddove il narrare e le narrazioni, ci avverte Dallari, facciano parte del patrimonio formativo e di relazione con gli adulti). Le ultime tre funzioni, invece, si riferiscono a un livello di complessità maggiore, il quale si consolida (sempre che se ne verifichino le condizioni) a un'età più avanzata, anche se non precisamente databile. Andiamo ora a illustrare le sette funzioni nel dettaglio.

FUNZIONE METAFORICA (MF)

Per Dallari si caratterizza attraverso la capacità di produrre similitudini, metafore, sineddoche, metonimie, cioè tutti i meccanismi della produzione simbolica che si attuano attraverso i congegni della *condensazione* e dello *spostamento*. La sua trasposizione in ambito sensibile e a-verbale, come si può intuire, è del tutto parallela e la sua definizione non ha ragione di assumere modifiche di articolazione sintattica, se non specificando il nostro ambito di rilevazione. Ecco una possibile definizione in ambito sensibile: *capacità di produrre similitudini, metafore, sineddoche, metonimie, cioè i meccanismi della produzione simbolica attraverso i congegni della condensazione e dello spostamento espliciti nella costruzione di un artefatto.*

FUNZIONE INFERENZIALE (IF)

Si tratta di un processo logico per il quale, data una o più premesse, si giunge a una conclusione. Dallari la sintetizza come capacità di collegare fra loro in maniera consequenziale e sensata le singole parti di un testo. In tutta analogia potremmo dunque rintracciare una funzione inferenziale in processi creativi laddove si sia in presenza di un *processo costruttivo nel quale si collegano (si assemblano, si affiancano, si compongono ...) parti di un "testo" con riconoscibile intenzionalità "discorsiva" (non necessariamente lineare), portatrici di un "messaggio"*. La funzione acquisisce poi ulteriore pregnanza alla luce dei processi di natura inferenziale che potranno collegare e

far dialogare i due piani espressivi (quello musicale e quello visivo), in particolare guardando alle relazioni interartistiche che abbiamo cercato di caratterizzare (cfr. § 2.4.3.).

FUNZIONE ENFATICA (EN)

È la capacità di inserire nel discorso o nel racconto elementi di curvatura emozionale, quali ad esempio l'ironia, il mistero, la sorpresa, la drammaticità, e così via. Anche per questa funzione la trasposizione rimane del tutto inalterata con la sola accortezza di riferire i tratti al nuovo ambito di indagine: *capacità di inserire nell'artefatto elementi con valenza emozionale: ironia, mistero, sorpresa, drammaticità, ecc.*

CONTRATTO DI FINZIONE (CF)

Dallari ne assume il significato da Rodari e lo illustra come la capacità di stabilire un accordo implicito fra narratore e narratori relativo alla sospensione della dimensione spazio-temporale del “qui ed ora”. La sua stipulazione può essere sollecitata attraverso rituali il cui senso sia culturalmente condiviso. Si tratta, in definitiva, di un tratto che segna la tipicità dell'evento artistico e teatrale e che proietta attori e astanti in una dimensione *altra*. Che il “gioco estetico” si già mondo di finzione e che il senso di un'opera abbia diretta relazione con la sospensione spazio-temporale ce lo testimoniano rispettivamente Goodman (1978/2008b) e Desideri (2004). In ambito sensibile possiamo dunque identificarla come la *capacità di stabilire un accordo implicito tra autore (ideatore, compositore ...) e fruitori relativo alla sospensione della dimensione spazio-temporale del “qui ed ora”*. Potremmo dire, con Douglas Hofstadter (1979/1990), che si faccia riferimento alla *capacità di costruire un “messaggio quadro” quale primo livello di informazione*, dove ancora prima di cogliere e comprendere eventuali significati da attribuire a un'opera, dobbiamo accorgerci che siamo in presenza, appunto, di un'opera o di un concetto/oggetto che vuole porsi come tale (ovvero un artefatto avente intenzionalità “dialogante”).

FUNZIONE ESEMPLIFICATIVA (ES => ED)

Per i nostri scopi è assunta in affiancamento alla funzione “digressiva”, suo elemento caratterizzante (ES => ED). Con questa funzione valichiamo il livello che ci porta dall'attrezzatura metacognitiva di base a quella complessa. La funzione esemplificativa viene definita come la capacità di inserire nel discorso fenomeni di digressione

linguistica non compromettendo la coerenza complessiva del discorso stesso. È questa l'unica funzione per la quale, nella trasposizione sensibile, si rende necessario precisare alcuni dettagli per comprenderne una sua specifica declinazione. Come già ampiamente dissertato all'interno della prima cornice teorica (si veda §. 1.5), la funzione e il valore ermeneutico dei titoli attribuiti alle opere sono plurimi. Tra queste funzioni individuiamo anche una valenza *esemplificativa*, che colloca cioè in forme verbalmente contratte (non necessariamente condensate) una delle qualità espressive dell'opera. Il titolo, "esemplifica" l'opera al di fuori dei suoi piani espressivi, e in virtù della sua diversa materialità, ricopre funzione di digressione linguistica, divergente rispetto a canali espressivi fatti da suoni e immagini. Nell'ipotesi dunque che gli elaborati degli studenti che si andranno a raccogliere presentino anche questa prospettiva, si ritiene necessaria l'individuazione di uno specifico piano di lettura. Questa funzione ha però ruolo più ampio. Anche a livello delle strutture materiali di stretta "pertinenza espressiva" (che sono a tutti gli effetti forme e figure di natura sia visiva che musicale), negli artefatti è possibile riscontrare elementi inseriti con intenzione digressiva, aventi cioè caratteristiche del tutto simili a quelle che assume nella narrazione il "volo pindarico" e che, se non del tutto estranei a una coerenza e credibilità interpretativa, acquisiscono il medesimo valore metacognitivo delle digressioni discorsive. Una più mirata definizione di questa funzione potrebbe dunque accogliere questa doppia prospettiva ed essere così riformulata: *capacità di inserire nell'artefatto elementi apparentemente estranei alla coerenza generale senza comprometterne il senso e gli equilibri (funzione digressiva); capacità di collocare nell'eventuale titolo (o nella sua assenza) elementi di amplificazione semantica, in apparenza anche digressivi (funzione esemplificativa)*. Per questo motivo la denominazione della funzione accoglierà le due sfumature: *funzione esemplificativo/digressiva (ED)*.

FUNZIONE INTERTESTUALE (IT)

Come si può comprendere è la capacità di collegare il testo del proprio discorso ad altri testi e fonti. Tale funzione intertestuale è uno dei perni di conduzione teorica e pratica dell'intera ricerca, ma le tracce di cui si andrà alla ricerca saranno caratterizzate dall'estensione di questa relazione intertestuale oltre il dialogo in essere tra i testi già presenti/evocati nell'artefatto. La trasposizione in ambito sensibile è presto ridefinita: *capacità di collegare il testo del proprio artefatto ad altri testi e fonti (ovvero opere)*.

Questa funzione potrà contenere prospettive di relazione con la funzione inferenziale che guarda anche alle relazioni dialoganti tra i piani, laddove acquisiscano rilievo i processi dell'interartistico (intertestualità, transcodifica, intermedialità) che abbiamo delineato (cfr. § 2.4.3.).

FUNZIONE MITOPOIETICA (MP)

Si tratta di una delle vette della capacità metacognitiva e si esplica, secondo Dallari, nella capacità di produrre *cosmogonie intertestuali* mostrando di collegare ciascun testo all'interno di una visione del mondo. Questa è probabilmente la dimensione che può aiutare i nostri studenti, come dice Morin (1999/2000), a muoversi nella noosfera, (secondo la definizione di Simone, 2012, «l'insieme dei pensieri, valutazioni, opinioni, concezioni sui temi più diversi che risiedono nella testa dell'essere umano», p. 15) cioè a muoversi nell'intero mondo vivente nella sua totalità biologica e nei suoi rapporti con l'ambiente, e ad acquisirne la sua qualità poetica. In ambito sensibile questa funzione è delineata come la *capacità di restituire una visione estetica e poetica, cioè una visione del mondo sul piano artistico, in grado di generare relazioni di senso tra il mondo – appunto – e la propria e altrui esistenza.*

Questo articolato ma organico apparato ci sembra possa divenire strumento di osservazione molto utile per saperne di più su eventuali processi metacognitivi attivati da un'azione di produzione artistica.

2.5. Educazione alle arti, creatività, metacognizione: stato dell'arte e studi precedenti

La ricognizione del campo di studio non è esente da rischi di dispersione poiché vede l'intrecciarsi di pratiche in ambito creativo (che riguardano due discipline espressive, e i rispettivi campi di approfondimento) con terreni di studio che interessano lo sviluppo cognitivo e metacognitivo.

Il primo spontaneo orientamento per l'indagine dell'esistente è stato rivolto verso il campo generale di studi sul “pensiero creativo”, termine con il quale Webster (1990) suggerisce di riferirsi agli studi sulla “creatività” per evitare di incorrere nei malintesi a cui conduce il ricorso a questo termine considerato ormai troppo generico. La denominazione, ci dice sempre Webster, ha il pregio di *porre enfasi sul processo e su*

come la mente lavora con materiali artistici per produrre risultati creativi. Su questa definizione, volutamente evidenziata in corsivo, ci siamo soffermati con attenzione, ponendo in risalto le principali componenti concettuali dell'enunciato, che sono: *processo, mente, materiali artistici, risultati creativi.*

Nel mettere maggiormente a fuoco le relazioni che instaurano oggetti e processi, ci si è però resi conto che il principale interesse di questo studio rovescia i termini di questa definizione poiché, ponendo enfasi sul *prodotto*, cfr. § 3.2.1., (senza tuttavia trascurare il ruolo formativo svolto dai processi) vuole appunto comprendere come i *risultati creativi* funzionino, una volta manipolati i *materiali artistici*, per rivelare *conquiste cognitive o metacognitive.*

Come si può notare, pur mantenendo inalterati gli oggetti (qui definiti “materiali artistici”) e riferendo i processi ai “risultati creativi”, la prospettiva di nostra competenza antepone il “processo” al “prodotto” e puntualizza come il “lavoro della mente” sia mirato a cogliere le “conquiste cognitive o metacognitive”. Il tutto, come si vede, in un rovesciamento dei rispettivi posizionamenti di causa ed effetto.

Una volta razionalizzata e compresa questa inversione dei fattori è apparso più chiaro come i progressi sull'argomento non siano solo da rintracciare all'interno dei numerosi approcci allo studio del pensiero creativo, quanto piuttosto nel novero degli studi su come costruire e migliorare la metacognizione. Infatti, se l'arte è “metacognitiva in natura” (Merlin, 2006, p. 5) perché è autoriflessiva (in quanto l'azione creativa porta a riflettere sul proprio processo e sul prodotto), ci si deve allora chiedere quale sia la specificità di questa metariflessione.

Gli studi consultati precedentemente a questa fase hanno comunque permesso di verificare cosa si muovesse nell'ambito che riguarda le potenzialità dell'apprendimento creativo (tra cui fa piccola breccia anche una prospettiva metacognitiva), definito in particolare come progressione dello sviluppo attraverso un fare creativo di ciò che i bambini fanno, capiscono e possono fare (Martin, 2008). Attraverso i riscontri delle rassegne sugli studi relativi all'area dell'apprendimento creativo (Mayer in Webster, 2002), abbiamo verificato come i principali ambiti di riferimento potessero a fatica contenere le prospettive di questo studio. I principali studi assumono infatti queste direzioni: *psicometrica* (studi essenzialmente valutativi e di misura delle abilità creative); *sperimentale* (studi che cercano relazioni di causa ed effetto, tra le quali

includiamo anche quegli studi che valutano la relazione tra l'educazione alle arti e il raggiungimento di capacità di natura cognitiva in altri campi di esperienza, e di natura comportamentale e sociale; si veda in particolare Winner, Goldstein e Vincent-Lancrin, 2013); *biografica* (studi che utilizzano dati di natura storica per comprendere i processi creativi); *psicodinamica* (studi che utilizzano evidenze cliniche e speculazioni di natura filosofica/psicologica); *biologica* (studi che utilizzano dati fisiologici); *computazionale* (studi dove si utilizzano modelli e simulazioni matematiche); *contestuali* (lavori qualitativi basati su dati di contesti sociali). Si rinvia al testo di Webster (2002) per le complete indicazioni sui numerosi autori che hanno sostanziato le varie direzioni di studio.

Abbiamo successivamente trovato conferma del fatto che, nonostante sia considerato – rispetto ad altri ambiti in campo educativo – ancora immaturo (Martin, 2008), è nel campo della progressione dello sviluppo attraverso il fare creativo che si sono fatte spazio con maggiore peso opzioni metodologiche che considerano rilevante il punto di osservazione derivato dall'analisi di manufatti prodotti dagli alunni (tra i quali, oltre a produzioni verbali, sono considerati anche gli artefatti), costruiti sia individualmente che in gruppo (Martin, 2008). Questa testimonianza ci è apparsa importante nel momento in cui in gran parte della letteratura che orienta i criteri di attuazione della ricerca qualitativa, i dati assumono forme che raramente menzionano produzioni di natura artistica. I dati vengono infatti generalmente ricondotti a quattro “macro tipologie” così descritte: *osservazioni*; *interviste*; *documenti* (di natura pubblica o privata); *materiali audio e audio-visivi* (Mantovani, 1998; Creswell, 2002; Sandín Esteban, 2003; Flick, 2002/2007; Silverman, 2000/2009; Stenhouse, 1985/2007; Woods, 1986/2011). Si tratta, con tutta evidenza, di forme nelle quali la verbalità, sia essa orale o scritta, determina anche la sorgente del campo di conoscenza e in qualche modo “dimentica” l'assunzione di forme di altra natura.

Come però abbiamo poc'anzi testimoniato, in questi anni sono cresciuti studi che hanno posto al centro un'azione produttiva. All'interno di tali prospettive possiamo segnalare studi che hanno posto l'attenzione sulla valutazione dei prodotti (Hanley, 2002; García Calero e Estebananz García, 2005, cap. IV, studio che pone al centro produzioni di natura pittorica che supportano l'improvvisazione allo strumento), oppure studi che guardano ai processi che emergono nel fare creativo attraverso le osservazioni

delle azioni e delle metacognizioni di bambini e ragazzi (Burnard, 2002; Gabel e Dunk, 2008).²¹

Una ricognizione più generale sugli approcci all'indagine dell'esperienza creativa che viene definita di prevalente orientamento psicologico, mostra come sia carente una centralità verso il *dire* degli artefatti, che definirebbe una sorta di approccio di natura *estetica e poetica*. Tale prospettiva è infatti indicata come emergente e significativa nel panorama degli studi (Craft, Cremin e Burnard, 2008). In questa direzione si situa ad esempio uno studio di caso condotto per una ricerca dottorale che con sguardo interpretativo e ermeneutico, all'interno di una cornice fenomenologica, analizza la produzione fotografica di una studentessa (Hullender, 2010), oppure uno studio che mette a confronto alcune opere di produzione artistica giovanile (produzioni scritte e di arte visiva) raccolte nell'arco di venti anni (Gardner e Davis, 2013/2014). In questa generale scia vuole ulteriormente inserirsi il presente lavoro.

Per quanto riguarda lo spoglio degli studi che specificamente hanno messo in relazione abilità di natura metacognitiva con l'espressione artistica, siamo riusciti a individuare sia prospettive che guardano a una direzionalità di indagine dove la metacognizione serve come strumento per l'incremento di abilità di natura artistica, sia una direzionalità inversa, dove attraverso l'esperienza artistica si arriva a un miglioramento di natura metacognitiva. Elenchiamo i riferimenti che siamo stati in grado di raccogliere:

- Hoffmann Davis (2000) pone in rilievo come l'opera d'arte (fruita) permetta di avvicinarsi a oggetti di questa natura a partire da diverse modalità produttive, da diverse esperienze e attività, tutti ambiti che costituiscono il terreno per proporre attività di tipo metacognitivo;
- Johnson (2002) sostiene l'importanza del fare teatro e dell'attivazione di strategie drammaturgiche in classe (dove i bambini hanno la possibilità di costruire narrazioni e azioni sceniche) ai fini dello sviluppo del pensiero e di capacità metacognitive;
- Goldberg (2005), ricorre a una letteratura sulla metacognizione derivata dall'ambito estetico e dalla critica d'arte e presenta uno studio che rivela come strategie

²¹ Gran parte della documentazione delle esperienze di natura artistica targate Reggio Children e condotta all'interno delle scuole d'infanzia della città è di questa natura, come ho avuto modo di osservare in prima persona (per alcune esemplificazioni si veda *I cento linguaggi dei bambini*, 1996). La documentazione di quelle esperienze non è diffusa ed è principalmente utilizzata a scopo di studio interno.

metacognitive di conduzione didattica siano un importante strumento per arrivare a una più consapevole produzione artistica;

- Wood (2008), sostiene che la natura dei testi poetici (diversamente da quelli espositivi) dia modo di costruire maggiori consapevolezze e meglio sviluppare una conoscenza del sé insita nelle pratiche metacognitive. L'azione metacognitiva, che comprende anche risposte di natura emotivo-sensoriale, è qui sollecitata dalla lettura dei testi poetici (dunque dalla fruizione piuttosto che dalla creazione).

Vi sono poi contributi e dissertazioni di tesi che dibattono sulle relazioni tra metacognizione e processi artistici:

- Nickerson (1999) testimonia un potenziamento della creatività attraverso la metacognizione;
- La Mont Weissman (2007) propone l'utilizzo della metacognizione (attraverso questionari, interviste e gruppi di discussione) per la comprensione del funzionamento della creazione artistica e del processo del pensiero;
- Martinez (2009) utilizza le strategie metacognitive del "dialogo filosofico" per approfondire i processi di creazione artistica, in particolare la nozione di "piacere".

La disamina della letteratura ci pone nelle condizioni di anticipare per sottrazione (testimoniando cosa non sia) i confini del presente studio (cfr. § 3.1.). Si tratta di uno studio che non ambisce a una valutazione delle capacità creative o della qualità dei prodotti, né a conoscere come si attui un processo di invenzione, quali ne siano le condizioni incentivanti, o quali competenze l'attività di produzione possa incrementare.

Lo studio concentra invece il proprio focus sulla capacità che un'attività di produzione musicale e artistica interrelata ha di rivelare quali siano le qualità del pensiero degli studenti protagonisti di questa azione.

2.6. Approcci interdisciplinari attraverso l'arte e curricoli integrati

In un ampliamento "a maglie larghe" della specifica ricognizione condotta nel paragrafo precedente, procediamo ora a dar conto di un preciso campo di interesse che mette al centro della formazione l'apprendimento artistico in un'ottica interdisciplinare.

Nelle pagine che seguiranno si darà conto in forma sintetica e con mero scopo di presentazione didascalica, delle principali spinte propulsive volte a incentivare un

orientamento del curriculum basato sull'integrazione delle arti. Se ne dà conto nonostante l'inquadramento prospettico che si è adottato nella presente prospettiva di ricerca parta principalmente da un'idea di individuazione di direzioni, come s'è detto, di natura interartistica e di stretta relazione centripeta tra le arti, e non consideri invece il portato centrifugo delle arti in direzione di altre discipline del curriculum, attenzione invece illustrata qui di seguito.

La rassegna che si propone, che ha comunque consentito di individuare la natura e la collocazione della prospettiva interartistica adottata nel presente studio diversificandola dalle direzioni prevalenti, ha qui lo scopo di mostrare quali siano le direzioni di sviluppo dell'educazione all'arte in prospettiva interdisciplinare e di illustrare come, in conseguenza di ciò, vi siano stati consistenti sviluppi di ricerca.

I più conosciuti propulsori di un approccio interdisciplinare attraverso le arti sono stati, in ordine di tempo, John Dewey (1934/1995), Nelson Goodman (1968/2008a, 1984/2010) e Howard Gardner (1990), ed è principalmente il mondo anglosassone dell'America del Nord, a essersi preoccupato di indagare e promuovere i processi di integrazione non tanto tra le discipline artistiche, ma tra queste e le "discipline accademiche" (Bresler, 1995, 2003, 2011).

Un nuovo rinnovamento è stato incrementato a partire dagli anni Novanta del secolo passato, tanto da formalizzare specifici movimenti come ad esempio il DBAE, *Discipline-Based Art Education* (Agra Pardiñas, 1999) a cui hanno fatto seguito relative pratiche di ricerca (Cahnmann-Taylor e Siegesmund, 2008). Da questo *humus* di esperienze e riflessioni provengono le osservazioni e le valutazioni più significative rispetto all'incidenza di un insegnamento artistico in direzione interdisciplinare.

L'abituale denominazione con la quale nel mondo anglosassone si identifica l'interazione tra le arti e altri saperi è quella di *curriculum integrato* (*integrated curriculum*, Russel e Zembylas, 2007). Tra questi, di particolare interesse per la felice dichiarazione degli obiettivi che stanno alla fonte e che sembrano costituire un chiaro orientamento anche per la costruzione dell'azione didattica del presente studio, è il progetto quinquennale *Arts PROPEL* (Gardner, 1989) che riguarda le arti visive, la musica e la narrativa e che assume quale prospettiva l'idea che:

la produzione deve rappresentare il centro dell'esperienza artistica. La comprensione implica la padronanza delle pratiche produttive di un certo campo o di una certa disciplina, unita alla capacità di

adottare diversi atteggiamenti nei confronti del lavoro prodotto, e tra essi l'atteggiamento del fruitore, del critico, dell'esecutore e dell'autore (Gardner, 1991/2000, p. 250).

Oltre all'utilizzo dei consueti suffissi (*inter, pluri, multi*), molto ampia è l'aggettivazione che ritrae i processi di intersezione tra le discipline e le arti: termini quali *Cross-disciplinary; Infused; Thematic; Holistic; Blended* si affiancano a dizioni come *Arts-infused Curriculum, Arts-centered Curriculum; Arts-Across-The-Curriculum* (Russel e Zembylas, 2007; Bresler, 1995).

Come abbiamo ricordato, già Dewey incoraggiava l'esperienza estetica in una prospettiva olistica, spingendo gli educatori nel campo delle arti a tessere collegamenti con altre aree. Da lì in poi il generico termine di *Arts integration* è stato spesso utilizzato laddove ci si voglia riferire ad attività che promuovono le arti attraverso altre discipline. A guardare dal contesto italiano, seppure si sia molto lontani da proposte curriculari di questa natura, colpisce un poco cogliere in trasparenza come la separazione tra discipline curriculari e discipline artistiche ammetta una posizione di dichiarata ancillarità delle seconde, come sembra emergere nelle esperienze americane. Tuttavia, nonostante molte dichiarazioni di intenti abbiano in territorio italiano insistito su una raggiunta parità di *status* e di valenza educativa, è risaputo come a conti fatti ciò non sia accaduto. Non dimentichiamo, ad esempio, come l'attualità di questo dibattito sia stata recentemente rinnovata all'interno del documento delle Nazioni Unite che traccia la *Road Map* per l'educazione artistica nel XXI secolo: «L'educazione artistica va insegnata per sé stessa o la si deve considerare un mezzo per favorire l'apprendimento nelle altre materie?»; «Si devono insegnare le arti come una disciplina a sé o per l'insieme di conoscenze, di competenze e di valori che possono trasmettere (o entrambi)?» (ONU, 2006, p. 3). Un tema, dunque, di portata assai ampia e ancora di stretta attualità, anche se spesso affrontato con atteggiamenti disorganici e parcellizzati (ogni disciplina artistica guarda spesso alla propria salvaguardia o all'affermazione di una propria necessità di esistenza), e inevitabilmente autoreferenziali (davvero poche sono state le iniziative congiunte e condivise anche perché, tipica del contesto italiano, è la conduzione di battaglie divise per l'affermazione, nei curricula scolastici, ora dell'insegnamento dell'arte, ora della musica.).

Per quanto riguarda il contesto europeo, dal punto di vista storico alcune radici di interrelazione artistica le possiamo ritrovare nella filosofia antroposofica steineriana, in

parte rintracciabili a loro volta nei fondamenti didattici del Bauhaus (Ceriani e Nigro, 2006). Sono però radici che non sono riuscite a uscire dalle loro sedi originarie e che non sono state colte per germogliare o sedimentare altrove. All'idea di *Arts education* si affianca, in area germanica, la *Polyästhetische Erziehung* di Wolfgang Roscher, un modello di educazione poliestetica che guarda anche a una integrazione di natura interculturale (Roscher et al., 1991; Allesch e Schwarzbauer, 2009).

Sempre rimanendo in ambito europeo, nel corso delle nostre ricerche e letture si è incappati in variegata testimonianza di come si affrontino le relazioni interartistiche negli impianti curricolari. Quasi in parallelo con la messa di studi di estetica comparata, è la stessa Francia a interessarsi con maggior fermento a progetti tra le arti, addirittura normando per legge l'integrazione artistica e culturale nelle pratiche scolastiche (circolare n. 2001-104 del 14-06-01). Si deve forse a quella cultura accademica di grande rilievo (che abbiamo in parte messo in evidenza nel primo capitolo), se i contesti didattici sono supportati da strumenti di lavoro molto accurati sia per quanto riguarda la qualità dei contenuti, sia per ciò che riguarda l'approccio metodologico che viene suggerito (cfr. in particolare Morin, Branchereau, Fourcot e Bourget, 2011, ma anche Curtil, 1993).

Di medesima impronta francofona è il programma educativo canadese *Apprendre par les Arts*.²² Si tratta di un percorso non solo diffuso nelle scuole primarie e secondarie del Canada, ma anche in altri 14 paesi del mondo. Il programma APLA propone alle scuole progetti a lungo termine in partenariato tra gli insegnanti e gli artisti-educatori appositamente formati. I percorsi si implementano all'interno dei curricoli fornendo specifici piani di lavoro e programmi scolastici, la messa in opera di apposite attività interdisciplinari e di strumenti valutativi.

Di iniziativa europea è il progetto *ARTinED*²³ (*Art in Education*). Si tratta di un progetto finanziato dall'Unione Europea che si propone di promuovere le arti nella scuola utilizzandole come importanti componenti di ogni disciplina nelle quotidiane attività di insegnamento. Si avvale della collaborazione di più partner a livello europeo (Italia, Regno Unito, Spagna, Svezia, Romania, Turchia) e privilegia le scuole primarie come contesti nei quali implementare le esperienze, anche attraverso specifici corsi di formazione per gli insegnanti.

²² <http://www.apla.cc/>

²³ <http://www.artined.eu/>

Al di là dell'occasionale partecipazione a progetti di questo tipo, sia in Italia che in Spagna le discipline artistiche, come accade per la Musica e le Arti visive, permangono discipline separate. Recente è l'implementazione del sito spagnolo *Transversalia*²⁴, una piattaforma appositamente dedicata alla comunità educativa dell'Educación Secundaria Obligatoria (ragazzi dai 12 ai 16 anni) che vuole coinvolgere anche le famiglie e gli insegnanti. Poggia i propri intenti educativi sulla conoscenza dell'arte contemporanea come strumento attraverso cui comprendere e completare le discipline del curriculum. L'obiettivo principale di questo spazio aperto e interattivo è soprattutto il supporto educativo alle discipline trasversali dato attraverso i contenuti dell'arte contemporanea (per incentivare la riflessione, l'analisi e lo sviluppo dell'atteggiamento critico e autonomo degli adolescenti). Più lontana e isolata nel tempo è una esperienza editoriale che delinea prospettive di "espressione integrale" a partire da contenuti di natura musicale e di arte plastica (Lago Castro e García Sipido, 1986). Di qualche interesse, ma non ancora sufficientemente sedimentate, sono alcune nuove proposte che mirano a coinvolgere i processi sensoriali di vista e udito attraverso una prospettiva sinestesica (de Córdoba Serrano, 2010) e le ricerche che incrociano arti, sinestesie e prospettive applicative in vari campi (Ricco, 1999; Ricco e de Córdoba, 2007).

Le discipline artistiche in Italia soffrono della medesima separatezza e non si conoscono esperienze strutturate di effettiva interazione, se non quelle elaborate a partire da bisogni sorti nell'ambito dell'integrazione e della riabilitazione psico-fisica. Si tratta in particolare del metodo della Globalità dei Linguaggi di Stefania Guerra Lisi che punta sull'ampia tavolozza dell'*aisthesis* come condizione dell'essere e non delle cose per attivare tutte le azioni sensibili volte al miglioramento della qualità della vita e della persona (Guerra Lisi, 1996, 2006). In merito alle prospettive interdisciplinari tra musica e arti visive sono comparse nel tempo episodiche esperienze editoriali (*Vedere la musica. Musica da vedere*, 1997; Bertolini, 2001; Dallari, 1999; Gramigna e Seri, 2009), insieme a isolate documentazioni didattiche e proposte di fruizione dell'arte (Mercadante, 1999; Anceschi, 2003a, 2012; Francucci e Vassalli, 2007; Mariotti, 2008), che ritraggono però il fenomeno come occasionale e illustrato con diversità di prospettive.

²⁴ <http://www.transversalia.net/>

Ma sono gli studi di ambito anglosassone, come abbiamo visto, a rivelarci le più solide prospettive di interazione tra le arti. Riprendiamo dunque quel filo.

Una serie di ricerche hanno testimoniato come l'integrazione delle arti nel curriculum offra a studenti e insegnanti esperienze molto stimolanti sul piano sia cognitivo che emotivo, e come la conseguente formazione di un pensiero olistico contribuisca allo sviluppo di modi di conoscenza interconnessi (Russel e Zembylas, 2007). Benefici accertati di un curriculum integrato sono stati dimostrati da studi quantitativi che hanno rivelato un miglioramento degli allievi nelle valutazioni scolastiche, mentre studi qualitativi hanno messo in mostra un miglior atteggiamento nei confronti della scuola da parte dei ragazzi, una più proficua collaborazione tra insegnanti dell'area artistica, un riconosciuto miglioramento in termini di crescita professionale, di rivalutazione della propria immagine di docenti, e di conquista di una maggior centralità del loro ruolo (Russel e Zembylas, 2007; Bresler 2003).

Altri studi documentano come un curriculum condotto secondo principi di interdisciplinarietà tra le arti sviluppi in modo evidente il pensiero critico, analitico; incrementi le capacità di *problem solving* e di comprensione dei concetti astratti; aumenti l'impegno, la produzione delle capacità riflessive e le opportunità di espressione personale (cfr. ricerche citate in Lorimer, 2009). Da altre ricerche sono emerse invece alcune preoccupazioni relativamente all'idea che un apprendimento integrato possa incidere negativamente sulla capacità di ritenere approfondite conoscenze negli specifici ambiti disciplinari (Russel e Zembylas, 2007).

I punti di interesse sono tuttavia ben più pregnanti rispetto a quelli problematici e gli studiosi concordano nel rilevare la completezza dei processi attivati da un'educazione alle arti: il forte coinvolgimento dell'area affettivo-emotiva muove processi psicologici; l'interrelazione tra i soggetti mobilita processi sociologici; l'atto artistico, capace di attivare il soggetto nella sua completezza, interessa processi psicomotori; in quanto attività orientata alla produzione di un prodotto di condivisione comune con carattere rituale, l'educazione alle arti attiva processi antropologici, nonché culturali poiché tali prodotti sono frutto specifico di una data umanità (Callejón e Perez-Roux, 2010; Frega 2002).

Questi sono i punti che sostanziano anche la *Road Map* dell'ONU (intenti rinnovati in un documento UNESCO del 2010), nella quale si afferma il ruolo centrale delle arti

per il pieno e armonioso sviluppo dell'individuo e il diritto universale che ne consegue al loro insegnamento, sancendone l'obbligatorietà nei curricula scolastici e sollecitando con chiarezza una loro collocazione in dimensione interdisciplinare che guardi, in particolare, ai punti in comune (UNESCO, 2010; ONU, 2006). I documenti si soffermano anche sulle potenzialità di sviluppo economico che derivano dall'implementazione di aziende, imprese, istituzioni artistiche e culturali, tema di forte attualità in decenni imperniati sulle difficoltà di natura economica che coinvolgono l'Europa e il mondo intero.

Il dettaglio osservativo può spingersi all'interno di particolari di interesse che non sono tuttavia di stretta pertinenza in questo contesto. Elenchiamo alcune prospettive a titolo di illustrazione dell'ampiezza delle focalizzazioni: la rilevazione di come le proposte interdisciplinari siano centrate più sulla conoscenza dei codici e dei saperi piuttosto che sui processi di creazione (Callejón e Perez-Roux, 2010); l'illustrazione di organizzazioni didattiche che facilitano l'integrazione a partire da concetti e temi piuttosto che dai contenuti (Bresler, 2011); la rilevazione di una carenza collaborativa nei docenti di musica in contesti che prevedono programmi di integrazione tra le arti (Bresler, 2003); la descrizione dei travisamenti nei quali spesso si incorre nel momento in cui le arti entrano in un curriculum integrato (Goodman, 1984/2010); le diverse modalità interdisciplinari adottate dagli insegnanti illustrate e codificate in specifici modelli (Bresler, 1995).

Su questo ultimo punto, il nostro interesse per l'azione metodologica sente la necessità di soffermarsi. Infatti, una illustrazione più puntuale degli stili di integrazione delle arti al curriculum che Liora Bresler individua (seppure l'ottica sia quella che inquadra non tanto l'interazione tra le arti, ma – lo ripetiamo – tra di esse e le diverse discipline del curriculum), ci consentirà comunque di focalizzare una prospettiva che sia in grado di promuovere una maggiore efficacia interattiva tra i due ambiti artistici dei nostri progetti.

STILI E MODALITÀ DI INTERAZIONE INTERARTISTICA

Lo studio di ambienti scolastici nei quali è in uso un curriculum integrato ha portato la studiosa a individuare quattro stili di interazione artistica. L'osservazione di concreti contesti operativi ha portato alla luce quattro modalità di integrazione delle arti nel

curricolo che sono stati così denominati: *Subservient Integration*; *Co-equal Integration*; *Affective Integration*; *Social Integration* (Bresler, 1995).

Il *Subservient Approach* (che potremmo tradurre come “approccio sottomesso”) è quello che sembra essere maggiormente praticato. Per dirla con le parole di Bresler, l'arte in questo modello serve a “speziare” gli altri contenuti. Lo si attua nel momento in cui, ad esempio, si propongono canzoni legate a particolari temi che si stanno affrontando, oppure quando si richiede un disegno per illustrare un'attività svolta. All'interno di questo “stile” i contenuti artistici sono piuttosto comuni o costruiti artigianalmente. Il focus pedagogico varia da una centratura maggiormente orientata all'insegnante (laddove il docente ad esempio insegna con modalità imitative e monodirezionali le canzoni), a una centratura mirata esclusivamente sull'allievo (nel momento in cui si chiede all'allievo di disegnare liberamente). In nessuno dei due casi ci si pongono obiettivi di consapevolezza estetica, di costruzione di competenze specifiche o di arricchimento attraverso una visione critica e ragionata. Ci si concentra invece su semplici abilità di natura tecnico-operativa (disegnare, colorare, tagliare, incollare, memorizzare testi, linee melodiche, pattern ritmici). Bresler ha notato che questo stile è stato adottato soprattutto da docenti con poca esperienza in campo artistico che non hanno avuto frequentazioni con artisti o specialisti delle arti. La prima motivazione da parte degli insegnanti rispetto all'adozione di questo modello è la carenza di tempo: di fronte alla quantità di contenuti che i docenti devono affrontare, lo spazio per poter inserire le discipline artistiche è limitato a queste attività. Una seconda motivazione riguarda la necessità di fornire diverse modalità di rappresentazione di un medesimo contenuto in modo da fortificare gli studenti che sono meno competenti nelle aree logiche, di lettura e di scrittura.

Il *Co-equal, Cognitive Integration Style* (stile di integrazione cognitiva paritaria) è, al contrario, il meno frequente perché necessita della conoscenza “scientifica” delle discipline, dunque di un insegnante con competenze ampie e approfondite e/o di una condivisione/cooperazione con specialisti delle arti. L'adozione di questo stile, che presuppone conoscenze e precise sensibilità artistiche da parte dei docenti, incoraggia una percezione attiva degli studenti, e spinge a una riflessione critica in ordine agli elementi tecnici e formali che si affrontano. Pur non necessitando di particolari

strumenti e strutture di supporto, vengono affrontati piani di analisi, di sintesi e di valutazione di livello superiore rispetto allo stile precedente.

L'*Affective Style* (stile affettivo, più propriamente “empatico”) si avvale di un paio di sottocategorie denominate da Bresler come “cambio di umore” e “creatività”. È l’approccio che si individua nel momento in cui ci si serve di musica per distendere gli studenti o per aiutarli nella concentrazione in attività statiche. La studiosa lo illustra con un esempio: l’insegnante interrompe le attività per chiedere agli studenti di osservare immagini di quadri impressionisti in rapida successione e sollecita le loro preferenze, le loro reazioni e altri atteggiamenti. In questa prospettiva l’accento non è posto sull’acquisizione di conoscenze o abilità, ma si cerca di veicolare una dimensione emotiva, un cambio di umore attraverso l’esposizione all’arte. Questo atteggiamento viene definito come “ricettivo” piuttosto che “attivo”, anche se cambia di stato nel momento in cui si passa all’utilizzo della sottocategoria della “creatività”. La proposta operativa in questa direzione si definisce, ad esempio, nel momento in cui l’insegnante predispone un *setting* di lavoro che prevede musica registrata, vario assortimento di carta, materiali per disegnare e colorare, perline, cartoni, e così via. Gli studenti sono lasciati liberi di utilizzare come guida la loro immaginazione. Le motivazioni di questo approccio per gli insegnanti sono da ricondurre alla natura eccessivamente strutturata del programma di studi e alla necessità di lasciare momenti di maggiore libertà ed espressione. Si tratta di uno “stile” utilizzato principalmente nella scuola primaria e in contesti con allievi in difficoltà. Poiché non è richiesta alcuna specifica conoscenza, questo orientamento si adatta con facilità a insegnanti con scarse competenze in ambito artistico. Laddove l’*approccio sottomesso* si pone a imitazione del curriculum generale e lo *stile di integrazione paritaria* si preoccupa invece di allargare il curriculum, lo *stile affettivo* offre invece una complementarietà degli aspetti al fine di recuperare ciò che è assente in altri contesti.

Allo stesso modo, il *Social Integration Style* (stile di integrazione sociale) ha in animo di completare il curriculum di base, ma da un diverso punto di vista. Qui, le arti, si occupano di assolvere ad alcune funzioni sociali della scuola e alla costruzione di una comunità anche al di fuori delle mura scolastiche. La creazione di cori, di serate performative, di incontri basati su temi artistici, musicali, danzanti, sono viste come opportunità per la creazione di un ambiente sociale e comunitario coeso. In assenza di

specialisti, le attività si preoccupano poco dell'aspetto estetico o stilistico. Maggiore enfasi è posta sulla percezione dell'istante, a scapito delle possibilità educative del momento performativo per i partecipanti. Il gradimento, comunque, si rivela essere alto e partecipato.

Bresler, a conclusione della presentazione degli stili, rammenta una consueta cautela: gli stili – anche se indipendenti l'uno dall'altro – quasi mai sono posti in essere in modo separato, ma spesso si presentano con interferenze e in modi combinati.

A conclusione di questa presentazione proviamo a commentare le tipologie presentate, soprattutto in vista delle prospettive di lavoro a cui si avvia il presente studio.

Non v'è dubbio che ogni stile di integrazione sia l'espressione dell'interazione di almeno due fattori: da un lato lo stile esplicita la rappresentazione dei valori educativi attribuiti alle discipline artistiche nel curriculum e dall'altro fa emergere le effettive competenze che gli insegnanti sono in grado di spendere sul campo. Anche nel contesto italiano – dalla scuola d'infanzia al termine della scuola dell'obbligo dove si ritrovano con maggiore continuità curricula che prevedono insegnamenti di discipline artistiche – riconosciamo come maggiormente diffuso lo “stile sottomesso” e quello di “integrazione sociale”, mentre lo “stile affettivo” è probabilmente da ricondurre a pratiche di lavoro di natura più spontaneistica per l'Italia un poco “datate”, anche se non del tutto scomparse, ed è stile rivelatore dei primi tentativi di implementazione delle arti nel curriculum. A causa delle competenze richieste al docente e del suo alto grado di interrelazione tra le discipline, ritroviamo allo stesso modo poco diffuso lo “stile di integrazione cognitiva paritaria”. Si tratta tuttavia del profilo maggiormente calzante alle modalità operative con le quali ci si orienterà per mettere in campo il nostro progetto nelle classi. Le caratteristiche di questo stile consentono la convergenza di molte idee sin qui espresse: delle esperienze sin qui esperite, delle premesse al presente lavoro e delle argomentazioni fino ad ora condotte.

Per completare il quadro d'azione metodologica, può essere di interesse affiancare l'adozione del *Co-equal Style* a uno specifico modello d'insegnamento che risulta essere pienamente in linea con le prospettive di integrazione interartistica che abbiamo espresso, e che esplicita in modo molto fedele anche le modalità di conduzione adottate nel pregresso e alle quali si è fatto spesso riferimento. Si tratta del modello *complesso*,

specificamente individuato nell'ambito dell'insegnamento musicale come una prospettiva alternativa ad altri modelli codificati nella storia dell'insegnamento musicale (Jorquera Jaramillo, 2010). Il modello, che qui allarghiamo in direzione interartistica (e al quale riconosciamo tratti in linea con l'approccio fenomenologico che adotteremo e aperto alle direzioni della complessità), si qualifica attraverso queste caratteristiche:

- rispetto alle finalità dell'insegnamento: si colloca quale condotta umana contestualizzata i cui significati e le cui funzioni sono specificamente in relazione con le persone che incontra;
- rispetto agli alunni: il contenuto proposto e la costruzione della conoscenza che ne deriva tengono in conto le idee e gli interessi degli studenti;
- rispetto a come si insegna: il docente guida la costruzione della conoscenza interartistica sollecitando una ricerca sui significati, sui contesti, sulle funzioni e sulle strutture dei prodotti artistici selezionati;
- rispetto a come si apprende: si propone di vivere le esperienze artistiche per conoscere e comprenderne le manifestazioni culturali, costruendo la conoscenza a partire dalle idee e dalle conoscenze pregresse;
- rispetto alla valutazione: si prendono in considerazione sia i processi che i risultati, da analizzare attraverso differenti strumenti;
- rispetto al curriculum scolastico: i contenuti sono selezionati sulla base delle competenze, delle conoscenze e delle necessità degli studenti;
- rispetto alle relazioni tra sistema scolastico e sistema sociale: in classe si riflettono le problematiche sociali di carattere generale e i prodotti artistici (*arte scolastica*²⁵) e le competenze acquisite possono essere mostrate in occasioni pubbliche.

In questa direzione continueremo dunque a muoverci come testimonierà la costruzione del progetto didattico.

2.7. Per concludere

Gli approfondimenti di questa sezione non sono solo di aiuto per la collocazione dei contenuti disciplinari definiti nel primo capitolo all'interno di motivate linee

²⁵ Vorremmo riferire all'idea di *arte scolastica* il significato che si adotta a partire dal XX secolo per *opera d'arte*, cioè tanto l'azione del fare come il prodotto terminato (Pérez Talamantes, 2010).

pedagogiche e metodologiche, ma hanno inteso approfondire le modalità e le qualità di relazione che tali contenuti possono instaurare.

Infatti, aver chiarito il concetto di interdisciplinarietà e le sue concrete modalità di attuazione rispetto ai vincoli del contesto, ha indicato le linee del piano d'azione per la genesi progettuale, mentre l'individuazione di precise categorie di interconnessione artistica ha permesso di definire con puntualità le specifiche caratteristiche di questa particolare relazione interdisciplinare.

Sul piano metodologico, poi, l'individuazione di più livelli "descrittivi" trasversali ai diversi linguaggi (riferibili a livelli di competenza) ha fatto luce sulla valenza che sul piano didattico possono avere in particolare i livelli iniziali (generalmente posseduti da tutti gli studenti), soprattutto per l'inevitabile utilizzo della parola a livello metaforico, che si colloca allo stesso tempo come "descrittore", come "interprete" e come "rivelatore" (anche poetico) del fatto artistico. Se poeticamente giocati, sono proprio questi primi livelli di competenza, piuttosto che quelli più avanzati, a restituire maggiore riverberazione estetica. Sarà questo un elemento di cui si terrà conto durante la conduzione didattica, in modo da rilanciare una riflessione sui prodotti che sappia essere significativa anche in carenza di competenze approfondite dei due linguaggi.

Molto importante, infine, è la presentazione delle diverse funzioni che circostanziano una prospettiva di lettura metacognitiva, apparato e congegno teorico che potrà aiutarci a osservare gli elaborati secondo una prospettiva inconsueta.

Negli ultimi paragrafi, da ultimo, abbiamo cercato progressivamente di volgere lo sguardo al campo teorico degli studi che hanno sostanziato la prospettiva artistica come strategia interdisciplinare, individuandone anche le sue declinazioni metodologiche. La virata completa verrà ultimata nella seconda parte della tesi, nel corso del terzo capitolo.

Música y Artes Visuales en la educación:
calidad del aprendizaje en una experiencia realizada desde un enfoque interdisciplinario
Alessandra Anceschi

Musica e Arti Visive nell'educazione:
qualità dell'apprendimento in una esperienza realizzata secondo un approccio interdisciplinare
Alessandra Anceschi

SECONDA PARTE

Música y Artes Visuales en la educación:
calidad del aprendizaje en una experiencia realizada desde un enfoque interdisciplinario
Alessandra Anceschi

Musica e Arti Visive nell'educazione:
qualità dell'apprendimento in una esperienza realizzata secondo un approccio interdisciplinare
Alessandra Anceschi

Capitolo 3

Quadro metodologico

Música y Artes Visuales en la educación:
calidad del aprendizaje en una experiencia realizada desde un enfoque interdisciplinario
Alessandra Anceschi

3.1. Definizione dell'obiettivo e problemi di ricerca

Per focalizzare l'attenzione sul problema di ricerca vorrei ripercorrere in breve alcuni passaggi che ne sono stati la genesi. Tali passaggi traggono tutti origine e significato in una dimensione autobiografica dell'esperienza professionale già delineata in sintesi nell'introduzione di questa tesi e che qui possiamo ulteriormente riassumere nell'interesse, ricorsivamente alimentato, a costruire una didattica della disciplina musicale (e dell'arte in generale) che testimoni la sua imprescindibilità formativa in un'ottica di costruzione di una piena e consapevole formazione del cittadino.

L'impegno didattico di oltre vent'anni di insegnamento si è sviluppato ponendo attenzione sempre più mirata a dinamiche di interconnessione interne e esterne alla disciplina, in particolare cercando sempre più una stretta interazione tra la dimensione del *conoscere* e del *fare* e prospettando, non appena possibile, aperture verso altri saperi. Lo sguardo sul mondo offerto dall'arte e la possibilità di "costruirlo" attraverso una concreta azione di ideazione individuale hanno sempre orientato il mio contributo formativo come professionista nella scuola.

Si è per questo sempre più rinsaldato l'interesse a comprendere più a fondo che tipo di contributo alla costruzione della persona e del suo pensiero possa offrire l'esperienza artistica, soprattutto laddove esperita attraverso una pratica costruttiva e creativa.

Può essere di qualche utilità comprendere quali sono i fondamenti teorici a sostegno di queste premesse, che sono per altro anche i contorni entro i quali è cresciuto l'obiettivo di questa ricerca. Tali fondamenti si pongono in affiancamento e completamento al § 2.1.

Si tratta di una cornice pedagogica composita e di ampio respiro che ha assunto da più fonti i principali *principi formativi*. Tali cardini di orientamento sono genericamente afferenti a un asse di stampo costruttivista, denso quindi di implicazioni soggettive e culturali. Non li enunceremo riferendoci ad assunti generalisti e orientanti una visione di macrosistema, bensì individuando in essi gli indirizzi che fotografano la posizione interconnessa delle conoscenze e dei processi artistici in relazione al portato culturale, formativo e educativo. Questi principi possono essere sintetizzati come segue:

- la convinzione che la percezione della realtà non sia analitica ma di carattere globale (Zabala Vidiella, 1999) e che, per questo, la costruzione di percorsi interdisciplinari che relazionino tra loro differenti materie (verso un'idea di "unità del sapere", uno

dei grandi assi della storia della conoscenza), possa migliorare i processi di apprendimento;

- l'importanza della complementarità e della compenetrazione dei saperi, ma anche del loro grado di autonomia (Gardner, 1983/1997, 1991/2000) al fine di consentire una lettura dei molteplici modi di far significato e di rappresentazione del mondo;
- il riconoscimento dell'importanza culturale che rivestono i contenuti disciplinari e la consapevolezza che il momento formativo (e pedagogico) prenda forma e fondi il proprio valore educativo sulle conoscenze specifiche ("rispetto della natura delle discipline", Scurati e Damiano, 1974);
- la presa di coscienza che la conoscenza del mondo avvenga prima di tutto per via immediata, presentazionale (o presentativa) e sensibile e si trasformi successivamente in mediata, rappresentazionale (o rappresentativa) e simbolica (Eisner, 1993);
- l'idea che lo sguardo sull'esperienza della conoscenza debba possedere caratteri di straordinarietà e stupore (in particolare relativamente alle forme espressive artistiche, Dallari e Francucci, 1998), e che tale sguardo possa essere virtuosamente amplificato dalle possibili mutue relazioni; una esperienza portatrice di una "rivelazione" che in virtù di ciò si fa esperienza estetica e poetica (Dewey, 1934/1995);
- la necessità di aiutare a comprendere la realtà attraverso processi di co-costruzione del sapere, dove l'insegnante (un "orchestratore") e gli studenti abbiano modo di condividere i differenti modi di avvicinare la conoscenza così da intervenire su di essa in forma critica (Bruner, 1996/2000);
- la volontà di affidare all'esperienza artistica (conoscitiva, ma soprattutto produttiva) la costruzione di processi di critica riflessiva e di consapevolizzazione (Freire, 1971; Boal, 2008/2011; Meirieu, 2007/2013), nonché la capacità di dar corpo, in forma di opere, a pensieri e intenzioni (Bruner, 1996/2000).

Da questo sfondo è nata la necessità di comprendere come le discipline espressive, in particolare le arti visive e la musica, riescano a porsi "al servizio" della formazione del cittadino, valorizzando la specificità artistica che le contraddistingue come qualità indispensabile per una significativa formazione di corpi e menti.

Il quadro delineato esprime dunque una cornice dichiaratamente definita, che intende esplicitare come il processo di ricerca vada a condursi all'interno di un contesto "condizionato" dall'assunzione di questi principi. L'importanza che tali orientamenti assumono nel determinare gli orizzonti ontologici e epistemologici del contesto di ricerca suggerirà successivamente una loro collocazione all'interno di un organico quadro paradigmatico (cfr. § 3.2.).

Una seconda premessa autobiografica che è bene collocare alla genesi del problema di ricerca trae origine da un tratto che ha sempre caratterizzato il mio sviluppo professionale, cioè il ricorsivo intersecarsi di prassi didattiche (quale motore primo) e di azioni riflessive (necessarie alla confutazione o convalida delle prassi), che sono naturalmente sfociate nella necessità di provare a intrecciare in modo maggiormente virtuoso la natura filosofica dell'investigazione teoretica con quella empirica della ricerca sul campo (Anceschi 2003b), in un «continuo rimodularsi dell'una rispetto all'altra nella forma di una reciprocazione evolutiva» (Mortari, 2012, p. 13). In questo senso, la formulazione del problema di ricerca, in stretta continuità con una postura fenomenologica, è rilevante e appassionante non tanto (o non solo) dal punto di vista dell'impegno scientifico, quanto sul piano esistenziale del ricercatore (Mortari, 2012). Come afferma Dallari (2005a), la dimensione empirica e pratica della disciplina pedagogica «non può essere disgiunta da una sua ineludibile dimensione *teoretica* relativa all'interrogazione sulle ragioni ideali e sul senso storico delle scelte e delle proposte, dei progetti e delle pratiche attraverso le quali si realizza» (p. 180).

In tale direzione la definizione del problema di ricerca – come si vedrà appena oltre – viene delineata attraverso una denominazione composita, che preannuncia già nella formulazione l'intersecarsi *empirico*, *eidetico* e *pratico* delle rifrazioni della natura pedagogica (Bertolini, 1988), e che conferma l'interconnessione di diversi piani.

Veniamo dunque all'enunciazione del *problema di ricerca* e a un'analisi più puntuale dell'articolazione discorsiva delle componenti linguistiche che lo definiscono, così da individuare anche gli orizzonti attraverso i quali orientare gli sviluppi investigativi.

Quale qualità di pensiero e quali conquiste cognitive e metacognitive ci restituiscono i prodotti elaborati dagli studenti, scaturiti dall'interazione di stimoli culturali musicali e visivi?

La formulazione mette in evidenza la complessità del fenomeno pedagogico attraverso l'articolazione delle inscindibili componenti testé nominate. La domanda ci presenta infatti:

- il contesto empirico nel quale collocare lo sviluppo dell'esperienza, costituito dalla dimensione educativa caratterizzata dall'interazione di contenuti musicali e visivi, culturalmente contestualizzati e determinati come il primo capitolo ha illustrato e fatti interagire con riferimento alle linee presentate nel secondo capitolo;
- le caratteristiche da privilegiare nell'analisi dell'oggetto investigato (cioè “le qualità di pensiero e le conquiste cognitive e metacognitive”), che rappresentano la problematica di natura teorica e dunque la spinta a registrarne i tratti caratterizzanti e le costanti, come la dimensione eidetica richiede;
- un oggetto da investigare (cioè i “prodotti” degli studenti, frutto dei processi di gruppo e individuali), che sintetizza le azioni di trasformazione e di cambiamento derivanti dalla conduzione del percorso didattico, l'atto pratico o – se vogliamo – attuativo e “materiale” del percorso.

La scomposizione delle componenti problematiche ci riporta nell'immediato a considerare la totalità dell'insieme, in un'ottica di relazioni di natura *ecologica* e *sistemica*, dove l'essere è in quanto in relazione agli altri, dove al centro è collocata una qualità inventiva qualificata come antropologica, e dove non si avverte separazione tra azione, soggetto produttore e prodotto (Mortari, 2012).

Poiché la ricerca si realizza in un reale e concreto contesto educativo, sarà nostro compito mettere a fuoco come il nostro obiettivo principale interagisce con l'ambiente che lo accoglie, in particolare definendo,

“a monte”:

- 1. quali sono le condizioni che favoriscono l'azione creativa interdisciplinare affinché quelle particolari qualità di pensiero possano esplicarsi;**

e “a valle”:

- 2. in che modo accogliere e integrare tali qualità di pensiero affinché possano essere valorizzate e avere ricadute sull'intero sistema scolastico.**

Nel corso dei paragrafi successivi si dettaglieranno le fasi del metodo.

3.2. Paradigma e filosofia di riferimento

Il quadro paradigmatico a cui si è inizialmente pensato che questa ricerca qualitativa afferisse è quello costruttivista, che definisce *relativista* la natura della realtà (prospettiva ontologica), *soggettiva* la costruzione della conoscenza (prospettiva epistemologica) e che si avvale di metodi *dialettici* ed *ermeneutici* per cercare di ottenere un più ampio consenso (Guba e Lincoln, 1990; 2013).

È tuttavia importante fare presente come uno sguardo al mondo della ricerca, condotto senza smettere i panni dell'insegnante, abbia con ricorrenza portato a momenti di smarrimento nel riconoscere con concretezza l'orizzonte paradigmatico al quale riferirsi. È per questo motivo che si è avvertita necessaria l'urgenza di precisare ulteriormente l'ambito di riferimento, soprattutto in ordine a tre questioni:

a) la prima porta a riflettere sul carattere principalmente *collettivo* (e non *soggettivo*) della conoscenza, soprattutto in virtù di un'adesione a un approccio culturalista all'educazione (Bruner, 1996/2000; 1986/2003) che, non escludendo affatto la soggettività, fa però leva sulla relazione intersoggettiva e sul principio dell'interazione: è dall'interazione che l'individuo scopre la cultura e come questa dà forma al mondo; è dall'interazione dei componenti di una comunità che si crea apprendimento;

b) la seconda questione verte sulla valutazione che una più appropriata area di riferimento debba essere la variante *costruzionista*, in virtù del fatto che – a differenza del costruttivismo – per la ricerca della “verità” è decisiva l'incidenza della pratica conversazionale attraverso la quale si mira a trovare un accordo (insistendo quindi su un principio di interazione e su un carattere di condivisione collettiva); il costruzionismo quale teoria dell'apprendimento, sostiene poi che un apprendimento più efficace può avvenire quando le persone sono attive anche nel costruire prodotti tangibili (Papert, 1986);

c) infine, l'ultima riflessione riguarda la convinzione della centralità che assumono nel presente studio le cosiddette “proprietà secondarie” – qualità che la letteratura filosofica a partire da Galileo, Newton e Cartesio definisce puramente soggettive, in opposizione alle proprietà primarie di natura geometrico-meccanica esistenti realmente nelle cose – nelle quali sono comprese (oltre a emozioni, sentimenti e intenzioni) le percezioni estetiche e sensoriali (Clementz, 2003); sul piano epistemologico la

circularità tra la razionalità e il sentire definisce un concetto dinamico e empatico dell'oggettività.

È così che l'incontro con un orientamento definito *ecologico* (Mortari, 2012) – che definisce anche una specifica modalità di azione didattica basata sugli studi della fine degli anni '70 di Bronfenbrenner, Doyle, Tikunoff e Jackson (Gimeno Sacristán e Pérez Gómez, 2008) – ha consentito un ulteriore affinamento del paradigma costruttivista, permettendo di accogliere centralmente questi tre aspetti e di restituire un'immagine più aderente ai tratti fondanti della ricerca, che sono al medesimo tempo i tratti che qualificano il posizionamento personale in quanto insegnante. L'adesione a questo paradigma è stata perciò principalmente individuata sulla base di una riflessione teoretica dell'esperienza vissuta, di cui anche in questa occasione si vuole dar conto (Mortari, 2012).

Tutta la prospettiva di ricerca si inquadra allora in uno sfondo concettuale e teorico inscritto nel quadro plurale della teoria della complessità (Bocchi e Ceruti, 2007), che intreccia le “polifoniche” dinamiche del campo educativo con quelle altrettanto imbricate dell'ambito estetico, a formare un caleidoscopico “organismo” pulsante. Il fenomeno artistico viene infatti riconosciuto come un fenomeno tipicamente complesso (Casati, 2008) ed è necessario mantenere tale specificità anche nel suo prendere forma nei contesti di formazione. Non è un caso, del resto, che una delle filosofie portanti attraverso le quali si condurrà il percorso e si guarderà ai risultati, è quella orientata, anche in campo educativo, dagli studi di Nelson Goodman, e tesa a individuare modalità per addentrarsi nella complessità del reale piuttosto che ricercarne un ordine (Iacono, 2007). Tale approccio richiederà dunque un'azione riflessiva, appunto, complessa, che permetta di «pensare senza mai chiudere i concetti, di spezzare le sfere chiuse, di ristabilire le articolazioni fra ciò che è disgiunto, di sforzarsi di comprendere la multidimensionalità, di pensare con la singolarità, con la località, con la temporalità, di non dimenticare mai le totalità integratrici» (Morin, 1985/2007, p. 35).

La dimensione afferente alla complessità delle relazioni e alle loro reciproche e inestricabili tessiture trova nel paradigma ecologico lo sfondo adeguato a una rielaborazione di tale esperienza. Una ennesima sfida alla complessità che qui vorremmo inquadrare attraverso una sua “traduzione” nella pratica sociale

dell'insegnamento e dell'apprendimento, dando così forma a una «messa in cultura della scienza» (Lévy Leblond in Stengers, 2007, p. 58).

Lo “slittamento” verso il paradigma ecologico ha necessitato la messa a fuoco dei presupposti che lo costituiscono, le cui denominazioni pongono per altro problemi concettuali dovuti alla loro traduzione in diversi idiomi.

Infatti, se Guba (1990) individua quali dimensioni afferenti al paradigma costruttivista il piano *ontologico*, *epistemologico* e *metodologico*, a cui si aggiunge un piano *assiologico* (Guba e Lincoln, 2013) che guarda a una scala di valori da attribuire ai saperi e alla conoscenza, la ridefinizione di Mortari assume nell'ordine presupposti *ontologici*, *gnoseologici*, *epistemologici*, *etici* e *politici*. Dobbiamo però usare una accortezza nel guardare all'articolazione dei presupposti poiché in ambito anglosassone il concetto di epistemologia (per Mortari, i modi di accesso alla conoscenza) è spesso usato nell'accezione di gnoseologia, che definisce invece in “che cosa consista la conoscenza”.

Non è tuttavia nostro compito chiarire le diverse interpretazioni che si attribuiscono ai presupposti costitutivi dei paradigmi di ricerca. Qui ci limiteremo a motivare un'assunzione di campo che vorremmo ancor più dettagliare ricollocando ora gli orientamenti educativi afferenti all'area costruttivista elencati al § 3.1. in relazione ai presupposti del paradigma ecologico, così da motivare ancor meglio le “assonanze” che si sono avvertite ai fini della collocazione della ricerca a livello metodologico.

Quale possibile declinazione dei presupposti del paradigma ecologico, nelle sue caratteristiche generali, in tabella si richiamano i *principi formativi* precedentemente indicati.

Música y Artes Visuales en la educación:
 calidad del aprendizaje en una experiencia realizada desde un enfoque interdisciplinario
 Alessandra Anceschi

PRESUPPOSTI	CARATTERISTICHE GENERALI	PRINCIPI FORMATIVI
<p>ONTOLOGICI <i>(natura della realtà che si intende investigare)</i></p>	<p>La realtà si evolve nel tempo attraverso una stretta rete di relazioni, dove ogni elemento è connesso con gli altri in modo sostanziale e sistemico e prende forma da queste relazioni. La realtà è quindi autopoietica poiché riforma continuamente se stessa, adattandosi continuamente ai contesti.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - convinzione che la percezione della realtà non è analitica ma di carattere globale (Zabala Vidiella, 1999) e che, per questo, la costruzione di percorsi interdisciplinari che relazionano tra loro differenti materie (verso un'idea di "unità del sapere", uno dei grandi assi della storia della conoscenza), può migliorare i processi di apprendimento;
<p>GNOSEOLOGICI <i>(in cosa consiste la conoscenza)</i></p>	<p>Conoscere è il risultato di un processo di costruzione della mente umana che filtra attraverso cornici soggettive e che non rispecchia la natura, ma piuttosto la descrive in modo conveniente delineando dei «provvisori punti fermi» (Rorty in Mortari, 2012, p. 38) che mostrano non tanto rappresentazioni fedeli quanto piuttosto procedure adatte e dunque funzionali (von Glasersfeld, 1981/2006).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - importanza della complementarità e della compenetrazione dei saperi, ma anche del loro grado di autonomia (Gardner, 1983/1997, 1991/2000) al fine di consentire una lettura dei molteplici modi di far significato e di rappresentazione del mondo; - importanza culturale che rivestono i contenuti disciplinari e consapevolezza che il momento formativo (e pedagogico) prenda forma e fondi il proprio valore educativo sulle conoscenze specifiche ("rispetto della natura delle discipline", Scurati e Damiano, 1974);
<p>EPISTEMOLOGICI <i>(modi di accesso alla conoscenza)</i></p>	<p>La conoscenza non si basa solo su quantità, ma anche su qualità (colori, suoni, informazioni tattili e cinetiche, ma anche sentimenti, emozioni, intenzioni ...). Fare conoscenza significa non solo affidarsi al linguaggio argomentativo ma anche a quello della letteratura, della poesia, dell'arte, della filosofia, secondo il punto di vista dell'ermeneutica che amplia il vocabolario andando alla ricerca di quello che risulta più utile (Rorty, in Mortari, 2012, p. 47). Si configura quindi un atteggiamento caratterizzato dalla capacità di sapersi distanziare dall'oggetto, ma contestualmente di aprirsi ad una relazione con esso.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - presa di coscienza che la conoscenza del mondo avviene prima di tutto per via immediata, presentazionale (o presentativa) e sensibile e si trasforma successivamente in mediata, rappresentazionale (o rappresentativa) e simbolica (Eisner, 1993); - convinzione che lo sguardo sull'esperienza della conoscenza debba possedere caratteri di straordinarietà e stupore (in particolare relativamente alle forme espressive artistiche, Dallari e Francucci, 1998), e che tale sguardo possa essere virtuosamente amplificato dalle possibili mutue relazioni; una esperienza portatrice di una "rivelazione" che in virtù di ciò si fa esperienza estetica e poetica (Dewey, 1934/1995);
<p>ETICI <i>(responsabilità)</i></p>	<p>Il ricercatore deve sorvegliare criticamente il processo di indagine, riservando attenzione particolare alle implicazioni delle sue scelte e rispettando i soggetti implicati.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - necessità di aiutare a comprendere la realtà attraverso processi di co-costruzione del sapere, dove l'insegnante (un "orchestratore") e gli studenti abbiano modo di condividere i differenti modi di avvicinare la conoscenza così da intervenire su di essa in forma critica (Bruner, 2000);
<p>POLITICI <i>(scelte di campo)</i></p>	<p>L'orientamento del paradigma ecologico suggerisce di sostituire una logica del dominio e del controllo con la prospettiva dell'<i>aver cura</i>, dove valutazione critica e modalità partecipativa assumono particolare rilievo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - volontà di affidare all'esperienza artistica (conoscitiva, ma soprattutto produttiva) la costruzione di processi di critica riflessiva e di consapevolizzazione (Freire, 1971; Boal, 2008/2011; Meirieu, 2007/2013), nonché la capacità di dar corpo, in forma di opere, a pensieri e intenzioni (Bruner, 1996/2000).

All'interno del paradigma ecologico, l'orientamento epistemico che definisce la filosofia della ricerca è quello fenomenologico. La fenomenologia vuole descrivere l'esperienza umana per come viene vissuta e vuole scoprire i significati che le persone attribuiscono a quelle esperienze (van Manen, 1990). Lo spostamento verso la comprensione dei significati che l'esperienza assume per i soggetti suggerisce l'assunzione di un approccio di tipo interpretativo, maggiormente giustificato in relazione alle “descrizioni interpretative” (che includono sia il piano dell'interpretazione ermeneutica che quello della descrizione fenomenologica, van Manen, 1990) che verranno prodotte da diversi soggetti sugli artefatti elaborati nei contesti scolastici.

Altre caratteristiche che vanno a delineare un approccio fenomenologico sono: un costante impegno autoriflessivo da parte dell'insegnante-ricercatore che serva a monitorare ed esplicitare il più possibile i processi (molte parti di questa tesi, ad esempio, sono il risultato del tentativo di questo esercizio autoriflessivo); un ricorso all'*etica della delicatezza* dove si privilegia un atteggiamento di discrezione nel trattare le cose, atteggiamento auspicato in particolare nel campo educativo dove si ha a che fare con soggetti in posizione asimmetrica rispetto all'insegnante-ricercatore; l'adozione, per quanto possibile, di un atteggiamento di *epoché* attraverso il quale guardare ai fenomeni senza assumere posizioni preventive; la ricerca di un rapporto con la parola che possa essere capace di raccontare l'essenza dell'esperienza; la ricerca di un'interazione tra il pensare e il sentire in cui il coinvolgimento empatico sia parte integrante dell'atto conoscitivo.

3.2.1. *Precisazioni epistemologiche (I): natura dei dati*¹

I principali oggetti di analisi sono gli “artefatti” degli studenti (assunti anche in veste di sintesi dei processi messi in atto), a partire dai quali si ritiene di poter rintracciare le sottostanti qualità del pensiero, nella convinzione che la natura “fabrile” e “manifatturiera” sia una delle funzioni principali dell'attività culturale collettiva (Bruner, 1996/2000). Anche se ci riferiremo a elaborati concretamente osservabili, con l'utilizzo del termine *artefatto* riteniamo comunque di dover assumere il significato codificato dalla sociologia culturale, ossia indicando «tutti i prodotti dell'azione umana,

¹ Il contenuto di questo paragrafo è stato ulteriormente sviluppato in Anceschi, 2015b.

includendovi oltre a quelli percepibili sensorialmente (gli oggetti) anche le produzioni astratte e le rappresentazioni mentali» (Sassoon in Melucci, 1994, p. 164).

Il “principio di esternalizzazione” coniato da Jerome Bruner (1996/2000), non rappresenta solo la principale modalità di esplicitazione del pensiero artistico e espressivo – un «pensiero che si traduce nei suoi prodotti» (p. 37) – ma riassume a tutti gli effetti, e più in generale, la materializzazione di concettualizzazioni, riflessioni e intenzioni. L’esperienza artistica e conoscitiva, anche quella più concettuale, non si esaurisce in ciò che possiamo vedere o ascoltare, ma necessita del punto di vista e del vissuto esperienziale che si offre al *costruttore* (Dallari, 2003; Tarozzi, 2003). Nel contesto educativo la dimensione qualitativa dell’esperienza si misura non solo nel riconoscere, qualificare, categorizzare i costrutti (astratti e concreti) già esistenti, ma deve essere diretta anche a ciò che noi e i nostri allievi siamo in grado di creare (Eisner, 1998). L’universalità dell’esperienza estetica, infatti, non sta solo nella fase di fruizione ma in ugual misura in quella di produzione di artefatti (Pennisi e Parisi, 2013).

Come abbiamo più volte sostenuto, le ricadute delle azioni didattiche che l’interazione tra le arti mettono in moto sul piano cognitivo non sono tutte rintracciabili e verificabili attraverso modalità quali l’interrogazione, il compito scritto, la ripetizione sotto forma di esercizio di un’abilità o di una conoscenza (Dallari, 2012; Zabala Vidiella, 2008). La convergenza verso queste forme di misurazione di ciò che i nostri allievi imparano, nonostante la diversità dei saperi in gioco, ha infatti prodotto una riduzione del concetto di apprendimento (Zabala Vidiella, 2008). Ciò ha condotto a una delle dualità messe in atto nella pratica e illustrate nella teoria – quella che affianca/contrappone un *apprendimento significativo* a uno *meccanico* – e che si serve principalmente e implicitamente di due facoltà del pensiero (indifferentemente sia nell’una che nell’altra prospettiva): quella logico-deduttiva e quella descrittivo-narrativo-illustrativa (Bruner, 1986/2003, li definisce pensiero argomentativo e pensiero narrativo). Sono soprattutto queste due direzioni a essere prese in carico dall’istituzione scolastica e a essere tassonomicamente riferite a descrittori che riconducono a concreti livelli di apprendimento dei contenuti disciplinari. Nella prospettiva che qui vogliamo avanzare, trova invece maggiore rilevanza una terza categoria di pensiero: quella metaforico-analogico-traspositiva, la quale – è opportuno ricordare – pur poggiando su opzioni a soluzione variabile (e per questo senza dubbio meno oggettivabili), mantiene

natura propriamente cognitiva. Ci dice infatti Nelson Goodman (1984/2010) che «comprendere un dipinto o una sinfonia [...], riconoscere l'opera di un artista o di una scuola, vedere o udire in modo nuovo, sono risultati cognitivi né più né meno che imparare a leggere, scrivere o far di conto» (p. 52). E ancora che «le opere operano interagendo con tutte le nostre esperienze e tutti i nostri processi cognitivi, in un costante miglioramento della nostra comprensione» (*Ibid.*, p. 92).

Come già illustrato in precedenza, abbiamo dunque inteso considerare questa prospettiva di lavoro nel suo aspetto più fabril (quasi nel senso di artigianale) e costruttivo, di un *fare* che è *pensare* (Sennet, 2008/2010). Infatti, «per importanti che siano, le parole non sono l'unico modo nel quale pensiamo» (Robinson, 2011, p. 145). Esiste un sapere rinchiuso nell'artefatto e nel manufatto – probabilmente *tacito*, in contrapposizione a uno maggiormente *esplicito* e *proposizionale*, tipico del pensiero logico o descrittivo (cfr. anche Guba e Lincoln, 2013, p. 47, punto A7) – che nella scuola deve esprimersi e assumere valore di testimonianza di un processo di comprensione, di acquisizione e dunque di crescita. Si tratta di andare alla ricerca di quanto ha da dirci anche il piano *immanente* o *neutro*, che acquisisce la sua piena significazione nell'identificazione delle relazioni reciproche con gli altri piani: quello della dimensione poetica ed estetica, secondo le conosciute interconnessioni della tripartizione semiologica di Jean Molino così come ripresa e illustrata da Jean-Jacques Nattiez (1987/1989); interconnessioni – come vedremo più sotto – mediate attraverso l'inevitabile ricorso a una verbalità in grado di comunicare e condividere come e con cosa quei piani entrino in relazione.

Medesimo orientamento di apertura a diverse forme di cognizione è quello dichiarato dallo scrittore teatrale e regista brasiliano Augusto Boal: in numerose sue testimonianze egli rifiuta che il pensiero prenda forma solo attraverso le parole (Boal, 2008/2011). Assumiamo da lui (e probabilmente dalla più ampia cornice della cosiddetta pedagogia critica), l'idea che non sia sufficiente consumare cultura, ma che sia necessario produrla al fine di diventare partecipi della creazione del mondo, in senso sociale e culturale (Villalba e Escaño, 2009); che sia dovere politico, istituzionale e pedagogico spingere a essere produttori di cultura, per promuovere un “cittadino-artista” (su questo si veda anche Dallari, 2005b, p. 35); che ampliando il vocabolario di parole con suoni e immagini potremo espandere la nostra comprensione del mondo

(insieme a quella dei nostri allievi); e che le valenze di parola, suono, immagine debbano essere «democratizzate come la terra, l'acqua e l'aria» (Boal, 2008/2011, p. 55).

Più che su un'idea interpretativa “romantica” (che attribuisce alla produzione artistica nella scuola un valore di espressione intimo, personale, a volte indicibile), vorremmo insistere sul valore cognitivo dell'emozione, o meglio sulla capacità di scorgere come le emozioni nell'esperienza estetica di natura “fabrile” funzionino cognitivamente: «Qualsiasi raffigurazione dell'esperienza estetica come una sorta di bagno o orgia emozionale è palesemente assurda» (Goodman, 1968/2008a, p. 211).

Certo, non possiamo negare il ruolo delle emozioni nella produzione e fruizione estetica, soprattutto in virtù del fatto che – a livello biologico – esse sono processi innati con funzione regolatrice della vita di un organismo che utilizzano il corpo (e le sue reazioni) come “teatro” di espressione (Damasio, 1999/2000). Si tratta di una sorta di livello comunicativo di base che, pur determinato biologicamente, ha un notevole grado di variabilità in relazione allo sviluppo e alla cultura che ne modellano e plasmano alcuni aspetti. In questo senso, l'adozione di un “filtro” di espressione delle emozioni rappresentato dalla costruzione di un artefatto (che è prodotto culturale a tutto tondo), crediamo dia conto anche di una sotterranea ma incipiente intenzione di far trasparire, attraverso l'opera, una diversa intensità del gradiente emotivo, comunque una specifica “forma” dell'emotività. Del resto, una delle prime reazioni a un oggetto estetico che attiva la nostra esperienza percettiva è palesata dall'impegno emotivo in prima persona (Desideri, 2004), così come la condizione di base di un giudizio estetico sta nell'espressività corporea di un sorriso o di una smorfia di disgusto (Desideri, 2011).

Il livello emozionale rappresenta dunque uno dei canali comunicativi che a partire dalle urgenze fisiologiche del corpo si spinge al di fuori, come ci ricorda la radice etimologica di *emozione*, che significa “movimento da”. Ciò suggerisce una direzione verso l'esterno a partire dal corpo (Damasio, 1994/1995). Si tratta quindi di una sorta di impellenza primordiale («un piacere che [...] scocca la freccia dell'esperienza estetica», Desideri, 2004, p. 38) che può essere meglio conosciuta, cognitivamente disciplinata e argomentata anche tramite attività espressive di natura artistica.

È una volta ancora Goodman (1968/2008a) a metterci di fronte alla necessità di considerare cognitivamente le emozioni: «l'uso cognitivo implica che esse [le emozioni]

siano discriminate e correlate per misurare e afferrare l'opera e integrarla con il complesso delle nostre esperienze con il mondo» (pp. 49 e 214). In altro ambito ma con analoghe valutazioni ha argomentato la sociologa Marianella Sclavi (2003), che – nel declinare le regole dell'arte di ascoltare – ritrae le emozioni come strumenti conoscitivi fondamentali. Nella direzione di testimoniare le qualità cognitive della creazione artistica si spingono anche una serie di studi e riflessioni che si preoccupano di sostenere come le opere d'arte (e altri equivalenti naturali e culturali) non siano in grado di suscitare le cosiddette emozioni di base, quanto piuttosto delle «dinamiche d'umore», cioè sollecitazioni legate a reazioni corporali di attivazione e riposo, al tono, alla motricità, alla ritmicità, indici di «germi vettoriali delle dimensioni affettive» (Livet in Borillo, 2005, p. 22).

L'arte, anche quella fatta a scuola, non può dunque rinunciare a nutrirsi di simboli, allusioni, semplici indizi, che possono trasformarsi anche in ambiguità e forti contraddizioni, ma che sono il pane per nutrire e far crescere cognitivamente anche la dimensione emotiva. In ambito educativo la natura polivalente deve essere assunta *in toto* e fatta emergere nelle sue cangianti verità attraverso una continua azione di negoziazione, in relazione ai contesti in cui si colloca. «L'opacità delle opere artistiche, considerata da sempre un segno di “indeterminatezza” e di “ambiguità”» (Iacono, 2007, p. 212) deve essere assunta quale tratto fondante e gnoseologico, rinunciando così a sostenere che la correttezza nell'arte sia più soggettiva della verità nella scienza (Goodman, 1985/2008c). Si tratta per questo di studiare le occasioni creative nella scuola come veri e propri frammenti di una realtà possibile, e di osservarle – nell'ottica della micropedagogia di Duccio Demetrio (1992) – come *miniature esperienziali*.

Sono perciò le tracce cognitive e metacognitive di un pensiero nella scuola tradizionalmente trattato come non cognitivo che vogliamo testimoniare.

La natura dei dati definisce dunque il tratto distintivo di questo studio e costituisce il perno attorno al quale, secondo la medesima ottica sistemica delle relazioni e delle reciproche influenze, andranno a conformarsi anche gli attori del sistema: gli insegnanti, che di volta in volta assumeranno – sia nella contemporaneità che in successione – il ruolo di conduttori, osservatori, ricercatori, fruitori, critici, interpreti; gli studenti, nella veste di apprendisti, costruttori, “artisti-artigiani”, produttori di senso; i contesti

culturali e sociali e la diversità delle loro caratteristiche, che definiscono la cornice delle azioni.

3.2.2. Precisazioni epistemologiche (II): ruolo della parola e significati artistici, un paradosso

In una direzione di lavoro che presenta il *fare* come *pensare*, che ruolo assume la parola, strumento che anche nel processo educativo la fa da padrone?

Se sono la natura e la qualità dei prodotti (qui riconosciuti come *testi* o *documenti*) ad avere primogenitura, qual è il medium attraverso il quale siamo in grado di raccontare che cosa esprimono? In questo quesito risiede probabilmente uno dei nodi di centrale importanza per la fondatezza e la credibilità del lavoro.

Sappiamo infatti che il metalinguaggio della parola, quale linguaggio dei linguaggi, è strumento di straordinaria efficacia per condurci in sentieri di analisi, per appropriarci in modo consapevole delle riflessioni, per perseguire intenti comunicativi maggiormente condivisi: è infatti «il mezzo di comunicazione [...] più servizievole e versatile» (Pignotti, 1993, p. 13). Sarà dunque quello che potrà chiarirci la natura e la qualità non solo dei processi ma soprattutto dei prodotti? Proviamo a darne ragione.

Dando per acquisita l'antioriorità dell'esperienza (l'*originarietà* del sentire, dell'esperire con il corpo) rispetto alla *derivatezza* del linguaggio, è verosimile che vi sia però una sorta di rapporto di circolarità che vede l'esperienza implicare il linguaggio e viceversa, dove la parola è strumento che aggiunge qualcosa all'esperienza, ma che al contempo la impoverisce (Desideri, 2004). Tale ricorsività, talvolta acquisita come valore aggiunto e talvolta come valore sottratto, ci consiglia di evitare la contrapposizione delle due tesi e di confermare una doppia e intercambiabile prospettiva, già in precedenza dichiarata: quella fenomenologica, che attiene principalmente all'esperienza, e quella ermeneutica, che attiene in particolar modo al linguaggio. Semmai, con un evidente paradosso, vorremmo spingerci più oltre dichiarando che la verbalità potrà in ultimo essere spinta a rivelare ciò che le parole stesse non possono dire e, non di meno, a trasformare l'esperienza in un processo collettivo (Eisner, 1998).

Delle due funzioni attribuite al linguaggio, quella *pragmatica*, cioè mezzo di comunicazione e quella *matetica*, cioè mezzo di rappresentazione (Halliday, in Bruner, 1986/2003), a interessare il nostro studio è soprattutto la seconda. La funzione matetica si articola infatti secondo un livello *euristico* (che ottiene nuove informazioni e corregge quelle che abbiamo già), *immaginativo* (che va al di là della referenza immediata) e *informativo* (scambio di conoscenze attraverso una pratica colloquiale intersoggettiva). Tutte “qualità” che bene definiscono il linguaggio che parla di arte, che apre alla speculazione e alla negoziazione, atti – in ultima analisi – che favoriscono la “costruzione della cultura” (Bruner, 1986/2003, p. 156).

Le arti, per Elliot Eisner, sono infatti il caso paradigmatico dell'intelligenza qualitativa in azione. Per questo, data la forte impronta conferita ai modelli di indagine qualitativa anche dagli studi artistici e di critica d'arte (Bresler e Stake, 1992) e vista la inevitabile implicazione dei significati dell'*ineffabile*, si dovrà considerare questa natura interpretativa. Come infatti Eisner testimonia affidandosi al pensiero di Dewey, coinvolgere i procedimenti osservativo e interpretativo utilizzati nella critica d'arte (che egli individua con l'appellativo di *critica educativa*), significa non solo commentare, interpretare, valutare, ma assumere in pieno una prospettiva conoscitiva, (ri)educativa, di costruzione del senso (Eisner, 1998).

Nell'affiancamento delle azioni di *interpretazione* e di *critica* ritroviamo il filo che annoda il discorso sulle arti. Meyer (1973), infatti, avvicina la pratica della *critical analysis* (che considera una spiegazione *ad hoc*) a ciò che altri chiamano interpretazione o ermeneutica. È così che il nostro ricorso a questi atteggiamenti renderà necessario attribuire ai prodotti elaborati un preventivo statuto di artisticità, anche in assenza di una verifica del loro effettivo grado di pregnanza in questa direzione. Non si tratta però di ipotizzare anzitempo una attribuzione valoriale ai prodotti, bensì di affiancare loro quel medesimo sguardo interpretativo che *intenziona* gli oggetti in grado di rendere «presentativa e non rappresentativa» l'opera esaminata, operando cioè quell'azione interpretativa, e non solo di decodifica, che il testo artistico richiede (Cassirer in Dallari, 2005, p. 52).

Queste argomentazioni trovano ulteriore supporto nella *teoria metacognitiva dello spunto per la conversazione* (Casati, 2008), una teoria dell'arte a sfondo metacognitivo che – nelle parole di chi la definisce – include un'intenzione sociale. Tale teoria è infatti

una teoria di natura soggettivistica che dipende cioè dalla *risposta* e considera perciò la necessità che un'opera d'arte esista perché qualcuno l'ha ideata e altri l'abbiano percepita/apprezzata, in quel processo relazionale che la semiologia tripartita di Nattiez bene descrive. La teoria sostiene poi che gli artefatti artistici siano oggetti in grado di sollecitare una *conversazione* sulla loro produzione, sebbene sia irrilevante ai fini dello status artistico e estetico di tali oggetti, sia la presenza di un'effettiva intenzione a suscitare tale conversazione, sia il fatto che la conversazione abbia realmente luogo (Casati, 2008). Assumiamo dunque da questa prospettiva il fatto che affinché gli artefatti degli studenti e delle studentesse siano in grado di esistere, di rappresentare esperienza comune e di palesare in quella collettività le loro qualità (quale che sia il loro grado di artisticità), sia necessario parlarne e raccontarne vicendevolmente gli "effetti", benché le proprietà di cui il linguaggio darà conto esistano anche in assenza della loro verbalizzazione.

Dobbiamo allora convenire che il portato dei significati degli artefatti possono essere trasmessi con modalità che non possono prescindere dalla parola comunicativa, una parola con tutta probabilità amplificata nella dimensione metaforica e che, anche per questo, allontana la nostra valutazione da categorie come il *certo* e il *generalizzabile*, approssimandosi invece a categorie come il *credibile*, il *condivisibile*, il *possibile* (sui rapporti tra ermeneutica musicale e scienza cfr. Marconi, 1997). Infatti, poiché il significato è il frutto di un processo dialogico tra chi interpreta e ciò che è interpretato, termini come *giusto* e *corretto* non possono dare rappresentazione accurata di ciò che si osserverà, e sono semmai l'espressione di accordi che assumono il relativismo come campo ontologico (Guba, 1990).

La verbalità, assunta inevitabilmente come veicolo ma anche "azione sviante" (forme entrambe utilizzate tanto dal musicologo quanto dal critico d'arte quale "simulazione" – mai riproduzione – dell'opera), diviene atto complementare di conoscenza (Nattiez, 1987/1989) e necessaria, innegabile azione per la condivisione. L'impegno in un lavoro di indagine qualitativo e costruzionista comporta allora il difficile compito di trasformare la conoscenza e la comprensione del "tacito" in parole (Guba e Lincoln, 2013). Un paradosso che dovrà gioco-forza essere percepito quale tratto (tra i tanti) dell'indefinitezza del dire estetico, comprendendone la limitatezza ma non limitandone la credibilità. È in quest'ottica che saranno considerate sia le

prospettive di lettura che gli autori opereranno sui propri elaborati, sia le interpretazioni che di quegli elaborati verranno condotte dai fruitori.

3.3. Metodo

Lo studio, pur non collocandosi nel solco rigoroso di una Ricerca-Azione², sul piano del metodo assume però tutte le declinazioni che i due termini suggeriscono e che sono caratteristiche di un piano riflessivo attuato dagli insegnanti all'interno di contesti scolastici. La ricerca coniuga infatti i momenti tipici dell'Azione (*l'essere dentro, il decidere, agire, reagire, verificare nella pratica e intervenire*), con quelli tipici della Ricerca: *lo stare fuori, l'indagare, osservare, analizzare, cercare indizi, interpretare, riflettere* (Losito e Pozzo, 2008). Della R-A, in particolare, questo studio accoglie il ruolo "partecipato" dell'insegnante-ricercatore, cioè quel coinvolgimento nell'esperienza che include il dato emozionale, sensoriale, immaginativo e razionale (Barbier, 1996/2007).

In riferimento alla specificità dei dati che si andranno ad osservare (§ 3.2.1.), che collocano un fenomeno caleidoscopico come quello della fruizione e creazione artistica all'interno di dinamiche altrettanto complesse, specifiche dei contesti di formazione, si è precisata un'azione metodologica le cui caratteristiche possono essere così riassunte:

Tipologia della ricerca	Qualitativa, di natura empirica sul campo.
Paradigma di riferimento	Paradigma ecologico, derivato dalla Teoria della Complessità.
Filosofia di ricerca	Di impronta fenomenologica.
Metodo di ricerca	Basato su un approccio di tipo ermeneutico-interpretativo (con caratteristiche tratte dalle prassi analitiche di impronta estetica e semiologica del campo della critica artistico/musicale), con strategie di ricerca ricavate dalla Ricerca-Azione.

In considerazione di tali premesse l'azione di ricerca prevede (Bresler e Stake, 1992):

- un'osservazione nel contesto naturale con enfasi sulla qualità interpretativa di tutti i partecipanti;

² Lo studio, infatti, elude alcuni tratti specifici di questa metodologia di ricerca: non si limita, ad esempio, a uno scopo pratico (non solo volto al cambiamento di comportamenti, al miglioramento dei processi di insegnamento-apprendimento), ma ha in animo di meglio definire una prospettiva teorica. Per questo non assume il codificato andamento "a spirale" che prevede, dopo la ricognizione, la realizzazione il monitoraggio e la condivisione/riflessione, nuove ipotesi di azione.

- una descrizione di persone e fatti fortemente legata al contesto;
- l'inserimento degli "effetti del ricercatore" come componente strutturale (e non quale elemento accidentale del processo epistemico che può essere eliminato);
- una validazione delle informazioni condotta attraverso lo strumento della triangolazione.

All'interno di queste scelte metodologiche di fondo, andiamo a illustrare i dettagli che le caratterizzano.

In considerazione della natura dei dati, il metodo di indagine che si adotterà è quello identificato come *dialettico e ermeneutico* (Guba e Lincoln, 1990; 2013) o come *ermeneutico o interpretativo* (Carr e Kemmis, 1986). In virtù del contesto di indagine che investe la pratica educativa relativa a un campo di esperienza che vede per primo l'insegnante agire come ricercatore, tra le strategie di ricerca dedotte dalle tecniche della Ricerca-Azione acquisiranno infatti ruolo strategico il carattere riflessivo dell'indagine, l'integrazione tra teoria e prassi, il controllo sistematico dei processi (Losito e Pozzo, 2008, pp. 30 e sgg.), e – su tutto, lo ribadiamo – il ruolo dell'insegnante-ricercatore (si veda anche § 3.3.6.) la cui posizione di osservatore partecipante (Woods, 1986/2011) consente di indagare in prima persona il proprio contesto, considerato nella sua unicità.

L'adozione di un metodo interpretativo muove dunque la ricerca di *ipotesi di senso* – tipica dell'ambito artistico – che azioni e manufatti assumono per i soggetti che li hanno costruiti e anche per coloro che ne fruiscono. La ricerca del senso che qui perseguiamo sta principalmente nello *sguardo* piuttosto che nelle *cose*, e risiede nel «modo in cui la coscienza [...] "intenziona" quegli oggetti» (Tarozzi, 1997, p. 1) e la sua aura, come dice Boal (2008/2011), «è prodotta dallo sguardo del soggetto e non appartiene all'oggetto» (p. 28). L'idea interpretativa è dunque anche quella che deriva dalla semiotica, che considera incompleto un testo senza l'intervento inferenziale di un fruitore (Volli, 2002) tirando in ballo così la più conosciuta relazione tra i tre tipi di intenzioni interpretative – *authoris, operis, lectoris* – che gli studi in questo campo hanno a lungo sviscerato (tra i principali Eco, 1990). Un'analisi critica, un atto interpretativo, non è mai secondario, per importanza, all'opera d'arte che critica/interpreta (Bruner, 1986/2003).

Un supporto al procedimento ermeneutico (che fonda la circolarità dell'atto interpretativo: dalle parti al tutto e viceversa), secondo quanto afferma Rossana

Dalmonte (in Nattiez, 1989), ci viene proprio consegnato dagli studi semiologici in campo musicale, vista l'importanza rivestita dalle *tracce* degli studenti sedimentate in forma di "opere", dalle loro proprietà e dalle configurazioni immanenti ricorrenti (Nattiez, 2010). I *testi* prodotti saranno infatti confrontati e fatti colloquiare con i processi che li hanno generati (processi poetici) e con quelli che essi stessi determineranno sui fruitori (processi estesici), secondo lo schema proposto da Nattiez, qui parzialmente rivisto nelle denominazioni per consentirne un coerente adattamento alla prospettiva interartistica che abbiamo illustrato.

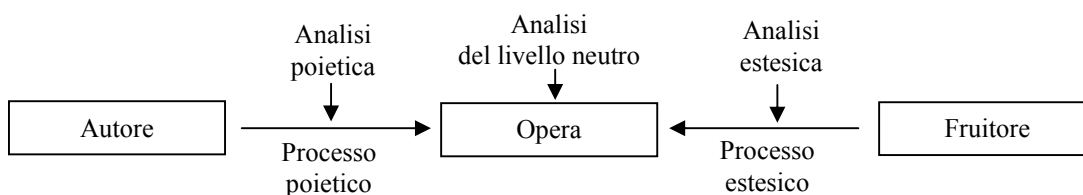


Figura 3.1 – Schema adattato da Nattiez, 1987, p. 4

In questo modo si darà ulteriormente corpo a una delle plurime prospettive che documentano la complessità, la reticolarità e la dimensione ecosistemica dell'intreccio sottoposto a indagine.

3.3.1. Contesti di ricerca e soggetti coinvolti

I contesti coinvolti che costituiscono il terreno della ricerca-azione, sono i seguenti:

- tre classi terze di scuola secondaria di primo grado, sede di lavoro dell'insegnante-ricercatore (una delle tre classi è contesto didattico già conosciuto dall'insegnante-ricercatore durante l'anno precedente al congedo per dottorato);
- una classe terza di scuola secondaria di primo grado, collocata in un contesto limitrofo, e analoga nei tratti socio-culturali.

Entrambi i contesti raccolgono studenti e studentesse tra i 13 e i 14 anni.

Sebbene in un primo momento si fosse immaginata l'opzione di un'attuazione del percorso didattico anche nel contesto spagnolo, successive valutazioni hanno portato alla restrizione al solo territorio italiano: l'oggettiva difficoltà dell'insegnante-

ricercatore di inserirsi in sconosciute cornici culturali e di coglierne le *Gestalt* caratterizzanti e le premesse implicite (soprattutto derivanti dalla diversità e mancata conoscenza di ambienti culturali e linguistici), ha fatto considerare che questa prospettiva fosse manchevole dei requisiti necessari per la sua accurata osservazione e analisi (Sclavi, 2003).

Si precisa che l'individuazione disomogenea del numero di classi nei due contesti è dettata dalle esigenze specifiche delle singole istituzioni scolastiche: nel primo caso l'appartenenza dell'insegnante-ricercatore all'istituzione scolastica consente di ampliare l'esperienza per inserirla più capillarmente nell'ambito dell'offerta formativa; nel secondo caso l'ingresso dell'insegnante-ricercatore come "ospite" rende opportuno limitare al necessario la permanenza, per non interferire con le attività didattiche della scuola e del collega ospitanti. La disomogeneità dei due contesti è dunque strettamente in relazione con contingenze di realtà. Valutazioni relative al piano dell'etica delle relazioni orientano ad accogliere così come si presentano queste differenze.

In entrambi i contesti la gestione didattica sarà condivisa con il collega ospitante (una collega di Arte nel primo caso e un collega di Musica nel secondo). Si prevede l'ingresso nei rispettivi contesti prima dell'inizio del percorso didattico, in modo da attivare la conoscenza delle classi attraverso un'osservazione partecipante.

Per quanto riguarda la scelta del primo contesto, cioè la scuola di pertinenza dell'insegnante-ricercatore, è necessario precisare come la volontà di renderlo contesto attivo nella ricerca sia valutazione imprescindibile. Infatti, l'intera architettura di ricerca prenderà coscientemente forma a partire da una priorità etica e deontologica: il desiderio di far ricadere sul contesto lavorativo e professionale dell'insegnante-ricercatore gli esiti del percorso didattico e di studio, nonché di creare occasioni di confronto aperte all'intera collettività scolastica.

In entrambi i contesti sarà fatto "agire" e "reagire" il modello progettuale di cui al § 3.3.3. L'implementazione del progetto sarà preceduta dalla realizzazione di un percorso di test (Woods, 1986/2011), una sorta di prova delle sezioni articolatorie delle attività per la messa a punto sia delle fasi didattiche che degli strumenti di osservazione e raccolta dati.

A seguire si forniscono informazioni più particolareggiate relative alla natura ambientale e socio-culturale dei due contesti e sulle caratteristiche psicologico-evolutive dei soggetti coinvolti, dati di interesse per la progettazione didattica.

3.3.2. Descrizione dei contesti di ricerca

Il primo contesto didattico è collocato in uno dei 12 poli scolastici della città di Reggio Emilia (Scuola Secondaria di Primo Grado "C. A. Dalla Chiesa") che raccolgono verticalmente l'istruzione del primo ciclo (dalla scuola d'infanzia alla scuola secondaria di primo grado), ed è collocata in un contesto territoriale che, in ragione della sua prossimità con quartieri molto diversi per composizione familiare e sociale, fa convergere condizioni e problematiche del tutto variegata e articolate.

Il secondo contesto scolastico fa parte della scuola secondaria di primo grado "R. Gasparini" di Novi di Modena. Si tratta dell'unica scuola secondaria del paese (circa 10 mila abitanti), appartenente all'omonimo Istituto Comprensivo, che serve dunque l'intero bacino territoriale.

Le caratteristiche relative ai due contesti che andremo a presentare costituiranno pertanto un fondato supporto per la costruzione del percorso progettuale. Non potendo e non volendo far leva in modo mirato sugli specifici requisiti didattici pregressi dei contesti accoglienti (le esperienze disciplinari compiute in particolare nell'area artistica e le conoscenze/abilità acquisite in questi ambiti), se non in termini di generiche informazioni raccolte attraverso colloqui preliminari con gli insegnanti titolari degli insegnamenti artistici nelle classi, si prenderanno in considerazione alcuni macro orientamenti relativi alle situazioni socio-ambientali e didattico-culturali dei contesti, nonché alle caratteristiche psicologico-evolutive delle età dei ragazzi.

CARATTERISTICHE SOCIO AMBIENTALI

La popolazione scolastica del primo contesto, in virtù della sua collocazione territoriale, si caratterizza per situazioni di grave disagio ma anche per situazioni di evidente eccellenza. Un panorama molto vario e del tutto corrispondente alla poliedricità etnica, culturale e sociale della vita cittadina. Anche le caratteristiche di composizione della popolazione scolastica sono all'insegna della varietà e del tutto simili a quelle descritte in precedenza.

Senza entrare nel dettaglio della composizione delle classi è possibile dichiarare che entrambi i contesti scolastici si configurano in modo analogo, anche per l'uniformità delle politiche scolastiche e culturali che caratterizzano la regione Emilia Romagna, territorio che ha attivato azioni di accoglienza e integrazione nel campo dell'immigrazione e delle problematiche di natura sociale. Per questo motivo, i contesti-classe si contraddistinguono per equitarietà di composizione (per classe sociale, per provenienza etnico-geografica, per genere, per livello cognitivo ...), tratto che garantisce un osservatorio non selezionato, composito e diversificato, e che dunque rispecchia la variegata composizione della popolazione territoriale. Questo indicatore fa sì che ci si possa astrarre dall'individuare un orientamento unificante una o più diversità e puntare, per contrasto, a una prospettiva di lavoro che si collochi con "uguale grado di alterità" e divergenza tra tutti i partecipanti (si vedano a questo proposito le riflessioni sul concetto di *alterità* al § 2.4.4.). In sostanza, si farà leva su una sorta di "fattore distanza" rispetto ai contenuti proposti per poter rilanciare un avvicinamento/ancoraggio non tanto sul piano di una sua prossimità con vissuti e autobiografie, come molti orientamenti metodologici validamente suggeriscono (ad esempio Delfrati, 2009), ma che necessitano di tempi di frequentazione e conoscenza differenti da quelli disponibili, quanto piuttosto cercando di promuovere la curiosità verso la diversità e la differenza che, con tutta probabilità, lo specifico dei contenuti culturali selezionati può rappresentare. In questa direzione si considera che l'elemento di inatteso e provocatorio appartenente ai contenuti materiali che si proporranno e loro tratto caratterizzante, possa giocare un ruolo positivo in termini "attrattivi".

CARATTERISTICHE DIDATTICO-CULTURALI

Vista la forte impronta socio-costruttivista (o meglio, socio-costruzionista) data all'articolazione del percorso progettuale (in particolare considerando tra le caratteristiche di attenzione anche il nostro interagire con l'ambiente), uno degli elementi per la selezione dei contesti non è basato sull'individuazione di specifiche caratteristiche delle classi, quanto piuttosto sull'individuazione di insegnanti-collaboratori con i quali condividere prospettive didattiche così improntate. In altre parole, per l'individuazione del contesto, si andrà alla ricerca di un orientamento educativo che abbia adottato un "modello trasformativo" (Gardner, 1991/2000, lo

individua in affiancamento ad un modello “mimetico” che prevede che lo studente riproduca più fedelmente possibile una prestazione o un comportamento).

L'idea, infatti, è quella di trovarsi di fronte a studenti che, in virtù delle consuetudini acquisite con i rispettivi insegnanti, possano seguire con maggiore agio le modalità di conduzione di un docente “estraneo” e percorrere in modo lineare le azioni metodologiche di natura euristica delle fasi del percorso. Si considera che tale valutazione possa in parte ridurre i rischi della difficoltà di costruire (dati i limitati tempi di permanenza nelle classi da parte dell'insegnante-ricercatore) una funzionale gestione sul piano affettivo e relazionale.

È così che, nel primo contesto, si farà affidamento alle classi di una collega di Arte con la quale si sono già condivise in passato attività interdisciplinari e, per il secondo contesto, si “seguirà” la destinazione di cattedra di un collega di Musica, docente particolarmente interessato ai processi educativi, attento agli sviluppi metodologici applicati alle nuove tecnologie, desideroso di condivisione delle riflessioni attorno ai processi di insegnamento e apprendimento e per questo disponibile ad accogliere la prospettiva di ricerca. La situazione di precarietà di quest'ultimo docente, costretto a una diversa collocazione professionale di anno in anno, orienterà perciò a una scelta del contesto condizionata alla sua attribuzione di cattedra. Si lascerà al collega la scelta della classe nella quale intervenire, una volta che egli avrà conosciute le classi e condotto il necessario ambientamento nella nuova scuola.

Per quanto riguarda il piano contenutistico, ci si asterrà dall'individuare un raccordo di stretta coerenza con le specifiche programmazioni, valutando più opportuno l'inserimento di un “unicum” che non necessiti di specifici prerequisiti disciplinari e che possa essere collocato, con intento modulare, all'interno di entrambi i percorsi disciplinari.

CARATTERISTICHE PSICOLOGICO-EVOLUTIVE

Le valutazioni in seno a questo ambito sono uno dei tratti di più approfondita considerazione, data la particolare complessità che l'età dei ragazzi coinvolti presenta in relazione allo sviluppo psico-fisico.

L'ultimo anno di frequenza nella scuola secondaria di primo grado, infatti, rappresenta per gli studenti un *limen* di passaggio, concretamente sancito anche dalla chiusura ufficiale (attraverso il cosiddetto “esame di terza media”) del primo ciclo di

istruzione. Un'età nella quale, come bene si sa, cominciano ad aumentare le spinte e le richieste di autonomia dalla famiglia e le reazioni all'adulto, con una crescente individualizzazione di un agire anche culturale, sempre in bilico tra la conservazione del rapporto con il gruppo e la scoperta di una propria individualità. Un periodo in cui comincia la costruzione dei momenti di passaggio, la ricerca di un rapporto con i propri limiti e si abbozza l'individuazione delle proprie responsabilità e dell'accettazione delle differenze (Fabbrini e Melucci, 2000). Per questo, l'esplorazione dei contenuti culturali di natura artistica e musicale relativi alle esperienze, alle poetiche e alle tecniche dadaiste condotta attraverso il concetto dell'*impertinenza* (aggettivo che ben caratterizza anche molti degli atteggiamenti e delle reazioni dei ragazzi di questa età) e una loro rivisitazione creativa che possa mettere l'accento sul processo interno di autocoscienza, sulla curiosità e sul bisogno di sconfinare (Fabbrini in Melucci, 1994), sembra potersi collocare in modo piuttosto mirato su questo *humus* e costituire, oltre che principalmente un'esperienza culturale a tutto tondo, anche una prospettiva in grado di facilitare le possibilità di confronto sulle urgenze di crescita appena descritte.

3.3.3. Il progetto didattico: criteri progettuali, scelta dei contenuti e articolazione delle fasi

La descrizione dei contesti ci dà modo di orientare con cognizione di causa la costruzione del progetto.

Siamo consapevoli di quanto ogni elemento della programmazione didattica possa dar luogo a dinamiche e opzioni di natura estremamente variabile e che la selezione di una particolare direzione di interazione interartistica sul piano dei contenuti (oppure di diverse opzioni metodologiche o di assetto didattico) possano inevitabilmente influire sulla qualità dei nostri dati. Poniamo tuttavia quale ipotesi (da porre eventualmente a conferma in uno dei possibili ampliamenti della ricerca) che laddove si attuino processi di produzione interartistica in diversi ambiti espressivi, messi in atto secondo specifiche attenzioni, si possano attivare processi cognitivi e metacognitivi analoghi a quelli che andremo a descrivere.

Per l'importanza che assume la messa a punto dell'azione didattica all'interno dello studio si darà ora descrizione dettagliata dei passaggi progettuali che precedono la sua attuazione. Procederemo secondo questa sequenza:

- illustrazione degli orientamenti generali che hanno supportato le scelte dei contenuti e delle azioni metodologiche;
- presentazione del percorso tematico e dell'impianto generale delle fasi di lavoro;
- presentazione approfondita dei contenuti concettuali e materiali selezionati;
- trasposizione didattica di tali contenuti e illustrazione del progetto nelle sue fasi operative.

CRITERI GENERALI DI SELEZIONE DEI CONTENUTI E DELLE AZIONI METODOLOGICHE

Per quanto riguarda un macro orientamento metodologico, l'intero percorso si fonda sulla successione delle seguenti azioni, illustrata in Zabala Vidiella, 2008: *sincreti* (percezione di oggetti, fatti, concetti nella loro globalità); *analisi* (coscientizzazione "discrezionale" delle componenti dei fatti, degli oggetti, dei concetti); *sintesi* (riconduzione a tratti unificanti e fondanti). Le tre fasi possono essere osservate anche attraverso la tipologia di relazione tra le discipline: nella *sincreti* si adotterà prevalentemente una prospettiva metadisciplinare; nell'*analisi* prevale lo specifico contributo del disciplinare; nella *sintesi* ci si spinge verso l'adozione di un metodo interdisciplinare, anche laddove gli esiti della produzione laboratoriale coinvolgano un solo ambito espressivo.

Per quanto riguarda la selezione dei contenuti si considererà con attenzione la loro:

- capacità di collocarsi in posizione dialettica e interrogativa se non con esperienze pregresse già esperite in ambito scolastico e extra-scolastico (di non facile rilevazione vista la mancata presenza quotidiana nei contesti dell'insegnante-ricercatore), quanto meno con possibili aree di prossimità, interesse e curiosità degli studenti, anche in relazione alle caratteristiche dello sviluppo psico-fisico;
- capacità di sviluppare idee per la produzione di manufatti/artefatti sia in ambito musicale che artistico;
- capacità di esplorare in modo quanto più equilibrato il piano delle conoscenze (dei saperi, della ricezione) e delle abilità (del *saper fare*, della produzione);

- capacità di collocarsi in modo definito all'interno di uno dei campi tensionali (centrazione tematica) e di consentire eventuali spostamenti in direzioni centrifughe verso altri campi;
- capacità di esplorazione della complessità dei concetti (consentire una visione "complessificata" e non semplificata).

Possiamo sintetizzare i tratti elencati nella capacità del percorso di assumere una prospettiva *ologrammatica*, cioè in grado di contenere nel particolare (cioè nella selezione contenutistica operata) le caratteristiche di un'esperienza interartistica più ampia.

Per quanto riguarda alcune specifiche strategie di conduzione, precisiamo, a quanto già abbiamo illustrato in precedenza (cfr. § 2.6.), alcuni ulteriori elementi da mettere in atto sul piano del metodo. Tali orientamenti ci paiono avere particolare sintonia con l'attivazione di un pensiero di natura artistica:

- attenzione all'uso della verbalità anche quale strumento di amplificazione della relazione interartistica; in questa prospettiva la volontà è di portare in risalto l'uso metaforico del linguaggio, soprattutto laddove si pone come strumento comunicativo e di conoscenza alla portata anche di soggetti meno acculturati (ci si riferisce in particolare ai primi livelli designati dal modello della Competenza Comune, cfr. § 2.4.1.).
- conduzione dialogica delle riflessioni, verso una rielaborazione in forma di *circolo ermeneutico* (Dallari, 2008, p. 115);
- attivazione di meccanismi volti alla comprensione (muovendo il piano interpretativo e affettivo verso la costruzione di nessi), piuttosto che orientati alla sola spiegazione delle "cose del mondo" così come ci vengono consegnate;
- ricerca di una relazione tra le oggettive qualità delle cose e le loro reali, possibili, immaginabili proiezioni.

PRESENTAZIONE DEL TEMA E DELLE FASI DI LAVORO

Come testimoniato dalla miriade di direzioni documentate nel primo capitolo, le possibilità di articolazione di un percorso conoscitivo e produttivo tra Musica e Arti Visive potrebbero dirigersi in variegate direzioni. Le valutazioni rispetto ai requisiti dei due contesti di ricerca hanno però orientano l'architettura progettuale verso il "campo

tensionale” che relaziona le affinità artistiche e musicali rispetto a riferimenti di natura poetica e estetica, mettendo a fuoco alcune delle direzioni di incontro operate dalle esperienze del movimento dadaista (si veda § 1.7.4.). Il concetto generale attraverso cui provocare la curiosità e organizzare l'itinerario di lavoro è la nozione di *impertinenza*.

Sulla funzione pedagogica dell'*impertinenza* è ancora Dallari ad averne approfondito i risvolti (in particolare Dallari, 2008, sebbene sia un concetto disseminato in molte altre sue pubblicazioni), tanto da ritrovarla diffusa in diverse prospettive di applicazione progettuale e – almeno nel contesto italiano – vederla connotata sul piano operativo, anche se non sempre con efficace “pertinenza” (ad esempio Campagnaro, 2014).

Negli intenti che guideranno la costruzione del percorso didattico, il concetto è utilizzato principalmente quale dispositivo di attivazione dell'interesse e della curiosità attorno agli specifici contenuti disciplinari, cercando di fare leva sulla discussione e problematizzazione di un'area semantica (in coppia con il lemma contrario, la *pertinenza*) che accomuna valutazioni negative e positive (giusto/sbagliato, positivo/negativo) che necessitano di essere argomentate rifuggendo da intenti di facile distinzione moralistica, e guardando invece alla maggiore complessità/difficoltà di distinzione dei piani (è forse proprio grazie ai percorsi dell'arte che ci si accorge di quanto un'azione impertinente, di rottura della linearità, abbia la capacità di imporsi in tutta la sua fertilità e positività).

È lo stesso Dallari (2008) ad affiancare più volte gli esempi dell'arte dadaista all'idea di impertinenza e a presentarne i lati di interesse pedagogico nella valorizzazione del pensiero cosiddetto “laterale”, di natura relativista e marginale. Il percorso elaborato si pone dunque come possibile direzione per la costruzione di una conoscenza che possa essere in grado di «valorizzare il pensiero simbolico-metaforico e laterale, basato su pratiche didattiche e culturali che tendono a valorizzare la complessità dei linguaggi e dei modi di esprimere attraverso di essi realtà e pensieri» (p. 95). In ultima analisi e per dirla ancora con una autorevole citazione, si cercherà di concretizzare il principio «che la musica influenza il vedere e che le immagini influenzano l'ascolto [...]», così che «esse si compenetrano tutte nel costruire un mondo» (Goodman, 1985/2008b, p. 125).

È dunque a partire anche da queste “imboccate” che il percorso di esplorazione dadaista può prendere forma, opportunamente orientato nell’intersezione musicale e per questo completato di ulteriori aspetti e prospettive.

L’articolazione delle fasi di lavoro presenta una scansione “tripartita”:

- una FASE CONOSCITIVA, articolata con l’intento di esplorare il concetto di impertinza nel suo significato più generale e in prospettiva “applicata” alla produzione artistica e di incontrare, descrivere, commentare e discutere alcune opere in campo artistico e musicale;
- una FASE LABORATORIALE, dedicata all’ideazione, manipolazione e elaborazione individuale, in coppia o in piccolo gruppo di un prodotto di natura artistica costruito a partire dagli stimoli ricevuti nel corso della fase conoscitiva;
- una FASE DI CONDIVISIONE E SINTESI, esclusivamente di interazione verbale, attraverso la quale visionare, descrivere, confrontare e commentare i percorsi ma soprattutto i prodotti portati a termine, anche ai fini della ricostruzione dell’esperienza (Burnard, 2002).

Per ricondurre i tre momenti a specifici “formati dell’istruzione” (Calvani, 2011) possiamo riconoscere:

- una prima fase attivata prevalentemente attraverso lezioni *euristiche*;
- una seconda fase caratterizzata attraverso un *approccio tutoriale*;
- una terza fase condotta come *discussione socratica*.

In generale, le maggiori differenze di implementazione relative ai due contesti riguardano:

- l’attivazione della fase laboratoriale attraverso la raccolta di adesioni di libera partecipazione a partire dalle tre classi coinvolte nel primo contesto, e il coinvolgimento dell’intera classe nel secondo contesto;
- l’attuazione, nel primo contesto, della fase laboratoriale in attività pomeridiane extracurricolari, e per questo di libera scelta per gli studenti (al fine di non interferire in modo invasivo con le attività didattiche normalmente programmate dalla scuola e – nello specifico – dall’insegnante di Arte), mentre – nel secondo contesto – la conduzione delle attività laboratoriali in attività individuali o di gruppo domestiche. L’opzione del laboratorio facoltativo pomeridiano è individuata, nel

primo caso, perché in linea con una prassi della scuola quasi di tradizione, che usa proporre alle famiglie – compatibilmente con le risorse umane e economiche disponibili – attività aggiuntive di varia natura al curriculum, offerte agli studenti quali opportunità gratuite. L'opzione “casalinga” prevista nel secondo contesto deriva invece dall'impossibilità di mettere in atto un laboratorio pomeridiano, e dalla necessità di limitare, ancora una volta, l'interferenza con le attività didattiche programmate.

Come indicato dalla prospettiva di lettura allargata della competenza interartistica (cfr. § 2.4.1.) l'articolazione del percorso darà modo di focalizzare le relazioni mettendo a fuoco in particolare le Pratiche Sociali, le Tecniche e gli Stili. Si noti anche come “a monte” del progetto si guardi a un modo di manifestarsi dell'impertinenza in termini di Codici Generali e Pratiche Sociali, e come “a valle” siano le “Opere” (oltre ai capolavori “d'artista” anche le opere create da studenti e studentesse) a fungere da sunto delle conoscenze.

I contenuti materiali, accuratamente selezionati sulla base dei criteri generali testé illustrati, e riferibili a criteri di *validità*, *significatività*, *interesse* e *possibilità di apprendimento* (Della Casa, 1985, pp. 32-33³), saranno i seguenti:

Opere visive:

- Marcel Duchamp, *L.H.O.O.Q.*, 1919;
- Man Ray, *Cadeau*, 1921;
- Man Ray, *Le violon d'Ingres*, 1924;
- Raoul Hausman, *Der Geist unserer Zeit*, 1929.

Opere plastiche:

- Marcel Duchamp, *Ruota di bicicletta*, 1913; *Scolabottiglie*, 1914; *Fontana*, 1917.

Opere sonore:

- Erik Satie, da “Embrions dessechés”, *Podophtalma*, 1913;
- Marcel Duchamp, *Erratum musical*, 1913.

³ Il testo di Della Casa, un caposaldo della programmazione nel campo dell'educazione musicale, prende a riferimento da Nicholls i quattro criteri di selezione dei contenuti. In sintesi, si tratta di strumenti di selezione che verifichino che un contenuto possa essere autentico, aggiornato scientificamente e solidamente fondato (*validità*), importante nell'economia degli ambiti disciplinari (*significatività*), in grado di interessare gli alunni, motivarli alla conoscenza e all'operatività (*interesse*), adeguato alle capacità degli studenti e al loro livello cognitivo (*possibilità di apprendimento*).

I passaggi didattici relativi alla prima fase saranno predisposti nel dettaglio e condotti attraverso una serie di diapositive (cfr. All. 7). Sulle procedure di articolazione delle diapositive e sulle motivazioni relative alla scelta di questo strumento si veda Anceschi 2015a.

Prima di dar conto dell'azione progettuale è necessario far conoscere il lavoro di approfondimento relativo ai contenuti da proporre che l'insegnante-ricercatore ha condotto. Il passaggio che presenteremo testimonia l'importanza da attribuire al lavoro di preparazione sul piano del rigore didattico ed è importante assumerlo come tratto metodologico della ricerca. Si entrerà perciò nel merito degli elementi che accomunano (e dividono), i contenuti materiali testé elencati sul piano delle scelte poetiche, estetiche e delle tecniche. Lo stile e il linguaggio utilizzati, di natura specialistica (relativi al cosiddetto *savoir savant*), subiranno la necessaria trasformazione (in *savoir enseigné*) all'interno del contesto didattico.

DA DADA A ERIK SATIE (IL *SAVOIR SAVANT*)

Il movimento dadaista si colloca tra le avanguardie più sfacciate dell'inizio del XX secolo. È un fenomeno variegato e contraddittorio, frammentato geograficamente e differenziato nelle espressioni estetiche. Valerio Magrelli (2006) lo identifica come una «costellazione, un sistema multicentrico, frammentato, polimorfo, transculturale, piuttosto che come una tendenza omogenea e coerente» (p. 18). Per indicarne la difformità ci si è spinti addirittura a identificare tanti *dada* quanti fossero gli artisti coinvolti.

Nonostante le controversie e la dimensione diffusamente cosmopolita, vi è unanimità nel riconoscere alcuni tratti tipici del movimento, cioè il rifiuto categorico di ogni convenzione artistica e la dirompente azione dissacratoria.

Dalla forza distruttrice che fuoriesce dalla Prima Guerra Mondiale, prende vita un movimento culturale che risulterà essere – pur su un diverso piano – altrettanto corrosivo, estremo e radicale. Il desiderio di fare *tabula rasa* con il passato, il rifiuto del senso comune e delle regole, la negazione di ogni valore, di ogni forma, di ogni significato tradizionale, il ribaltamento dei codici, sono gli imperativi di una visione nichilista e provocatoriamente autodistruttiva.

L'aneddotica sulla scelta del nome con la quale si sono riempite pagine di dissertazioni, non può ridursi a un fenomeno coloristico, ma è operazione di costruzione di un feticcio che racchiude il senso degli opposti: tra infanzia e adultità, tra pre-logico e illogico, tra primitivo e futuribile, tra *non-sense* e *tutto-dire*, tra tutto e nulla. Il movimento, che si colloca all'incrocio con le manifestazioni cubiste, futuriste e espressioniste, coinvolge in modo paritario l'ambito poetico e letterario, quello teatrale, pittorico, scultoreo, fotografico e cinematografico. La musica, pur punteggiando costantemente l'intera evoluzione (diversamente da quanto avverrà nel Surrealismo), si muoverà in binari per così dire dettati dalla propria natura. Proviamo a capirne il perché.

L'efficacia della provocazione dadaista muove dalla capacità del movimento di sovvertire la convenzione attuando una sorta di teorizzazione della negazione. È per questa via che l'oggetto comune assume l'aura dell'*unicum*, mentre l'opera d'arte consacrata viene "oggettualizzata" e concettualmente trattata come materiale riutilizzabile. La regola compositiva si trasforma in opera del caso e del caos («il caso è logico», Picabia in Magrelli, 2006, p. 111), e l'autentico nucleo dell'esperienza estetica viene ricondotta al processo compositivo piuttosto che all'esito artistico. L'equivoco, lo scambio di materiali e di codici, l'interferenza (ad esempio la dilatazione della scrittura verso l'immagine o lo spostamento della pittura verso il collage e l'assemblaggio), sono alcuni tra gli elementi sintattici del nuovo linguaggio. Che giunge al suo scopo laddove il fruitore possa affidarsi ad alcuni presupposti fondamentali, quali ad esempio la riconoscibilità del significato all'origine dell'arte/manufatto; la conoscenza dei canoni costruttivi che hanno retto sino a quel momento quel linguaggio e – di conseguenza – la comprensione dei passaggi di mutazione e alterazione che vengono condotti.

Inequivoco, ad esempio, è il riconoscimento da parte di chiunque di un oggetto comune quale uno scolabottiglie, o di un'opera d'arte come la Gioconda leonardiana: forma e contenuto, significato e significante (che sia la ripetibilità del quotidiano, o l'eccezionalità artistica), stanno in relazione ben codificata e indubbia. Non v'è ambiguità all'origine e la trasmutazione (la sacralizzazione dello scolabottiglie e la desacralizzazione della Gioconda) viene letta a partire da un dato di certa riconoscibilità.

Non così accade per la musica, dove un agglomerato di suoni, non importa se casuale oppure costruito su canoni e convenzioni, non corrisponde ad alcuna univocità

significante: quell'agglomerato può alludere, ma non necessariamente rappresentare. Sui vari significati si può forse convergere, laddove vi siano aspetti interpretabili rispetto a codici del proprio vissuto o della cultura che li ha prodotti, ma non è possibile assolutizzarli. Cosa significhi in campo musicale riutilizzare un *ready-made* (sonoro) o dissacrare un'opera musicale esistente è operazione che necessita di differenti operazioni concettuali. Questo primo passaggio, inevitabilmente, obbliga la musica a considerare diversamente l'azione manipolatoria dadaista.

In secondo luogo, pur riconoscendo a ogni espressione artistica una specificità alfabetica codificata in tecniche e strutture che si affinano con la progressiva conoscenza, non possiamo nascondere, da parte di un pubblico generalista, una più diffusa possibilità di comprensione delle contravvenzioni che risiedono nella poesia di Hugo Ball *Gadji beri bimba*⁴ rispetto ai canoni poetici, piuttosto che quelle che agiscono nel musicale, ad esempio in *Le quatre-coin*, brano tratto da *Sport et divertissements* di Erik Satie.⁵ Il secondo caso esige una conoscenza più sottile e approfondita, e lascia poco (o comunque meno) all'intuizione per riconoscere e percepire la provocazione.

E ancora, un'alterazione operata da Man Ray all'immagine di una schiena femminile sulla quale sono inserite, in corrispondenza dei fianchi, le aperture ad "f" di uno strumento ad arco, o la giustapposizione dei baffi al volto della Monna Lisa, sono tracce modificatorie maggiormente riconoscibili rispetto alle rielaborazioni che, di nuovo, Satie propone del conosciuto tema della marcia funebre di Chopin (dalla Sonata n. 2 in Si bemolle minore) nel secondo brano tratto da *Embryons dessechés*, come vedremo più sotto. Nel primo caso sarebbe l'esperienza comune a orientarci, mentre nel secondo necessiteremmo di strumenti conoscitivi più raffinati.

La natura musicale, racchiusa nell'ineffabilità della significazione, lontana da meccanismi di funzionamento linguistico e di sviluppo discorsivo – non però di tempo vissuto, come direbbe Jankélévitch (1961/2001) – un poco si oppone a un coinvolgimento diretto nella poetica dadaista. Tuttavia, forse proprio perché la musica – “equivoco infinito” (p. 55) – non significa niente, può per contro significare tutto, ed entrare a pieno diritto nel caratterizzare l'unione degli intenti dadaisti.

⁴ Ascolta in <http://www.youtube.com/watch?v=N8i13r0HzIE>

⁵ Ascolta in <http://www.youtube.com/watch?v=fIMe4gvQ3tg>

A titolo d'esempio proveremo a scorgere quali sono i tratti riconducibili al dadaismo nel breve "trittico" per pianoforte di Erik Satie, *Embrions dessechés*, composizione selezionata tra i contenuti materiali del percorso didattico.

L'opera è stata composta nell'estate del 1913, dunque qualche anno prima dell'ufficializzazione del movimento (unanimemente ricondotta al febbraio del 1916). Di quell'epoca è anche la commedia lirica *Le piège de Méduse*, che dovrà attendere il 1921 per essere riconosciuta come prefiguratrice di tutti gli aspetti del dada (Salveti, 1988). Per questo non esitiamo a riconoscere nelle opere di Satie, anche prima dei tempi codificati, diretti riferimenti alla poetica dada.

Satie a quell'epoca ha già 47 anni e si è diffusamente affermato per la sua natura bizzarra e antiaccademica.⁶ Il suo qualificarsi come «uomo venuto al mondo molto giovane in un tempo molto vecchio» (Aniello, 2001, p. 80) ci racconta senza esitazione della necessità di porsi, suo malgrado, contro corrente. Intrattiene rapporti altalenanti con i musicisti francesi suoi contemporanei (Ravel, Debussy), con Cocteau e Picabia. Conosce Picasso, Apollinaire, Stravinsky, Djagilev. "Coltiva" giovani musicisti quali Auric, Honegger, Milhaud, Poulenc.

La composizione dei tre brevi pezzi parte dal titolo, *Embryons desséchés*, denominazione depositata sul contratto che Satie firmò con l'editore Demets di Parigi. Altre testimonianze mostrano come Satie (1980/1994) fosse uso a utilizzare il titolo quale «seme per fruttificare» (p. 184). Il titolo è uno degli indizi che riconducono alle pratiche dadaiste, sebbene fosse strategia "sbalorditiva" da lui già adottata nei suoi lavori precedenti. Riconosciamo nel titolo i tipici tratti di astrusità in riferimento all'opera, il piacere dell'associazione illogica, la volontà di provocare disorientamento.

Gli "embrioni secchi" che il compositore ritrae sono tre: l'oloturia, l'edriofalma e il podofalma. Può darsi che le fonti a questi immaginifici organismi siano da ritrovare in testi di biologia editi attorno alla metà dell'Ottocento. Ogni pezzo riporta un testo introduttivo, e – come consuetudine – un secondo sviluppo testuale che scorre lungo il pentagramma e che si sovrappone a precisi momenti musicali. Chi volesse ricostruire un'interazione di senso tra l'esergo introduttivo, il testo musicale e quelli verbali disseminati lungo la partitura, si troverà di fronte a molte difficoltà, e verificherà

⁶ Esemplificativo di un modo di essere sono le divertite narrazioni sulla sua figura fatte da Man Ray e Jean Wiener e documentate in una registrazione d'epoca rinvenibile in <http://www.youtube.com/watch?v=I9x5VOibtGs>

affiancamenti surreali e inattesi. Nulla può essere ricondotto a ordine e ragionamento. L'ipotesi logica che può individuarsi in alcuni passaggi viene appena dopo contraddetta. L'apertura all'invenzione del senso è l'esplicito invito, ma accolto con altrettanta benevolenza è il disorientamento, come possiamo verificare dalla successiva lettura.⁷

	I - OLOTURIA	II - EDRIOFTALMA	III - PODOFTALMA
Testo introduttivo in esergo	Les ignorants l'appellent le "concombres des mers". L'Holoturie grimpe ordinairement sur des pierres ou des quartiers de roches. Comme le chat, cet animal marin ronronne, de plus il file une soie dégoutante. L'action de la lumière semble l'incommoder. J'observai une Holoturie dans la baie de Saint-Malo.	Crustacés à yeux sessiles, c'est-à-dire sans tige et immobiles. Très tristes de leur naturel, ces crustacés vivent, retirés du monde, dans des trous percés à travers les falaises.	Crustacés à yeux placés sur des tiges mobiles. Ce sont d'adroit, d'infatigables chausseurs. On les rencontres dans toutes les mers. La cher du Podophthalma constitue une savoureuse nourriture.
Testo collocato lungo il pentagramma	Sortie du matin Il pleut Le soleil est dans les nuages Assez froid Bien Petit ronron Quel joli rocher! Il fait bon vivre Comme un rossignol qui aurait mal au dents Rentrée du soir Il pleut Pourvu qu'il n'en revienne jamais Assez froid Bien Petit ronron moqueur C'était un bien joli rocher, bien gluant! Ne me faites pas rire, brin de mousse: vous me chatouillez Je n'ai pas de tabac Heureusement que je ne fume pas Grandiose De votre mieux	Ils sont très réunis Que c'est triste! Un père de famille prend la parole Ils se mettent tous à pleurer Pauvres bêtes! Comme il a bien parlé! Grand gémissement	A la chasse Montez Poursuite Un conseiller Il a raison! Arrêt Pour charmer le gibier Qu'est-ce? Le conseiller Le conseiller Cadence obligée (<i>de l'Auteur</i>)

Tabella 3.1 – E. Satie, testi in *Embryons desséchés* (1913)

Nel primo brano (in analogia con i successivi) si scorgono frammenti (embrioni?) musicali ricondotti all'essenza (essiccati?).⁸

⁷ Di questa opera Satie dichiarerà: «Questa opera è assolutamente incomprensibile anche per me. / Eccezionalmente profonda, non cessa di stupirmi. / L'ho scritta mio malgrado, spinto dal Destino. / Avrò voluto fare dell'umorismo? / Non me ne stupirei e del resto sarebbe piuttosto nel mio stile. / Tuttavia non avrò nessuna indulgenza per coloro che non la terranno nella dovuta considerazione. / Che se lo tengano per detto» (Satie, 1994, pp. 36-37).

⁸ Ascolta *Holothurie* in <http://www.youtube.com/watch?v=dN3gwNve630>

Una reminescenza di una canzone popolare (*Mon rocher de Saint-Malo*, la cui allusione si rivela anche nella nota d'esergo), in forma forse di *objèt-trouvé* che troviamo in corrispondenza del testo *Quel joli rocher!*, fa il paio con il frammento della marcia funebre di Chopin citato nel secondo pezzo.

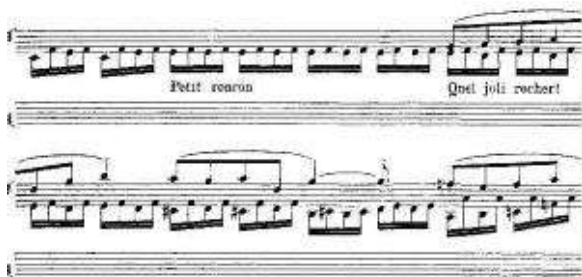


Figura 3.2 – E. Satie, *Holothurie*, 4° e 5° rigo

Nel primo caso ritroviamo un elemento extra-artistico rifunzionalizzato e nel secondo, l'oggetto artistico desacralizzato attraverso una doppia azione: quella della "storpiatura" sul piano strettamente musicale, dell'uso parodistico da un lato, e dall'altro del richiamo sull'opera attraverso la sua denominazione volutamente errata («citation de la célèbre mazurka de SCHUBERT»).

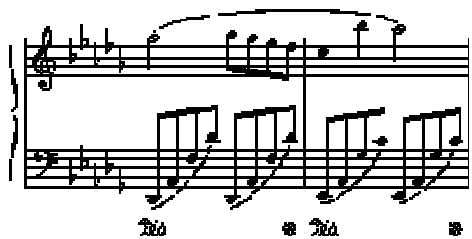


Figura 3.3 – F. Chopin, Sonata per pianoforte n. 2 in Si bemolle minore, *Marcia funebre*, bb. 31-32



Figura 3.4 – E. Satie, *Edriophthalma*, 4° rigo

L'allusione satirica alla marcia funebre di Chopin ritorna anche nelle crome puntate che riproducono l'incedere grave e pesante.

⁹ Ascolta *Edriophthalma* in <https://www.youtube.com/watch?v=RA5e-iTYWL0>



Figura 3.5 – E. Satie, *Edriophthalma*, 3° rigo

In tutti e tre i brani Satie ricorre a un tipo di costruzione “a collage”, come nel più puro stile dadaista. Satie nega la nozione di sviluppo canonicamente intesa e procede per stacchi e giustapposizioni, per quadri fumettistici che contrastano soprattutto sul piano della dinamicità e della densità sonora (in *Parade* ciò sarà ancora più marcato). La diversità dei piani è particolarmente evidente in *Podoptalma*, dove cesure, cambi di atmosfera, contrasti di andamento sono percepibili a qualsiasi orecchio.¹⁰ Si mescolano umorismo e gioco, scherzo e sbeffeggio.

Nel brano conclusivo ascoltiamo ancora uno sberleffo a un procedimento canonico nel momento in cui il testo musicale allude al richiamo di caccia (questa volta evidenziato anche nella presentazione degli embrioni nel testo in esergo, definiti *infaticabili cacciatori*), esplicitamente annunciato dal tempo composto in 6/8 e dalle due voci che procedono con prevalenza di terze, quinte e seste, come tante volte abbiamo sentito fare ai corni in orchestra.



Figura 3.6 – E. Satie, *Podoptalma*, 7° e 8° rigo

Vi è poi un evidentissimo elemento di provocazione/derisione condotto attraverso l'exasperazione della retorica del finale. Sia il primo che il terzo pezzo insistono in conclusione sulla ripetizione ossessiva dell'accordo di tonica, spostato in diversi registri della tastiera. Il gesto, anche per chi non sia musicalmente acculturato, punta a scardinare i meccanismi di attesa e i codici retorici dalla tradizione codificati, prolungando oltre le consuete aspettative la parola fine. In *Podoptalma* si aggiunge

¹⁰ Ascolta *Podoptalma* in https://www.youtube.com/watch?v=f_mSam4pBdE

anche un accenno cadenzale («cadence obligée (*de l'Auteur*)»), scrive Satie tra i pentagrammi) in forma di prologo agli accordi. L'effetto di derisione è ancora più percepibile. Per contro, il secondo brano, sospende qualsiasi accenno retorico e si conclude – in contrasto – con una pacata sospensione.

Se si guarda poi alla scrittura in partitura, la rottura delle convenzioni balza immediatamente agli occhi: non esistono divisioni in battute e nemmeno si pongono le stanghette a conclusione del pezzo. Permangono sì le indicazioni fraseologiche, le legature e le indicazioni agogiche e dinamiche, ma queste sono “subliminalmente” arricchite dai testi inframezzati ai pentagrammi: l'esecutore viene condotto a entrare in relazione empatica, interpretativa, anche rispetto a quei testi.

L'idea, anche se enunciata nei minimi termini, è quella di concorrere alla costruzione di un'opera d'arte totale in miniatura, di cui gode però solo l'interprete e non il fruitore. Con l'aggiunta dei disegni, come fa ad esempio in *Sports et divertissements*, Satie si avvicinerà maggiormente all'intento.

Satie, in anticipo sui tempi messi a fuoco dalla storia dell'arte, riassumeva in sé tutti i semi dell'eversione dadaista, dell'arte contro l'arte. Le congenite difficoltà del linguaggio musicale a interpretare le istanze di quel radicalismo, non gli impediranno di far convergere sulla sua figura la più netta rappresentanza nel musicale del movimento: forse proprio in virtù della mancanza di confini del dissacratorio tra la sua vita e la sua arte.

Se di Satie possiamo cogliere “a vista d'occhio e d'orecchio” alcune invasioni nel campo delle arti visive intuendo la spinta figurale e immaginativa di molta della sua musica, forse più audace e azzardata è l'invasione di campo di Marcel Duchamp che, con le tracce manoscritte lasciate su un foglio di carta pentagrammata dal titolo *Erratum musical*, nel 1913 veste i panni giocosi del compositore. La “creazione musicale” ha evidentemente un peso concettuale piuttosto che materiale. Il risultato sonoro, di fatto, è qualitativamente inesistente, ma anticipa con grande forza le esperienze estreme che Cage farà nei decenni successivi.

Erratum musical si erge a composizione stocastica *ante litteram*: le linee vocali riportate sul pentagramma sono l'esito della successione di 25 note estratte da un cappello. Il gioco di estrazione ripetuta conduce alla creazione (casuale) di tre parti che Duchamp fa eseguire a sé stesso e alle due sorelle, in successione e creando

sovrapposizioni rassomiglianti a un canone. Il prodotto sonoro, con tutta evidenza, ha principalmente l'intenzione di applicare gli esiti dell'*hasard* anche all'ambito musicale e l'arditezza del gesto, in quegli anni, è forse paragonabile solo alla provocazione che Satie produsse con *Vexation*, 152 note ripetute per 840 volte, per una durata variabile – a seconda degli interpreti – dalle 9 alle 24 ore¹¹.

Nel passaggio successivo daremo conto della “messa in azione” dei contenuti disciplinari.

LA FASE CONOSCITIVA: L'IMPERTINENZA TRA MUSICA E ARTI VISIVE (IL *SAVOIR ENSEIGNÉ*)

La successione delle fasi di presentazione e discussione dei contenuti verrà mediata attraverso un'accurata organizzazione di diapositive (cfr. All. 7). Per dar conto di come possa avvenire la trasposizione interdisciplinare dei contenuti sul piano didattico, è utile illustrare i passaggi preventivati, mantenendo struttura simile a quella che si adotterà per la sintesi a posteriori, redatta ad uso degli studenti.¹²

ATTIVITÀ PREVISTE (da svolgere in 3-4 ore di lavoro)

- Per iniziare: si chiede di riflettere sull'aggettivo *impertinente* e si invitano gli allievi a scegliere, come consegna a casa, un suono, un rumore, una musica o un'immagine che possa qualificarsi come impertinente.
- Si ascoltano/visionano in classe i materiali selezionati e dopo averli commentati si riflette sull'aggettivo *impertinente*, individuandone i significati che qualificano in questo modo una persona, una cosa o un concetto.
- Si propone la discussione in merito all'attribuzione di un valore negativo all'aggettivo *impertinente*, e positivo al suo contrario (*pertinente*). Si individuano positività e negatività rispettivamente dell'*impertinenza* e della *pertinenza*.
- Si sottopongono all'osservazione queste opere e si richiede di motivare la loro “impertinenza”:

¹¹ Questo è il testo riportato nella partitura: «Pour se jouer 840 fois de suite ce motif, il sera bon de se préparer au préalable, et dans le plus grand silence, par des immobilités sérieuses». Un estratto è ascoltabile qui <http://www.youtube.com/watch?v=dBhjGIdL5cM>

¹² Si veda <http://www.oradimusica.eu/wordpress/materiali-2/> e http://www.oradimusica.eu/wordpress/wp-content/uploads/Limpertinenza_tra_Musica_e_Arti_Visive_sintesi_per3A.pdf



Marcel Duchamp,
L.H.O.O.Q., (1919)



Man Ray,
Cadeau (Gift),
(1921)



Man Ray, *Il violino d'Ingres*
(1924)



Raoul Hausmann,
Testa meccanica (Lo spirito del nostro tempo) (1929 ca.)

- Si illustrano/deducono le principali caratteristiche del movimento Dada, i tratti della sua poetica (*cosa* comunica) e le tecniche di cui si avvale (*come* comunica).
- Si amplia la prospettiva dadaista alla musica ascoltando il brano: *Embrione disseccato* di un *Podophthalma*, di Erik Satie.
- Si raccolgono impressioni sul titolo e sull'introduzione “descrittiva” di Satie al brano, leggendo e commentando i testi del compositore.
- Si osserva e si commenta lo spartito (riascoltando il brano) mettendo a fuoco elementi quali:
 - la costruzione “a collage”;
 - la mancanza di una logica di sviluppo;
 - la mancanza di suddivisione in battute e della frazione metrica;
 - la presenza di un testo non-sense lungo i pentagrammi;
 - la cadenza finale “infinita”;
 - ...
- Si guidano gli studenti alla scoperta di un *objet trouvé* (o *ready-made*), che Satie utilizza nel brano, osservando/ascoltando l'inserimento del “richiamo di caccia”. Lo si confronta con altri “richiami” già utilizzati in precedenza nella letteratura musicale.
- Si presenta la “composizione musicale” di Marcel Duchamp dal titolo *Erratum musical* presentando l'artista attraverso il commento di sue celebri opere:



Ruota di bicicletta, 1913



Fontana, 1917



Scolabottiglie, 1914

- Si illustrano e commentano le modalità di composizione di *Erratum musical*, il testo di accompagnamento e due esecuzioni del brano (la prima per chitarra e la seconda per pianoforte¹³). Si confrontano le impressioni.
- Il percorso si conclude con questa richiesta:

A piccolo gruppo o individualmente elaborate una vostra *opera impertinente*. Potete scegliere di utilizzare sia il linguaggio sonoro, sia quello visivo, eventualmente abbinandoli insieme. Possibili suggerimenti:

- costruire un'elaborazione sonora a partire da: suoni/musiche già esistenti (anche presi dalla rete); suoni/musiche eseguite/composte e registrate da voi;
- utilizzare/costruire/modificare un elaborato visivo (un quadro, un'immagine, una fotografia, un video) e eventualmente accompagnarlo con suoni/musiche;
- ...

Cercate idee interessanti e – se riuscite – che riescano a sollecitare la curiosità e l'interesse di chi le ascolta o le guarda. Cercate di mettere in atto quell'impertinenza che fa nascere nuove idee, pone problemi e fa discutere, prova ad andare controcorrente.

Potete attribuire un titolo alla vostra opera.

LE FASI LABORATORIALE E DI CONDIVISIONE E SINTESI

Alla prima fase fa seguito il momento di elaborazione e produzione. Nel primo contesto si prevede un'attività laboratoriale articolata in un ciclo di sei incontri pomeridiani, rientranti – come si diceva - all'interno delle opzioni dell'offerta formativa della scuola, aggiuntive alle attività del curriculum ordinario. Nel secondo contesto, invece, per limitare l'intrusività dell'insegnante-ricercatore, si affideranno le attività creative all'autonomia dei ragazzi all'interno dei programmi di lavoro a casa. Il compito è possibile grazie al possesso di maggiori competenze tecniche con strumenti informatici di montaggio audio e video da parte degli studenti.

¹³ Si ascolti <http://www.youtube.com/watch?v=7d5f3hTYidQ> e <http://www.youtube.com/watch?v=qSUFgZhTqRY>

Tra gli obiettivi del laboratorio pomeridiano nel primo contesto, vista la maggiore inesperienza dei ragazzi, rientrano anche intenti di orientamento tecnico-pratici sul funzionamento e uso del programma di editing audio *Audacity* e di eventuali altri software di elaborazione dell'immagine a scelta degli studenti (per un approfondimento sull'utilizzo di *Audacity* e degli altri software si veda All. 18). Tuttavia, l'organizzazione laboratoriale si pone primariamente l'intento di alimentare e supportare i processi della fase ideativa e costruttiva.

Nel secondo contesto, invece, dove si opererà per l'organizzazione autonoma degli studenti nei tempi e nei modi, per poter avere testimonianza dei materiali e dei procedimenti utilizzati (riscontrabili nel primo contesto attraverso la presenza diretta dell'insegnante-ricercatore), è prevista la compilazione di una sintetica scheda descrittiva ad opera degli studenti (cfr. All. 1).¹⁴

La fase di condivisione e sintesi è invece programmata nei due contesti in modo analogo attraverso l'individuazione – per ogni gruppo – di un incontro conclusivo durante il quale raccogliere testimonianze sugli elaborati.

Si prevede la conduzione di una discussione guidata da una serie di sollecitazioni appositamente predisposte, con l'intento di focalizzare l'analisi degli elaborati, le intenzioni e le possibili interpretazioni di autori e compagni. Studenti e studentesse verranno anche sollecitati a riflettere sul senso generale dell'esperienza (cfr. § 3.3.5. e All. 9).

Qualora gli appuntamenti programmati si rivelino non sufficienti a illustrare e discutere tutti gli elaborati, si valuterà sulla base delle effettive necessità l'eventuale programmazione di ulteriori incontri. Si premette, tuttavia, che si considera poco opportuna l'individuazione di ulteriori momenti di riflessione, soprattutto per non eccedere rispetto alle consuetudini didattiche, costruite su ritmi e tempi di gestione “sostenibili” e nel rispetto di criteri di equilibrio dei pesi delle altre attività disciplinari.

3.3.4. Modalità di raccolta e di eventuale selezione dei dati

Il “congegno” attraverso il quale predisporre la raccolta dei dati è appunto la progettazione del percorso didattico testé illustrato. La selezione dei contenuti,

¹⁴ Reperibile anche in http://www.oradimusica.eu/wordpress/wp-content/uploads/Scheda_per_elaborati.doc

L'individuazione di strategie e strumenti di metodo, la predisposizione di specifici *setting* descritti, rappresentano la cornice entro la quale si intende favorire non tanto la raccolta, quanto piuttosto la “costruzione” dei dati della nostra indagine. L'attività scolastica, pensata non quale momento di eccezionalità ma quale possibile esperienza attuabile e replicabile, pur con attese varianti, nella quotidianità di ogni contesto scolastico, costituisce il campo entro cui stimolare la produzione degli elaborati.

Proprio in virtù delle inevitabili differenze che scaturiranno dai due contesti si è consapevoli della difficoltà di controllo delle numerose variabili che andranno a verificarsi nelle due situazioni didattiche e che, pertanto, tale procedura di replica non sia in grado di comprovare il percorso di ricerca attraverso un criterio di trasferibilità. Del resto, è risaputo quanto «la replicabilidad de una investigación en el marco natural y específico de cada realidad educativa no es un objetivo posible, ni siquiera deseable» (Gimeno Sacristán e Pérez Gómez, 2008, p. 131). Si pensa tuttavia che tale procedura comparativa serva quanto meno a mettere in risalto costanti e differenze a livello generale, così da orientare su eventuali requisiti o prerequisiti utili alla costruzione di attività espressive di natura interdisciplinare. La valutazione di tali requisiti emergenti dal confronto serviranno in particolare ad orientare una possibile selezione dei dati.

A tal fine i due contesti saranno pertanto confrontati sulla base di elementi del processo e del prodotto. Per quanto riguarda il processo, ci si baserà:

- su elementi di differenza organizzativi e strutturali preventivamente conosciuti;
- sulle caratteristiche dell'azione docente riscontrate nelle varie fasi;
- sulle caratteristiche dell'azione discente riscontrate nelle varie fasi.

Per quanto riguarda il prodotto, ci si baserà:

- sulla tipologia degli elaborati, rilevando in particolare i piani linguistico-espressivi coinvolti;
- sulla comparazione delle testualità utilizzate (opere a valenza artistica e altri contenuti materiali).

Gli elaborati degli studenti (i dati nella loro forma sensibile) verranno acquisiti dall'insegnante-ricercatore in formato informatico (.wav; .mp3; .mp4; .mpg; .flv o altro) e accolti sulla piattaforma appositamente dedicata (www.oradimusica.eu).

3.3.5. Modalità di raccolta delle interpretazioni sugli artefatti e delle osservazioni sull'esperienza interdisciplinare

L'interpretazione da parte degli studenti (autori e fruitori) degli artefatti prodotti è condotta, come abbiamo visto, in appositi incontri di focus group, che è modalità di interazione scelta per attivare processi di costruzione e negoziazione collettiva delle asserzioni e dei significati (Cataldi, 2009). Si prevede che per la conduzione del focus group si predispongano una serie di domande semistrutturate quale sollecitazione e stimolo alla discussione.

Di queste domande fanno parte anche sollecitazioni a carattere generale allo scopo di far riflettere sull'esperienza in generale e far prendere coscienza dei processi. Anche al fine di comprendere come valorizzare l'esperienza creativa, in particolare, ci si attende di conoscere:

- quale sia il grado di soddisfazione raggiunto;
- quali siano le difficoltà percepite;
- quale sia la loro percezione del rapporto tra scuola, attività interdisciplinare e fare artistico.

Per agevolare l'azione didattica queste sollecitazioni saranno collocate in apertura e chiusura della riflessione. Ecco le domande:

DOMANDE GENERALI INIZIALI

- Siete soddisfatti dei vostri prodotti? Vi piacciono?
- Cosa è stato difficile fare? Cosa è stato facile?

DOMANDE GENERALI FINALI

- Cosa credete che potrebbe cogliere, pensare, capire un estraneo che vedesse/ascoltasse i vostri prodotti? Da cosa potrebbe rimanere colpito?
- Quante delle cose che pensate di aver imparato sono "andate dentro" ai prodotti che avete costruito?
- Cosa direste per sintetizzare quello che abbiamo fatto?
- Avete vissuto più una lezione di musica, una lezione di arte, di entrambe o nessuna delle due?
- Cosa cambia per voi nell'avere due insegnanti in classe?
- Le due discipline si sono "toccate"?
- L'intreccio è stato per voi "artificiale" o "naturale"?
- Pensate che fare scuola con due o più materie contemporaneamente vi complichino le cose o ve le semplifichi? O non cambia nulla?

- ...

Il “cuore” della discussione verterà invece su quesiti specificamente formulati sulle caratteristiche dei singoli elaborati. I quesiti verranno precisati e formulati nel dettaglio solo dopo che l’insegnante-ricercatore avrà compiuto una prima lettura degli elaborati, in modo che l’insegnante stesso possa rilanciare la conversazione con studenti e studentesse (nell’approccio tipicamente fenomenologico il focus group è tecnica che deve fare leva sul gruppo, come afferma Cataldi, 2009) e attivare un processo di *validazione consensuale* (Eisner, 1998, p. 113). Per questo, il definitivo andamento della discussione verrà orientato seduta stante, sulla base degli effettivi rilanci degli studenti. Si riportano comunque alcune tipologie di domande (cfr. All. 9).

- Che idea di impertinenza esce da questo elaborato?
- Come potreste descrivere in sintesi i passaggi che avete condotto?
- Come è nata l’idea?
- Perché avete scelto quel suono? Quelle immagini?
- Come mai avete deciso di lavorare solo sulla musica?
- L’inserimento di quel suono/quell’immagine ha qualche funzione precisa?
- Come si relazionano il suono e l’immagine?
- Cosa potete dire a proposito del titolo?
- Pensate che il lavoro si possa migliorare?
- ...

Questa separazione dei piani, tuttavia, riflette un ordine ideale, poiché si prevede che la discussione sui prodotti possa portare inevitabilmente a considerare anche le azioni processuali a causa della prevedibile difficoltà da parte dei ragazzi a separare la narrazione sui processi dall’illustrazione degli esiti del prodotto. Per questo motivo si potranno raccogliere quali indizi anche espliciti riferimenti all’elaborato e sue dirette interpretazioni che gli studenti potranno formulare nel corso delle attività di laboratorio o in altri momenti di scambio/colloquio. All’insegnante-ricercatore il compito di districarsi in queste attese sovrapposizioni.

L’interpretazione da parte degli adulti (insegnante-ricercatore e adulto esperto) è invece condotta in momenti separati, sulla scorta delle indicazioni fornite al § 3.3.8.

Per quanto riguarda l’insegnante-ricercatore, come abbiamo detto, l’interpretazione sarà formulata precedentemente all’incontro dei focus group. L’interpretazione

dell'adulto esperto, al contrario, verrà acquisita in un momento successivo, collocato al termine dell'intero percorso didattico.

Il portato sensibile delle opere verrà dunque raccontato e raccolto attraverso il “dicibile” di ognuna di esse da parte di diversi soggetti. Riepiloghiamo ora le modalità di raccolta:

- a) sotto forma di *testimonianze orali* (focus group) da parte degli autori degli elaborati, in cui gli stessi autori-studenti avranno modo di esprimere anche un punto di vista ricettivo rispetto alle opere dei compagni; queste testimonianze andranno a costruire l'intero corpus degli indizi prodotti da parte della componente di studenti e studentesse (qualora vi fossero condizioni ostative alla partecipazione degli studenti al focus group potrà essere previsto un diverso momento di confronto, oppure la raccolta delle testimonianze in forma scritta);
- b) sotto forma di *testimonianze scritte* (schede interpretative) da parte degli adulti esperti, in cui una figura esperta, più il docente-ricercatore, forniranno una personale lettura di ognuna delle opere, sulla base di generali orientamenti comuni descritti al § 3.3.8.

L'intera somma delle testimonianze andrà così a costituire l'insieme degli indizi ermeneutici da analizzare. Va probabilmente evidenziato come le due differenti modalità di raccolta (le testimonianze orali raccolte attraverso focus group e le testimonianze scritte raccolte attraverso le schede interpretative) si possano caratterizzare attraverso il determinarsi di differenti condizioni, soprattutto in relazione ai tempi di riflessione dedicati a ogni singola opera. Nel primo caso, la contingenza dei tempi scolastici (limitati entro i confini “dell'ora di lezione”), insieme all'azione di riflessione in modalità collettiva, potrebbero ridurre o comunque “contenere” le possibilità interpretative e questo si contrappone – nel secondo caso – a tempi di lettura e interpretazione delle opere senza vincoli imposti e con modalità di riflessione individuali. La specifica è necessaria per comprendere le caratterizzazioni che potranno emergere dalle due diverse fonti.

3.3.6. *Sul ruolo dell'insegnante-ricercatore e dell'adulto esperto*

Un approfondimento sul ruolo degli adulti coinvolti è a questo punto necessario, in modo da comprendere anche sul piano del metodo come debba essere collocata la loro posizione.

Entrambe le figure, fornendo il loro contributo interpretativo sulle opere, si pongono in dialogo con gli studenti. In virtù della loro competenza si auspica che siano in grado di amplificare la voce degli artefatti. I loro rispettivi contributi si pongono però con reciprocità dialettica, ma con diversa funzione.

Le caratteristiche dell'impostazione metodologica hanno dichiarato infatti come l'insegnante-ricercatore sia inserito a pieno titolo quale componente strutturale, e come, a differenza dell'altra "figura interpretante", il suo ruolo si caratterizzi per il totale coinvolgimento nel processo che ha portato alla realizzazione dei prodotti. Un modo di guardare alle dinamiche dell'apprendimento che assume, come abbiamo dichiarato, gli atteggiamenti della complessità riflessiva che, contestualmente, "categorizzano per collegare", e "analizzano per sintetizzare" (Morin, 2014/2015). In accordo con Morin diventa per questo ancor più necessaria l'integrazione dell'osservatore nella sua osservazione. Infatti, in un approccio interpretativo, la scambievole contaminazione tra il ricercatore e la realtà che indaga è una condizione indispensabile per raggiungere la comprensione dei significati (Gimeno Sacristán e Pérez Gómez, 2008). In questo senso sarà decisiva la sua capacità di sapersi distanziare dall'oggetto di indagine e, allo stesso tempo, sapersi aprire a una relazione empaticamente coinvolta, attraverso una sorta di distanza partecipata ritratta nel concetto di "oggettività dinamica" (Mortari, 2012, p. 54).

In relazione ai due contesti il ruolo dell'insegnante-ricercatore assume sfumature lievemente differenti. Nel primo contesto, in virtù di una piena appartenenza (pur nel momentaneo distacco dovuto al congedo straordinario per la conduzione del dottorato di ricerca), la posizione assunta oscilla tra quella di *indigeno-interno* e di *indigeno-esterno*: infatti, nonostante la passata appartenenza del ricercatore alla vita di quella comunità, si configura la necessità di guadagnare nuovamente una posizione di legittimazione dovuta all'assenza temporanea. Tale posizione di distanza è maggiormente accentuata nel secondo contesto dove l'insegnante-ricercatore occupa

invece la posizione di *indigeno-esterno*, cioè di persona che fa parte della comunità (intesa in senso lato e categoriale e non riferibile allo specifico contesto), ma che «si porta [...] appresso processi di desocializzazione del contesto e di assimilazione di altre culture [...]» (Banks in Mortari, 2012, p. 124).

In entrambi i casi il suo coinvolgimento non può escludere qualche forma di “interferenza” che abbia risultanze sulla realizzazione dei prodotti, dando così corpo ai cosiddetti “effetti del ricercatore” (Bresler e Stake, 1992). Per queste ragioni dobbiamo presumere che l'osservazione e l'interpretazione degli artefatti si porti appresso il vissuto condiviso con gli studenti, nonostante la messa in atto di strategie volte all'attenuazione e al controllo di tale commistione (si veda § 3.6.).

Non v'è dubbio, infatti, che l'osservazione dei prodotti si sottragga a fatica dall'incidenza che potrà derivare dall'osservazione dei processi e con molta probabilità l'insegnante-ricercatore sarà in grado di riferire aspetti quali:

- il grado e la qualità di attinenza delle azioni costruttive/traspositive adottate dagli studenti e riconducibili ai procedimenti illustrati dalle opere o messi in atto dagli artisti presentati; l'insegnante sarà pertanto in grado di scorgere nei processi e – di conseguenza – nei prodotti, se e in che modo (ad esempio con mera volontà imitativa o emulativa, oppure con azioni di maggiore autonomia) si siano riutilizzati tali intenti processuali da parte dei ragazzi rispetto a un procedimento artistico di origine “cólta”;
- la rilevazione di eventuali “intenzionalità” (esplicite, perché razionalizzate, o implicite, perché frutto dell'azione “ludica e impulsiva” degli studenti, Goodman, 1968/2008a, p. 221, o dei condizionamenti sociali e culturali) che hanno portato i ragazzi a costruire/produrre quell'artefatto.

D'altra parte, l'accoglimento di queste implicazioni, che definiscono la complessità delle relazioni, sono insite nel *paradigma ecologico* che abbiamo adottato. Con fermezza e senza riduzioni vogliamo affidarci allo sguardo dell'insegnante-ricercatore, capace non solo di restituire una delle possibili prospettive di senso sulle opere, ma di rappresentare, probabilmente, il soggetto maggiormente qualificato a parlarne. Il punto sostanziale al quale non abbiamo voluto rinunciare, infatti, è il “valore aggiunto” di questa testimonianza, che è del tutto indispensabile (diremmo insostituibile) per una

lettura del fatto educativo a tutto tondo e che voglia pienamente radicarsi nella realtà fenomenologica.

Ecco allora che l'ingresso in campo di una figura interpretante che si colloca al di fuori dei processi, può rappresentare (nell'ottica di un processo di triangolazione) quella prospettiva che aiuta a ristabilire un bilanciamento delle interpretazioni («the most complete analysis of student products occurs when several judges are used; the form of analysis may be through an analytic rubric, applied by judges who have previously reached some predetermined acceptable level of inter-rater reliability», Martin, 2008, p. 58).

A identificare le caratteristiche della terza figura "interpretante" si è giunti successivamente a una serie di passaggi di riflessione intermedi che hanno portato a mettere a fuoco le competenze esperte più utili al confronto:

- capacità dell'adulto esperto di spostare la propria osservazione su tutti gli elementi presenti negli elaborati (sia sonori che visivi), indipendentemente dalla specifica formazione specialistica;
- capacità dell'adulto esperto di fornire elementi interpretativi lasciando da parte espliciti giudizi di valore sulla bontà (o sulla riuscita) degli elaborati in relazione al contesto didattico (ad es. valutazioni sul conseguimento di obiettivi; valutazioni sulla coerenza degli elaborati in relazione alle consegne di partenza);
- capacità dell'adulto esperto di prestare la medesima attenzione indagatrice che si presta a un'opera d'arte (e dunque il medesimo credito) anche alle "opere" scolastiche;
- capacità dell'adulto esperto di disciplinare le proprie osservazioni all'interno dei criteri suggeriti al § 3.3.8.

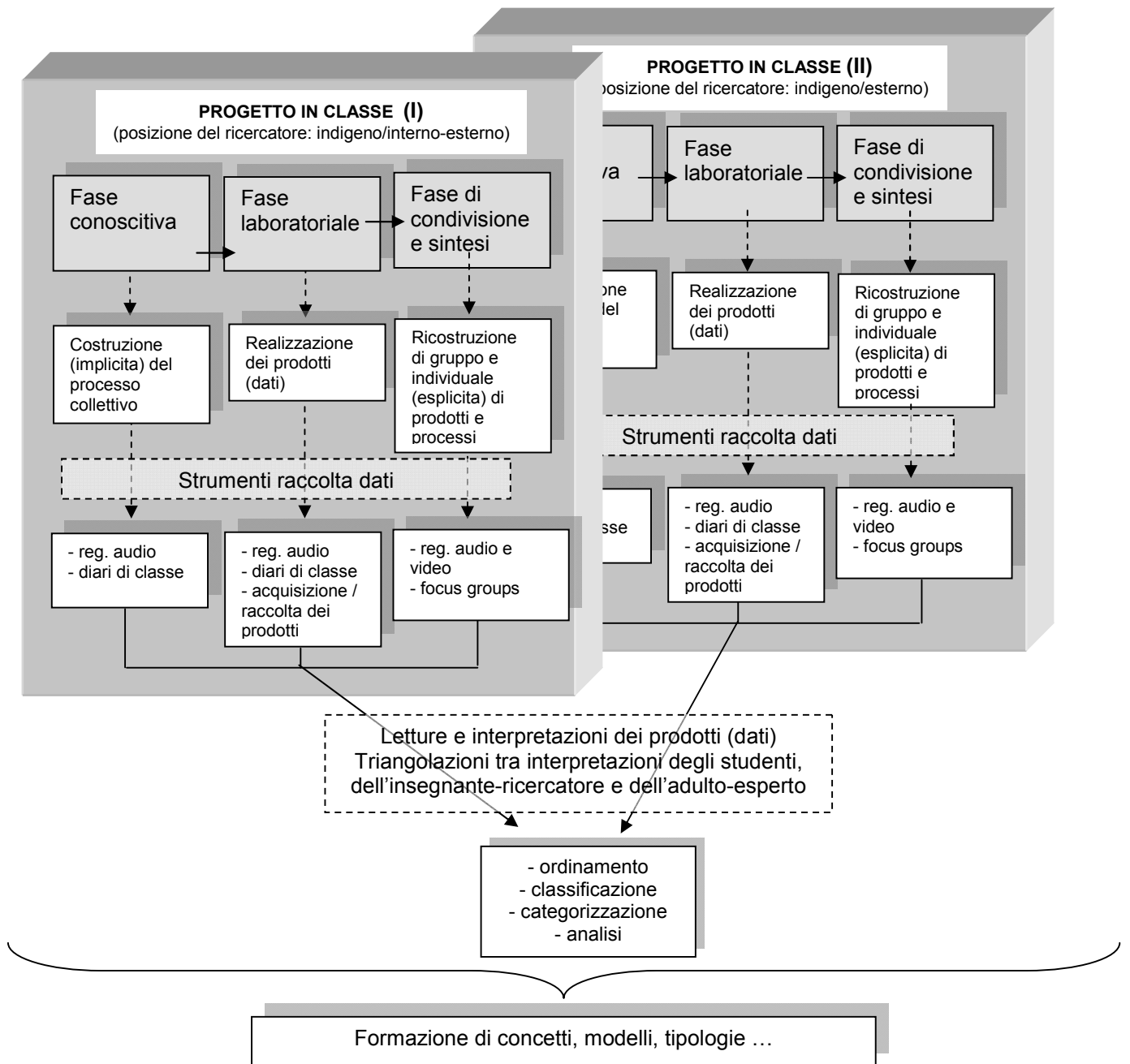
Il coinvolgimento nel processo di ricerca dell'*adulto esperto* non è previsto essere né strutturale, né continuativo (anzi, è bene far presente che la disponibilità a svolgere il compito interpretativo è richiesta gratuitamente e a titolo di amicizia personale). Crediamo tuttavia che le caratteristiche appena evidenziate consentano la funzionalità delle interpretazioni fornite rispetto all'obiettivo di triangolazione.

3.3.7. Strumenti di rilevazione in relazione alla ricerca sul campo

Gli strumenti di ricognizione sono specificamente orientati in relazione alle diverse fasi.

- 1° FASE: CONOSCITIVA. Per la documentazione ci si avvale di registrazioni audio, quali fonti a supporto alla redazione di diari di classe.
- 2° FASE: LABORATORIALE. Laddove l'insegnante è fisicamente presente (primo contesto) si adottano strumenti quali registrazioni audio per il supporto alla redazione di diari di classe; laddove l'insegnante è assente (secondo contesto) si richiederà la compilazione da parte degli studenti di brevi schede di ricostruzione del processo (cfr. All. 1). La documentazione e raccolta degli elaborati è prevista all'interno di una piattaforma in rete appositamente predisposta (www.oradimusica.eu), che servirà anche quale strumento di raccolta dei contenuti presentati e dei materiali di lavoro a supporto del laboratorio.
- 3° FASE: DI CONDIVISIONE E SINTESI. La discussione si attua in modalità di focus group e si adottano strumenti di documentazione quali registrazioni audio-video. Diversamente dalle registrazioni audio operate nella prima fase (la cui trascrizione non sarà letterale ma funzionale alla ricostruzione dettagliata delle azioni operate da insegnante e studenti), queste video-registrazioni saranno invece letteralmente trascritte.

In uno schema si riporta la sintesi di quanto sin qui illustrato.



Schema 3.1 – Fasi attuative del progetto nei contesti di ricerca

3.3.8. Criteri generali per la lettura degli artefatti

Ma con quali criteri osservare qualità e modalità di pensiero? In che modo è possibile raccogliere testimonianze “parlanti” in un campo – lo abbiamo detto più volte – che poco lascia all’univoco? Come discernere l’ambiguità di senso di prodotti che per certo

possono riassumere, all'interno di un unico significante, una pluralità interpretativa? (Eco, 1962).

Una possibile prospettiva di osservazione la suggerisce – una volta ancora – Nelson Goodman (1968/2008a), che si accosta alla descrizione dei “sintomi estetici” non delineando *criteri*, ma appunto osservando *sintomi*, e illustrando non tanto delle condizioni necessarie, quanto piuttosto rilevando l'esistenza di presenze reiterate, pur in concomitanza con altri sintomi.

Siamo consapevoli che sia necessario considerare come nella nostra prospettiva di lavoro l'artefatto, la produzione creativa, si candidi anche a essere oggetto a vocazione artistica. Il dato, laddove emergesse, contribuirebbe alla lettura della significatività sul piano degli apprendimenti.

Il nostro obiettivo, tuttavia, non è quello di entrare nel merito dell'esteticità dei prodotti osservati e darne un giudizio di valore, bensì di cogliere eventuali costanti o “formanti costruttive”, rilevate anche attraverso le procedure sintomatologiche suggerite dal filosofo e orientate agli scopi più sopra indicati.

Proviamo ora a focalizzare alcuni *indizi-sintomi*¹⁵, tenendo in considerazione come, una volta ancora in accordo con il procedimento goodmaniano, l'assenza di alcuni di questi non determini automaticamente una valenza “cognitiva” degli artefatti meno significativa. Tale procedimento, che si pensa in linea con i principi di un metodo detto appunto *indiziario*, non indica un profilo definito ma orienta un cammino da disegnare gradualmente nel corso della ricerca (Mortari, 2012).

Cerchiamo allora di inquadrare su quali piani ci si attende l'individuazione di indizi a partire dall'analisi degli artefatti dei ragazzi. Prioritario livello di osservazione, come già detto, è principalmente il piano “immanente”, cioè quello relativo alla materialità dell'artefatto. Si tratta dunque di assumere i prodotti quali “testi” (cfr. § 2.4.3.) e di farsi guidare dalle loro caratteristiche al fine di dare voce (una delle possibili) alla loro espressione.

La discussione e l'interpretazione da parte degli studenti (autori e fruitori) avverrà, come abbiamo detto, attraverso le modalità dialogiche generalmente attivate in momenti di condivisione collettiva (i già citati focus group). Diversamente, l'interpretazione da parte degli adulti esperti composti dall'insegnante-ricercatore e da un adulto esperto

¹⁵ In questo contesto le differenze tra i due lemmi operate in ambito semiotico non appaiono stringenti e i due termini compaiono qui come sinonimi e con intenzione metaforica.

esterno ai processi – il cui contributo è inteso quale *connoisseurship* (Eisner, 1990), ossia “maestria”, arte dell’apprezzamento – sarà orientato attraverso suggerimenti più sistematici che così possiamo sintetizzare:

- la descrizione di “presenze” a livello segnico, cioè la conduzione di un rilevamento di elementi, visivi e/o sonori, utilizzati quali “vocaboli” e descritti in unità costitutive e/o nel loro concatenarsi¹⁶;
- il grado di *densità sintattica* rilevabile nell’artefatto (eventualmente individuabile all’interno di due polarità opposte quali ad esempio: rarefazione e saturazione), cioè la presenza sul piano costruttivo di elementi di natura “grammaticale” e “morfologica” posti tra loro in relazione, che mostrino eventualmente anche l’interazione di un processo artistico e/o uno musicale;
- il grado di *densità semantica* rilevabile nell’artefatto, cioè la presenza sul piano interpretativo di elementi di natura “analogico-metaforica” che diano contezza di un portato di significazione attribuibile all’opera (a cosa allude, piuttosto di che cosa dice)¹⁷.

Gli ultimi due punti (densità sintattica e semantica), qui separati per necessità di puntualizzazione dei livelli implicati, potranno tuttavia essere “argomentati” contemporaneamente nel corso delle interpretazioni, così da facilitare la produzione interpretativa (che è importante rimanga anch’essa di natura creativa) senza vincolarla in rigidi schemi.

Sui criteri di costruzione e valutazione degli indizi, sono preziose le indicazioni di Eco, del tutto pertinenti anche nella nostra dimensione interpretativa. Eco (1990) ci avverte di come un indizio possa essere tale a sole tre condizioni: «che non possa essere spiegato in modo più economico, che punti verso una sola causa (o una ristretta classe

¹⁶ La richiesta di una descrizione del piano neutro o immanente è soprattutto utile ai fini dell’analisi interpretativa: la presa di coscienza di tutti gli elementi costitutivi è infatti estremamente funzionale alla genesi di idee per interpretare le relazioni tra gli elementi e le parti.

¹⁷ Densità sintattica e semantica sono, almeno nella denominazione, due “sintomi dell’estetico” presi a prestito da Goodman (1978/2008b, p. 80). Nel complesso, questa articolazione analitica corrisponde in modo abbastanza puntuale ai due modi per parlare dell’arte indicati anche dal filosofo Jean-Luc Nancy, che egli considera necessari l’uno all’altro: uno è quello di descrivere dell’opera «la sua tecnica, la sua fabbricazione, la sua storia, la sua maniera e la sua materia. L’altro è di dire il suo senso o la sua verità: non solamente il senso delle sue intenzioni significanti, che siano politiche o religiose, mitologiche, simboliche, pedagogiche eccetera -, ma il suo senso in quanto arte» (Nancy, 2013, p. 186).

di cause possibili) e non a una pluralità indeterminata e difforme di cause, che possa far *sistema* con altri indizi» (p. 86).

Ricordiamo inoltre che la raccolta indiziaria, pur non fondandosi su elementi quantitativi di rilevazione, farà del “riscontro numerico” delle evidenze (da esprimere sia in forma percentuale rispetto al totale degli indizi, sia attraverso progressioni numeriche) una sorta di elemento-indice di consapevolezza, utilizzandolo – accanto all'argomentazione qualitativa – quale ulteriore “proprietà” disponibile.

Infine, non dimentichiamo – per non perdere d'occhio l'intera riflessione organizzata attorno a questo problema di indagine – che le letture e le analisi offerte da questo piano potranno beneficiare anche del confronto attuato con i piani e i campi tensionali organizzati nel primo capitolo. Questa prospettiva di connessione tiene fede a un preciso intento: quello di far dialogare “cultura alta” (le opere che la storia ha sedimentato) e “cultura bassa” (le “opere” didattiche che l'azione educativa stimola a produrre) in un vicendevole accrescimento di sguardi significativi (Anceschi, 2009, pp. 119-132); in particolare quello di osservare quanto le divergenze/convergenze messe a fuoco in un contesto ad “estetività concentrata” (Serravezza, 2008) possano trovare riscontro (in termini di eco e riverberazione) nei prodotti dei ragazzi, ossia a livello di quell’“estetività diffusa” che maggiormente connota la comunità scolastica pre-adolescenziale.

3.3.9. *Categorie di analisi*

A partire dalla generale ridefinizione concettuale attraverso la quale abbiamo “traslato” la *metacognizione narrativa* in *metacognizione sensibile* (cfr. § 2.4.6.), vogliamo ora assumere quelle funzioni quali categorie di analisi dei testi interpretativi.

Affinché le categorie possano essere ben orientate allo scopo, proponiamo la puntualizzazione di elementi “descrittori” utili all'individuazione delle tracce e degli indizi metacognitivi. All'interno delle testimonianze chiamate a interpretare i prodotti, l'utilizzo dei descrittori guiderà l'attribuzione degli indizi alle differenti funzioni/categorie. Nella tabella che segue collochiamo i descrittori accanto alle definizioni già enunciate in precedenza (terza colonna). Nell'ultima colonna è invece

riportato un indizio metacognitivo a mo' di esemplificazione, riferito, per omogeneità di esempio, a possibili testimonianze di studenti/autori.

Funzioni/ Categorie	Definizione	Descrittori per l'individuazione di tracce/indizi metacognitivi	Esempio
Metaforica	Capacità di produrre similitudini, metafore, sineddoche, metonimie, cioè i meccanismi della produzione simbolica attraverso i congegni della <i>condensazione</i> e dello <i>spostamento</i> espliciti nella costruzione di un artefatto.	Presenza di immagini figurali con funzione esemplificativa; accostamento di termini/concetti con funzione di confronto/uguaglianza; sostituzione, affiancamento, trasferimento di concetti (possibili connettori testuali di riferimento: "come"; "sembra"; "diventa"; "fa venire in mente"; "in relazione con"; "in contrapposizione con"; "rinvia a" ... e loro sinonimi o derivati).	«Sembra una lottatrice cornuta con le ali che fa tutti fuori.»
Inferenziale	Processo costruttivo nel quale si collegano (assemblano, affiancano, compongono ...) parti di un "testo" con riconoscibile intenzionalità "discorsiva" (non necessariamente lineare), cioè portatore di un "messaggio".	Articolazioni discorsive in cui si elencano parti/elementi costitutivi dell'opera/testo riconducibili a una intenzionalità organizzativa e convergenti in una struttura unitaria di senso.	«L'inserimento del respiro è per dare un senso di inizio e di fine.»
Enfatica	Capacità di inserire nell'artefatto elementi con valenza emozionale: ironia, mistero, sorpresa, drammaticità, ...	Presenza di qualità e aggettivazioni espressive riferibili a dimensioni emotive quali stati d'animo e psicologici, sentimenti, situazioni affettive, ...	«Penso che il ticchettio abbia un effetto psicologico, perché ti fa lavorare sul tempo [...]»
Contratto di Finzione	Capacità di stabilire un accordo implicito tra autore (ideatore, compositore ...) e fruitori relativo alla sospensione della dimensione spazio-temporale del "qui ed ora". Capacità di costruire un "messaggio <i>quadro</i> " quale primo livello di informazione.	Presenza di elementi che rivelano azioni o pensieri con funzione di chiarimento orientato ai fruitori di eventuali impliciti, convenzioni o "retroscena".	«L'immagine che ho scelto è la Venere di Milo che io stesso ho fotografato quest'estate al museo di Louvre a Parigi.»
Esemplificativo -Digressiva	Capacità di inserire nell'artefatto elementi apparentemente estranei alla coerenza generale senza comprometterne il senso e gli equilibri (funzione <i>digressiva</i>). Capacità di collocare nell'eventuale titolo (o nella sua assenza) elementi di amplificazione semantica, in apparenza anche digressivi (funzione <i>esemplificativa</i>).	Presenza di elementi (in particolare testuali, ma anche sonori, visivi, plastici) che condensano/amplificano l'essenza di un significato riassumendo o estraendo i tratti di pregnanza; presenza di elementi figurali (sonori e/o visivi/plastici) o testuali (titolo) in apparenza estranei all'idea compositiva e plausibilmente integrati in virtù di una credibile/convincente argomentazione interpretativa.	[Il titolo] «significa: Noi Non Abbiamo Fatto Un Pezzo.»
Intertestuale	Capacità di collegare il <i>testo</i> del proprio artefatto ad altri testi e fonti.	Presenza di riferimenti e rimandi, espliciti o impliciti, ad altri testi/opere, o a processi/procedimenti costruttivi, o a fatti/contesti culturali.	«Alcune idee [...] venivano dal progetto che avevo per la metamorfosi di Escher [...]»
Mitopoietica	Capacità di restituire una visione estetica e poetica, cioè una visione del mondo sul piano artistico, in grado di generare relazioni di senso tra il mondo – appunto – e la propria e altrui esistenza.	Presenza di elementi, impliciti o espliciti (accompagnati da un minor o maggior grado di consapevolezza), veicolatori di una funzione di espressione identitaria rappresentativa del proprio essere e di una funzione di posizionamento all'interno di un contesto socio-culturale e di un sistema di valori.	«Vorrei che quest'opera fosse osservata da tutti [...]»

Tabella 3.2 – Definizione e descrittori delle funzioni della metacognizione sensibile, con esempi di indizi metacognitivi

La distribuzione degli indizi alle sette categorie verrà condotta con l'aiuto di diversi colori: MT = rosa/fucsia; IF = giallo; EN = arancione; CF = verde; ED = azzurro; IT = grigio; MP = rosso. I medesimi colori saranno mantenuti anche nelle visualizzazioni grafiche. Un esempio della procedura condotto sulle schede prodotte e sulle trascrizioni dei focus group è visibile nell'All. 12 (schede IR, schede AE, FG).¹⁸

Mantenendo l'impianto categoriale e le procedure precedentemente illustrate, una volta completata la distribuzione degli indizi all'interno delle sette funzioni, si dovrà procedere a effettuare l'analisi nel dettaglio di ogni singola funzione, quale affinamento del metodo di analisi. Saranno le specificità e le caratteristiche di ogni funzione a indicare le rispettive sotto-categorie. Nelle indicazioni sottostanti sono illustrate le prospettive di ricognizione che ci si attende di rilevare.

Per la *funzione metaforica* si potranno porre in risalto le direzionalità e le vettorialità sensibili emergenti, cioè verso quali ambiti espressivi sono stati orientati gli "spostamenti" metaforici. Partendo dagli assi in campo (figurativo e sonoro), ecco alcune possibili direzioni:

- dal figurativo al figurativo (F-F);
- dal figurativo al sonoro (F-S);
- dal figurativo al narrativo (F-N);
- dal figurativo all'astratto (F-A);
- dal sonoro al figurativo (S-F);
- dal sonoro al narrativo (S-N);
- dal sonoro all'astratto (S-A);
- dal sonoro al sonoro (S-S).

La tabella esemplifica possibili testimonianze degli studenti e dei soggetti adulti.

¹⁸ Le schede di lavoro in originale sono in supporto cartaceo. Gli allegati riproducono il lavoro di analisi in formato informatico.

Categorie	STUDENTI	ADULTI
Figurativo- Figurativo	«Sembra il giocattolo di un bambino.»	«È una sorta di catena cumulativa.»
Figurativo- Sonoro	/	/
Figurativo- Narrativo	«Sembra che quel tipo lì [...] si sia messo dei pantaloni che non gli stavano e quindi fosse uscita [la camicia] [...] forse non è riuscito a tirarseli su del tutto e sono rimaste le mutande.»	Il cappello è «come se si assistesse ad una battuta finale di una gag, di una barzelletta [...]»
Figurativo- Astratto	«Anche (la cantante) Pink rappresenta una sorta di “impertinza” già in sé.»	«Le linee trasversali [...] possono indicare metaforicamente il segno di uno sgretolamento.»
Sonoro- Figurativo	[il sonoro sembrano] «immagini che si capovolgono, si spostano, si incastrano.»	«La giunzione dei frammenti aumenta l'immagine di un patchwork sonoro.»
Sonoro- Narrativo	[Sulla sirena] «come se fosse ricercata, è stata arrestata.»	«Una direzione porta a immaginare il sonoro come illustrazione sia rumoristica che introspettiva di una situazione, ad esempio questa: due tizi foschi e poco raccomandabili si stanno avvicinando a passi cadenzati al personaggio principale per aggredirlo [...]»
Sonoro- Astratto	[Alludendo all'elaborato sonoro] «...ma no, non la prendiamo l'immagine», ce l'abbiamo già la derisione.»	«La canzone [...] rappresenta un'icona sonora della seduzione.»
Sonoro- Sonoro	/	«Quasi un lamento lontano, in parte soffocato [...] un grido/lamento, un richiamo da lontano, non sentito, lasciato perdere nel vuoto.»

Tabella 3.3 – Esempi di indizi metacognitivi relativi alla funzione metaforica

Per la *funzione inferenziale* ci si orienterà individuando: a) generali logiche sequenziali e organizzative dei materiali; b) specifici criteri di natura compositiva; c) tipologie di relazione tra i piani espressivi.

Per quanto riguarda il punto a) (logica sequenziale = LS), potremo trovarci di fronte a un criterio di *coerenza complessiva* (LS1, laddove, ad esempio, non fossero riconoscibili espliciti criteri formali ma fosse comunque evidente una intenzionalità di natura inferenziale); una seconda categoria (LS2) potrebbe riguardare l'individuazione particolareggiata di *elementi di sintassi e di articolazione retorica* (laddove ci si riferisca a specifici elementi visivi o sonori con evidente funzione discorsiva); laddove ancora si individuino ulteriori elementi di raffinazione del discorso artistico (strutture con funzione di apertura, di conclusione, di sviluppo ...) sarà invece utile raggruppare indizi che mostrino ad esempio una *retorica dell'inizio* o una *retorica del finale* (LS3).

Vi sono poi ulteriori declinazioni afferenti al punto b) che vanno a dettagliare i principi compositivi che si potranno incontrare: il principio della *ripetizione* (R, anche variata) e del *contrasto* (Co), con possibili ulteriori sottoarticolazioni o altri processi di elaborazione (quali ad esempio un processo di *decomposizione/decostruzione*, D, e un processo di *aleatorietà*, A).

Infine, per quanto riguarda le tipologie di dialogo e di relazione tra il visivo e il sonoro (punto c), queste saranno evidentemente da cogliere negli elaborati che abbiano inteso lavorare su entrambi i piani. Potremo trovarci di fronte a relazioni che presentano il sonoro con funzione “concorrente” al visivo (C, dove cioè i due piani concorrono in egual misura al significato complessivo, secondo logiche che potranno essere di *contrasto*, C1, oppure di *causa-effetto*, C2, o ancora di *interdipendenza*, C3), oppure a relazioni dove uno dei due linguaggi si ponga “in subordine” (S), al servizio dell'altro (*amplificando*, S1, oppure *commentando* il portato di significati di uno dei due codici, S2). In tabella le testimonianze esemplificative.

Categorie	STUDENTI	ADULTI
Generali Logiche Sequenziali		
LS1 (coerenza compl.)	«Sì, sì [le due canzoni] si fondono»	«Il brano procede per successive accumulazioni.»
LS2 (sintassi e articolazione retorica)	«C'è ad un certo punto un rumore di fondo che diventa sempre forte e poi sfocia in un'altra cosa.»	«Abbiamo un secondo elemento che funge da interpunzione, breve, ritmato e acuto, e che quindi torna più volte in due versioni, segnando i confini fra gli elementi discorsivamente più significativi, e cioè il terzo, il quarto e il quinto, che si succedono con una certa simmetria.»
LS3 (retorica del finale)	«È corretto considerare questa [la cesura] come la conclusione della prima parte.»	«Le figure con gli occhiali neri hanno una funzione sintattica chiara, in quanto aprono e chiudono la passerella.»
Criteri di natura compositiva		
Ripetizione	«Questo cellulare viene caricato da una batteria [...], ricaricata a sua volta da [...].»	«Sul piano sintattico la struttura è quella di una passerella in cui si alterna la stessa figura con delle varianti.»
Contrasto	«È una canzone rap unita con una classica [...] due canzoni di etnia diversa [...].»	«La sovrapposizione metrica dei due frammenti iniziali [...] pone in contrapposizione un flusso morbido e ondulatorio [...] ad uno più scandito e spigoloso [...].»
Decostruzione	«[...] in pratica è bello partire da una canzone perfetta [...] e rovinarla così, con vari effetti [...].»	«L'operazione è quella della “decomposizione” di una canzone nota e amata.»
Aleatorietà	«Sinceramente l'ordine dei pezzi è stato abbastanza casuale. Penso però che anche in questo si possa trovare un'impertinenza.»	«Le ripetizioni, che pure potrebbero fungere da elemento di riordino ricorrente, non compaiono con logica riconoscibile e contribuiscono ad aumentare la percezione di casualità delle successioni.»
Tipologie di rel. tra i piani		
C1 (contrasto)	/	«Un arto di quelle fattezze, qualora produca sonorità, ci si immagina siano altrettanto meccaniche, comunque pesanti o

		non fluide. Il suono aereo e brillante del carillon è invece in deciso contrasto.»
C2 (causa-effetto)	«La canzone fa muovere la mano [...]»	/
C3 (interdipendenza)	Sulla musica in relazione all'immagine: «Ci sta, è abbinata.»	«Sia gli elementi visivi, sia quelli sonori sono chiaramente leggibili e vi è una sorta di analogia nella disposizione "ordinata" degli elementi in campo.»
S1 (linguaggio in subordinate: amplificazione)	/	«L'apposizione di una maschera è – in sintesi – l'unico gesto che dichiara dove risieda il maggior intervento di modifica. L'elaborazione visiva nasce precedentemente all'individuazione del sonoro e ne orienta la scelta.»
S2 (linguaggio in subordinate: commento)	«La musica aggiunge ancora più impertinenza all'immagine da sola.»	«Il sonoro non fa altro che sottolineare e amplificare questo processo di significazione, istituendo un possibile rimando fra la Venere e la voce femminile seducente e ammiccante e/o identificando la Venere stessa con il rapper.»

Tabella 3.4 - Esempi di indizi metacognitivi relativi alla funzione inferenziale

Per la *funzione enfatica* sarà utile riferirsi alla condivisa categorizzazione che gli studi in ambito psicologico ci consegnano relativamente alle emozioni primarie: felicità, tristezza, rabbia, sorpresa, disgusto, paura. All'interno di queste macro aree emotive si individueranno ulteriori declinazioni e sfumature. Ecco qualche esempio:

- *Felicità* (F) = sollievo, piacere, appagamento, tranquillità, calma, gentilezza, dolcezza, tenerezza, ironia, divertimento, attrazione, desiderio, eccitazione, interesse, calore, coraggio, solennità, simpatia, gioia, euforia, fiducia, intimità ...
- *Tristezza* (T) = delusione, noia, abbandono, amarezza, colpa, delusione, depressione, desolazione, disperazione, infelicità, malinconia, mortificazione, oppressione, pessimismo, pena, sconforto, stanchezza, tormento, umiliazione ...
- *Paura* (P) = ansia, insicurezza, incertezza, preoccupazione, dolore, angoscia, inquietudine, terrore, timore, panico, spavento, suspense, tensione, allarme, imbarazzo, vergogna, umiltà, goffaggine, diffidenza, chiusura, apprensione,
- *Rabbia* (R) = aggressività, cattiveria, alterazione, astio, collera, furia, gelosia, impazienza, indignazione, ira, invidia, permalosia, risentimento, suscettibilità, vendetta ...
- *Sorpresa* (S) = disorientamento, stranezza, confusione, disordine, stupore, incanto, incoerenza, incredulità, incomprendibilità, sconcerto, sbigottimento, sgomento ...
- *Disgusto* (D) = fastidio, irritazione, repulsione, dissacrazione, avversità, nausea, ribrezzo, scandalo, schifo ...

Ecco alcuni esempi in tabella, che limitiamo alle macro aree emotive.

Categorie	STUDENTI	ADULTI
Felicità	«È una mano che non fa male, che è tranquilla.»	«Vi è qualcosa [...] di rassicurante e, appunto, avvolgente.»
Tristezza	«Chi vede questa statua svestita ci rimane male perché è un maschio» e «perché è una statua.»	/
Paura	«[...] e raggiungere questo risultato che dà secondo me angoscia, tristezza, proprio ... fa impazzire.»	«L'ambiguità è resa più inquietante e minacciosa dal sonoro.»
Rabbia	«La musica aggiunge cattiveria e aggressività.»	«Titolo e elementi figurati sottolineano un animo reso aggressivo e forse cruento [...].»
Sorpresa	«Chi legge il titolo potrà rimanere stupito [...].»	«Il tremolo [...] arriva all'improvviso.»
Disgusto	«Questa melodia che si ripete è irritante.»	«Il risultato semantico è quello dell'ossessività.»

Tabella 3.5 - Esempi di indizi metacognitivi relativi alla funzione enfatica

Per l'analisi del *contratto di finzione*, in virtù del suo patto di convenzione stipulato tra due parti (tra chi “stabilisce le regole” e chi le “esegue” o le “decodifica”), potrà essere utile porre in risalto l'intenzionalità implicita o esplicita dell'autore rispetto alla presenza di un “contratto”, e la comprensione o l'interpretazione (implicita o esplicita) di tale intenzionalità da parte del fruitore.

La tabella illustra esempi di indizi per parte autoriale e per parte dei fruitori.

Categorie	AUTORI	FRUITORI
Finzione esplicita	«Dovevo partire da una canzone perfetta e riuscire a demolirla.»	«Si basa su uno stravolgimento di una canzone.»
Finzione implicita	«È una fotografia che ho fatto questa estate.»	«Viene il sospetto [che l'autore] giochi con la telecamera mostrando la sua opera in tutte le angolazioni, in tutti i dettagli e in tutti i movimenti possibili.»

Tabella 3.6 - Esempi di indizi metacognitivi relativi al contratto di finzione

Per la funzione *esemplificativo-digressiva* si dovrà fare riferimento, da una parte, alla presenza/assenza di titoli e alle loro caratteristiche (di natura presentativa, P, cioè maggiormente descrittiva dell'opera, o rappresentativa, R, cioè allusiva di ulteriori significati); dall'altro, (prevedendo la possibilità di attivare una prospettiva di intersezione con il piano testé presentato), all'individuazione di elementi materiali valutati di “devianza” rispetto al senso generale dell'opera. Dovrà anche essere verificata la presenza di motivazioni per l'eventuale assenza del titolo.

In tabella alcuni esempi di indizi.

Categorie	STUDENTI	ADULTI
Funzione Presentativa del titolo	«Potremmo anche chiamarlo Musica da bagno.»	«Il titolo sta a rivelare in modo didascalico l'oggetto e a descriverne le azioni di assemblaggio compiute [...]»
Funzione Rappresentativa del titolo	«Ecco che infatti la seconda parte sfocia gradualmente nella terza, dove si palesa il messaggio del titolo.»	«Il titolo rompe ulteriormente i confini. Oltre lo spazio delle mura scolastiche, oltre le azioni di consuetudine. La consegna di interpretare qualche forma di impertinenza porta i ragazzi a non fermarsi lì e a esplorare dell'altro.»
Elementi digressivo-devianti	[Il titolo] «è un controsenso, quindi è anche impertinente.»	«Il finale utilizza un elemento nuovo e in apparenza estraneo: una voce di cui non è possibile comprendere il contenuto espressivo a causa del trattamento messo in atto [...]»

Tabella 3.7 - Esempi di indizi metacognitivi relativi alla funzione esemplificativo-digressiva

Per la *funzione intertestuale* si guarderà alle tipologie del contesto culturale con le quali le opere verranno a interagire, limitandosi a indicare una direzionalità “cólta” (IC), che guarda sia a contenuti inerenti il progetto (IC1), che estranei, (IC2), *versus* una direzionalità “popular” (IP), sia quella più dichiaratamente orientata all’attualità (IP1), sia quella già sedimentata nel tempo, dunque “storicizzata” per lo meno in relazione alle giovani età dei partecipanti (IP2). Ecco gli esempi in tabella.

Categorie	STUDENTI	ADULTI
IC1 (intertestualità cólta dentro al progetto)	«L’idea di essere contro [ci sembrava][...] un punto chiave dell’impertinenza e del dadaismo.»	«L’idea concettuale appartenente alla “poetica” del ready-made e dell’objet trouvé, attraverso l’ideazione di questo assemblaggio, viene qui del tutto compresa, ripresa e reinterpretata. Si tratta, come lo ebbe a definire Duchamp, di un ready-made “assistito” (aidé), cioè aiutato a diventare significativo.»
IC2 (intertestualità cólta fuori dal progetto)	«Una caratteristica che però è rimasta [dell’immagine di van Doesburg] è la cesura che segue all’introduzione, scontrandosi con essa, rendendo così l’idea di essere, per l’appunto, <i>contre tout e tous</i> .»	«[...] un’associazione intuitiva a cui vengo rinviata è quella con le immagini della scena rituale collettiva in maschera del film di Kubrik, <i>Eyes wide shut</i> , tratte dalla novella <i>Doppio sogno</i> di Schnitzler.»
IP1 (intertestualità popular attualizzata)	«Un urlo finale [...] che poi abbiamo modificato cambiando l’intonazione, facendola più acuta (come la voce di un Chipmunk).»	[Sull’oggetto da ornare, profanare, ferire] «vedi la moda dei tatuaggi e dei piercing»
IP2 (intertestualità popular storicizzata)	«In realtà, per via della strana storia di questo elaborato, è qui nascosta involontariamente, praticamente inudibile, anche una parte di <i>Obladì Obladà</i> dei Beatles.»	«Un’ultima associazione [...] è quella fra gli occhiali neri e il film “The Blues Brothers”.»

Tabella 3.8 - Esempi di indizi metacognitivi relativi alla funzione intertestuale

Per la *funzione mitopoietica* gli indizi potranno orientarsi verso tre direzioni: indizi che rivelano l’attribuzione di un valore estetico all’opera (E); indizi che individuano elementi descrittivi di una poetica, cioè rivelatori di un messaggio (P); indizi che riconoscono all’artefatto un valore di espressione identitaria (I), come la tabella esemplifica.

Categorie	STUDENTI	ADULTI
E (valore estetico)	«Ho portato il video della mano e con mio padre l'ho fatto vedere a un prof. delle superiori di meccanica ed è rimasto scioccato [...]»	/
P (valore poetico)	«Relativamente al testo, questo "giocare col mondo facendolo a pezzi" è quello che abbiamo fatto noi nell'elaborazione di questo brano.»	«L'intera operazione di ideazione e montaggio sonoro assomiglia ad un piccolo/grande gioco di conoscenza del mondo, o almeno di alcuni suoi aspetti.»
I (valore identitario)	«Il titolo significa ad esempio che «gli studenti si ribellano.»	[Il cappellino] «è un'altra azione che ci informa della volontà di segnare l'appartenenza dell'elaborato e di distinguerla con segni e codici della personalità. Da ultimo, le firme, ben evidenti, dichiarano in modo palese la volontà di segnalare un'autorialità. Dichiarano di cancellare senza alcuna remora l'azione ideativa di Munch e di legittimare una sostituzione/traslazione di appartenenza.»

Tabella 3.9 - Esempi di indizi metacognitivi relativi alla funzione mitopoietica

3.3.10. Modalità di estrapolazione degli indizi metacognitivi per l'analisi

Per ogni singola opera si avrà cura di distribuire gli indizi metacognitivi in un griglia di lavoro che riporti in verticale le funzioni e in orizzontale l'organizzazione dei primi due piani di lettura (dei soggetti e dei processi), come indicato nell'esempio (Tab. 3.10). Per maggiore agilità si potranno suddividere le funzioni secondo l'attrezzatura *di base e complessa* della metacognizione sensibile.

L'attribuzione degli indizi in relazione al piano dei processi, ossia le singole funzioni in riferimento ai livelli poetico (P) e esteso (E), avverrà attraverso l'indicazione dei seguenti codici identificativi:

- funzione metaforica: MT;
- funzione inferenziale: IF;
- funzione enfatica: EN;
- contratto di finzione: CF;
- funzione esemplificativa/digressiva: ED;
- funzione intertestuale: IT;
- funzione mitopoietica: MP.

L'innesto della matrice di lettura del piano dei soggetti su questa prospettiva vedrà l'individuazione dei seguenti codici:

- Studenti Autori (SA) che coinciderà con il livello poetico (P);

- Studenti Fruitori (SF), Insegnante Ricercatore coinvolto nel processo (IR) e Adulto Esperto (AE) non coinvolto nel processo, tutti convergenti verso il livello estesico (E).

ATTREZZATURA DELLA COMPETENZA METACOGNITIVA	TRACCE/INDIZI METACOGNITIVI				
Funzioni metacognitive (categorie)	LIVELLO POIETICO	LIVELLO ESTESICO			DESCRITTORI DELL'OPERA (LIVELLO NEUTRO)
	STUDENTI		ADULTI ESPERTI		
	SA	SF	IR	AE	
MT					
IF					
EN					
CF					
ED					
IT					
MP					

Tabella 3.10 – Esempio di tabella per la raccolta degli indizi per ogni singola opera

Sarà in questo modo sempre riconoscibile il soggetto all'interno del processo interpretato. Nel corso della disamina e dell'interpretazione dei dati la fonte della testimonianza sarà sempre indicata mostrando in successione:

- la sigla del soggetto con la numerazione corrispondente all'elaborato, ad esempio SA-1;
- il codice e la numerazione progressiva per l'identificazione dell'indizio all'interno dei documenti di analisi (trascrizioni dei focus group; testimonianze scritte o orali degli studenti; schede di analisi degli elaborati; eventualmente diari di campo), ad esempio S1.1.

Ecco un esempio completo:

«è una mano che non fa male, che è tranquilla» [SA-3/S3.18].

Le testimonianze di origine orale e scritta di cui al § 3.3.5. verranno quindi analizzate nel loro contenuto ritenuto di maggior pertinenza rispetto alle sette categorie. Se ne ricaveranno, in tal modo, le possibili tracce indiziali atte a testimoniare l'insorgenza di forme diversificate di *metacognizione sensibile*.

Gli indizi relativi al piano estesico e poietico faranno sempre riferimento a intere porzioni di testo da ricondurre a unità di senso compiuto, per garantire la piena comprensibilità dell'intenzione interpretativa e argomentativa. Si opta di evitare

l'estrapolazione di porzioni di testo minori anche per non incorrere in accuse di "aneddotismo" (Silverman, 2000/2009, p. 251) che potrebbero minare la rappresentatività e la generalità dei frammenti e dunque porre in dubbio la validità del procedimento.

Laddove si rendesse necessario attribuire la medesima porzione di testo a due categorie si evidenzierà in grassetto il lemma o la locuzione che giustifica l'attribuzione del testo a quella categoria, come nell'esempio sotto riportato.

MT	- La giunzione dei frammenti, operata più con intento di cesura che di collegamento, aumenta l'immagine di un patchwork sonoro
IF	- La giunzione dei frammenti, operata più con intento di cesura che di collegamento , aumenta l'immagine di un patchwork sonoro

Tabella 3.11 – Esempio di medesima locuzione attribuita a due categorie

La sottolineatura in grassetto sarà comunque sempre utilizzata laddove, in una porzione di testo articolata e lasciata inalterata per garantire, come si diceva, la piena comprensione argomentativa, si voglia indicare "a colpo d'occhio" la parte di testo direttamente riferibile alla funzione metacognitiva.

Di seguito proponiamo un esempio di "indizio" per ogni soggetto interpretante, rappresentativo di ogni funzione metacognitiva.

	MTp SA	MTe			Descrittori dell'Opera (livello neutro)
		SF	IR	AE	
Dorimutante di Antonio e Sebastiano	- «Sembra una sfilata che inizia così e poi finisce.»	- «È una manifestazione, tipo sfilata.»	- La duplicazione della figura ci illustra una sorta di spostamento nel tempo, quasi che si muovesse su una passerella e si mostrasse agli occhi di un "sedotto" muovendosi sinuosamente sulla musica.	- Essa [la passerella] rimanda alle sfilate di moda, ma soprattutto allo spogliarello.	- figura replicata in riga per sei volte - indumenti maschili e femminili

Tabella 3.12 – Esempi della distribuzione delle tracce metacognitive per la funzione MT

	IFp SA	IFe			Descrittori dell'Opera (livello neutro)
		SF	IR	AE	
Oltre di Lorenzo e Dimitri	- «[...] c'è ad un certo punto un rumore di fondo che diventa sempre forte e poi sfocia in un'altra cosa»	- « Penso che all'inizio ci sia una musica orecchiabile [...] che la gente accetterebbe di sentire, poi viene la parte improvvisa [...]»	- Gli elementi sonori in gioco sono molteplici e vengono giocati in successione, senza che vengano proposte ripetizioni o riprese dei materiali selezionati. L'apparente dispersività e varietà lascia tuttavia spazio ad una loro concatenazione funzionale.	- Abbiamo qui un assemblaggio "impertinente" di materiali musicali diversi e molto contrastanti [...]	- musica morbida e dilatata la pianoforte; tremolo e campanellini acuti; suono scrosciante; frammento da <i>Luglio, agosto, settembre (nero)</i> degli Area, glissando vocale, ritmo al tamburo;

Tabella 3.13 – Esempi della distribuzione delle tracce metacognitive per la funzione IF

	ENp SA	ENE			Descrittori dell'Opera (livello neutro)
		SF	IR	AE	
Senza titolo di Emiliano e Daniele	- « Penso che il ticchettio abbia un effetto psicologico , perché ti fa lavorare sul tempo, [...] magari quando si fanno i compiti, quando si deve svolgere qualcosa, il ticchettio serve sempre per farci innervosire ... ha circa un ampliamento psicologico. »	- «In che cosa dovrebbe consistere l'impertinenza? Forse nella provocazione, nel fatto che questa melodia che si ripete è irritante , [...] più che altro percepisco una sensazione di inquietudine. »	- Il sonoro intende ricostruire un'atmosfera di angoscia e smarrimento , che sono il tratto interpretativo dell'originale di Munch. In particolare l'andamento melodico e intervallare del ticchettio e della melodia contribuisce a conferire una sensazione di spaesamento.	- L'atmosfera di suspense è generata sia dallo schermo nero (cosa spunterà dal buio?), sia dal sonoro, con l'uso di timbri cupi e metallici, di ostinati [...], di alcuni intervalli melodici (es. quarta eccedente).	- ticchettio in ostinato - esordio con una sonorità molto grave, lentamente e gradualmente digradante ancor più verso il registro grave - intervalli di terza minore, quinta diminuita; ambito di settima diminuita della melodia - ispessimento della grana timbrica

Tabella 3.14 – Esempi della distribuzione delle tracce metacognitive per la funzione EN

	CFp SA	CFe			Descrittori dell'Opera (livello neutro)
		SF	IR	AE	
Senza titolo di Andrea e Giovanni	- «In pratica dovevo partire da una canzone perfetta e riuscire a demolirla insieme a Giovanni.»	- «Un po' si riconosce, però più in là non all'inizio, all'inizio proprio assolutamente no, poi ... quando comincia a cantare, si riconosce il suo timbro.»	- Azione distruttiva e di sgretolamento [...]. procedimento volto a distruggere, dissacrare [...], idea della "decostruzione".	- I frammenti sonori sono distorti e irriconoscibili.	- non si distinguono le parole - l'evoluzione melodica non è precisamente definibile - quando riconoscibile, il brano originale lo è attraverso le qualità timbriche della voce della cantante - modifiche di allungamento con numerosi tagli

Tabella 3.15 – Esempi della distribuzione delle tracce metacognitive per la funzione CF

Musica e Arti Visive nell'educazione:
 qualità dell'apprendimento in una esperienza realizzata secondo un approccio interdisciplinare
 Alessandra Anceschi

	EDp SA	EDe			Descrittori dell'Opera (livello neutro)
		SF	IR	AE	
N.N.A.F.U.P. di Salvatore e Guglielmo	- Sul titolo: «Significa: Noi Non Abbiamo Fatto Un Pezzo.»	- Sul titolo: «È un controsenso, quindi è anche impertinente.»	- Il titolo è il segno maggiormente deviante per un ascoltatore del brano che non conosca il processo. Solo lo svelamento del retroscena costruttivo potrà rendere ragione di un titolo all'apparenza incomprensibile.	- [Il titolo] che i ragazzi svelano, ma al quale credo sarebbe molto difficile arrivare solo attraverso l'ascolto [...]	- Titolo: <i>N.N.A.F.U.P.</i>

Tabella 3.16 – Esempi della distribuzione delle tracce metacognitive per la funzione ED

	ITp SA	ITe			Descrittori dell'Opera (livello neutro)
		SF	IR	AE	
Suonatore di organetto e piccoli odori di Francesca e Alice	Il video si intona perché infatti c'è il nero, già è bello che ci sia il nero perché è un colore, come si può dire, di angoscia. Munch infatti lo usava per fare i quadri , per descrivere ad esempio il dolore [...]	- «È una musicina che è vecchia, perché era dei Pokemon [...]	- È interessante ricordare come nel '900 l'exasperazione della firma dell'autore, la riduzione dell'opera anche alla mera firma, abbia significato portare alla ribalta le proprietà intellettuali e concettuali dell'idea a scapito della dimensione fabrile e legata ad una capacità del fare.	- [Sull'atmosfera di suspence]: <i>Profondo rosso</i> docet.	- firme degli autori longitudinali al quadro - schermo nero durante lo sviluppo sonoro - linea melodica - elementi sonori e loro sviluppo

Tabella 3.17 – Esempi della distribuzione delle tracce metacognitive per la funzione IT

	MPp SA	MPe			Descrittori dell'Opera (livello neutro)
		SF	IR	AE	
Carezza di Luca	- «Vorrei che quest'opera fosse osservata da tutti. Non so come avrei fatto se non fossi così bravo a creare queste cose.»	- [Nella mostra il visitatore potrebbe essere colpito] «dalla mano di Luca.»	- [...] su cui Luca è intervenuto (in modo che appare sapiente e raffinato) per restituire nuova anima e nuova significazione a vecchi oggetti, per rispecchiare in essi anche la propria maestria.	- Viene altresì il sospetto che l'autore stia raccontando il "suo proprio" gioco consistito nella costruzione della mano.	- artefatto nella sua interezza

Tabella 3.18 – Esempi della distribuzione delle tracce metacognitive per la funzione MP

Laddove non si sia in grado di individuare indizi in relazione con i soggetti, si apporrà la dicitura "indizi non rilevati".

Ricordiamo che il raffronto tra le testimonianze degli studenti e quelle degli adulti dovrà essere condotto attraverso l'individuazione di corrispondenze a livello categoriale, anche laddove non vi siano corrispondenze tra i significati attribuiti alle opere. In coerenza con l'accoglimento di tutte le differenti posizioni interpretative è da valutare di scarso interesse l'individuazione di corrispondenze sul piano di una convergenza ermeneutica, se non dove l'indagine di una intenzionalità assuma rilievo di confronto (si vedano, ad esempio, le sotto-categorie di analisi relative al *contratto di finzione*). Sarà invece opportuno verificare quando e in che modo la metacognizione degli studenti presenti tratti raffrontabili (per analogia o per contrasto) con la metacognizione adulta.

In virtù di questo orientamento le testimonianze esperte verranno utilizzate con una doppia valenza d'uso, la prima in relazione al cosiddetto "piano dei soggetti", la seconda in relazione al "piano dei processi":

- in base alla prima prospettiva, si utilizzeranno quale "modello" di metacognizione complessa attraverso il quale porre a raffronto le testimonianze degli studenti e verificare a quale livello possa collocarsi una metacognizione sensibile in atto negli studenti (in questo senso assumeranno, come abbiamo detto, funzione di strumento di "triangolazione" con le testimonianze di studenti/autori e studenti/fruitori);
- in base alla seconda prospettiva, si utilizzeranno quale area estetica di significazione attraverso la quale cogliere le riverberazioni "parlanti" delle opere.

Aggiungiamo infine che non sarà la densità indiziale (raccolta attraverso intensità numeriche o percentuali) a determinare il valore del confronto, seppure questo medesimo elemento possa essere in grado di fornire preziosi orientamenti sulle polarità espresse. Per intenderci, sarà sufficiente l'individuazione di un sola testimonianza degli studenti (laddove la testimonianza venga valutata qualitativamente pregnante) per operare un raffronto categoriale in parallelo con le analoghe testimonianze degli adulti.

3.3.11. Piani di lettura per l'analisi

Come in precedenza già dichiarato, le sette funzioni metacognitive, nella loro ridefinizione in metacognizione sensibile, verranno assunte quali categorie di analisi degli elaborati e rintracciate trasversalmente all'interno del corpus delle testimonianze interpretative. Le specifiche caratteristiche relative a ogni categoria suggeriscono di considerare almeno tre diversi piani di analisi:

- il piano dei *soggetti*;
- il piano dei *processi*;
- il piano delle *opere*.

Osserviamoli nel dettaglio.

Considerando i soggetti coinvolti nella ricerca, si produrrà una prima matrice di lettura, denominata appunto “piano dei soggetti”, che consentirà di osservare la distribuzione delle tracce metacognitive in relazione alla pluralità degli “attori” che hanno preso parte al percorso. Avremo così:

- gli *studenti* (nella loro doppia veste di *Studenti-Autori* e di *Studenti-Fruitori*);
- gli *adulti esperti* (coinvolti e non coinvolti nei processi di ideazione e realizzazione dei prodotti, cioè *Insegnante-Ricercatore* e *Adulto Esperto*).

Una seconda matrice potrà assumere invece il punto di vista relativo al “piano dei processi”, cioè guardando alla relazione esistente tra soggetti autori e soggetti fruitori come suggerito dalla prospettiva semiologica tripartita di Nattiez, ponendo al centro l'opera da interpretare. Ciò permetterà peraltro di riorganizzare il “piano dei soggetti” facendo convergere sia gli *Studenti-Fruitori* che gli *Adulti* in un unico piano congiunto, il piano estesico. La riorganizzazione secondo questo punto di osservazione è quindi ripartita tra:

- *livello poetico*, che fa riferimento alle intenzionalità autoriali espresse dagli studenti in veste di artefici degli artefatti durante gli incontri di focus group;
- *livello estesico*, che fa riferimento al livello interpretativo relativamente ai piani sintattici e semantici degli elaborati; in questo piano convergono le interpretazioni degli studenti fruitori dei prodotti dei compagni, le

interpretazioni dell'insegnante-ricercatore coinvolto nel percorso e quella dell'adulto esperto estraneo al progetto.

In considerazione dell'attenzione posta sulla qualità del pensiero di tutti gli studenti, il corpus degli indizi verrà esaminato rispetto ai ruoli individuali (autori e fruitori) solo laddove il ruolo autoriale acquisisca necessità di differenziazione e valorizzazione distinta. Diversamente, vista l'importanza che assume l'accesso alla conoscenza come processo collettivo, un processo del fare significato, cioè, che si configura nell'interscambio delle conoscenze (Bruner, 1996/2000), a interessare saranno le evidenze indicate dalla totalità degli studenti.

Il *livello neutro* dovrà essere considerato quale livello a sé stante in quanto individuato con funzione di "ancoraggio" alla matericità degli elaborati. Tale riferimento rappresenta infatti un fondamentale aggancio alla natura materiale dell'espressione e la sua individuazione è necessaria per ricondurre la parola interpretante alla sua origine sensibile. Le proprietà estetiche di un oggetto, come osserva Fabrizio Desideri (2004), non sono riducibili alle sue proprietà fisiche e morfologiche (al suo piano immanente, dunque), anche se sono da esse dipendenti e varianti al loro modificarsi.

I riferimenti a questo livello (da illustrare con l'elencazione di singoli lemmi – ad esempio l'identificazione di parti/elementi/strutture degli artefatti – oppure con l'inserimento di brevi descrizioni, titoli, espressioni indicanti la sintesi dei procedimenti, come visibili nell'ultima colonna delle precedenti tabelle 3.12-3.18), saranno tratti dalle schede di descrizione/analisi dei prodotti redatte dai soli adulti esperti.

Data la complessità della natura del fatto artistico – costituito dalla stretta e continua interazione delle tre componenti in gioco (artista/i \leftrightarrow opera \leftrightarrow fruitore/i) – e data la contemporaneità dell'attivazione contestuale, in chi agisce artisticamente, anche di un comportamento estesico (Argenton, 1998), non possiamo evitare di considerare anche la possibile intersezione/compenetrazione/contaminazione tra il piano estesico e quello poetico. In questa posizione liminare si potrebbero infatti considerare, laddove possibile individuarle, le testimonianze degli studenti in veste di fruitori delle opere dei compagni, le cui argomentazioni interpretative potrebbero essere elaborate in virtù dell'esperienza produttiva vissuta e per questo aventi una valenza di "vicariato" autoriale o di rinforzo e supporto alla voce poetica. Si tratta, in definitiva, di ciò che i

ragazzi potrebbero dire sul fenomeno artistico altrui che vedranno prendere forma attraverso l'operato dei loro vicini di banco, cioè quei compagni con i quali avranno modo di condividere momenti del processo sia elaborativo, sia riflessivo. Per questo motivo, oltre ai commenti come fruitori di un testo, gli studenti potrebbero con facilità riferire osservazioni che si portano appresso anche le "memorie" del loro esercizio ideativo e della compartecipazione all'esercizio altrui, sostituendosi in questo modo ai loro compagni-autori (Gattini, 2006). Tali "posizionamenti" in questa zona ibrida potrebbero essere possibili anche in virtù delle osservazioni condotte dall'insegnante-ricercatore in sede di *focus group*, momento in cui sarà possibile cogliere e annotare – ad esempio – come a una interpretazione data da un/a compagno/a, l'autore/autrice possa esprimere indicazioni di consenso, ad esempio non contraddicendo la proposta, annuendo con il capo o raccogliendo e rilanciando successivamente la suggestione. Possono essere questi i casi in cui le interpretazioni sul piano estesico degli allievi vanno a incrociare e sovrapporre quelle dell'ambito poetico, in una zona di confine difficilmente scindibile.

Crediamo tuttavia che sul piano strettamente analitico, proprio in virtù della difficile individuazione del grado di "implicazione autoriale" che potrebbero mostrare gli studenti fruitori a proposito di altre opere, sia opportuno mantenere una più rigorosa separazione dei piani, "conteggiando" le testimonianze prodotte dagli studenti relativamente alle opere dei compagni esclusivamente all'interno dell'ambito estesico.

Nominiamo, per concludere, un ultimo piano di osservazione intersecante i due piani descritti, quello che si muove a partire dalle singole opere. Attraverso questa lente si avrà probabilmente modo di mostrare efficaci esemplificazioni delle funzioni metacognitive e l'individuazione di tendenze generali a partire dal particolare. Il confronto tra le opere, sarà soprattutto in grado di restituire la specificità delle singole "identità metacognitive".

Con questo ultimo piano di lettura lo sguardo sugli indizi assume una sorta di visione prospettica multiplanare, visualizzata nella schematizzazione sottostante.

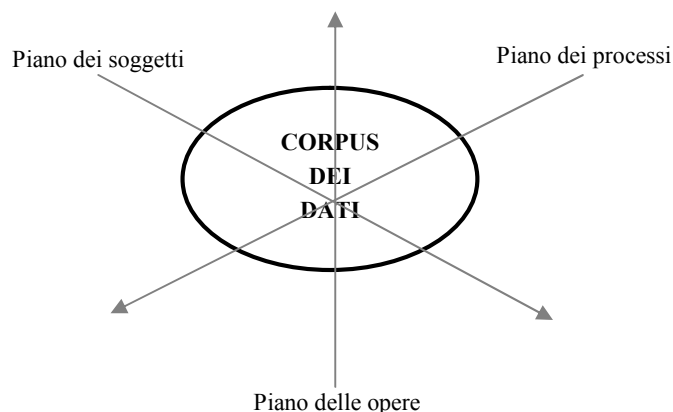


Figura 3.7 – Piani di osservazione dei dati

3.4. Questioni etiche: diritti dei soggetti partecipanti e criteri di credibilità

Si rilevano due questioni di interesse etico, che verranno di seguito ulteriormente esplicitate. Esse hanno a che fare rispettivamente con:

- i diritti dei contesti educativi e dei partecipanti coinvolti anche in relazione all'uso dei materiali prodotti e della documentazione del percorso ai fini della ricerca;
- criteri di credibilità o affidabilità del progetto di ricerca.

DIRITTI DEI CONTESTI EDUCATIVI E DEI PARTECIPANTI COINVOLTI

Il congedo straordinario per dottorato ha obbligatoriamente allontanato l'insegnante-ricercatore dalle proprie classi, impedendo di poter usufruire del contesto abituale di lavoro. Ciò comporta che la richiesta a riprendere temporaneamente un ruolo di docenza nelle classi sia caratterizzata da un fattivo contributo in termini di progetto formativo di utilità e di interesse per la scuola. A tal fine si presenterà al dirigente scolastico una proposta didattica che possa essere introdotta all'interno dell'offerta formativa della scuola e dunque accolta in "piena regola" come integrazione del curriculum (cfr. All. 2). Con apposite comunicazioni alle famiglie la dirigenza provvederà ad avvisare che il percorso didattico sarà oggetto di uno specifico studio di ricerca (cfr. All. 3). La partecipazione degli studenti deve dunque contestualmente prevedere l'assenso delle famiglie che dovranno accordare l'utilizzo di strumenti di documentazione audio e

video e l'uso della piattaforma informatica (www.oradimusica.eu) quale strumento di lavoro e luogo di raccolta (visibile a chiunque) degli elaborati costruiti. Una specifica liberatoria verrà predisposta affinché tutti i materiali prodotti nel corso delle attività didattiche e l'intero corpo delle videoregistrazioni audio e video possano essere utilizzati ai fini della ricerca (cfr. All. 4).

L'anonimato dei partecipanti inizialmente previsto, dovrà misurarsi con una valutazione che definiremmo di "etica didattica". Si dovrà infatti considerare, quale tratto ineludibile del percorso, l'inserimento della produzione degli elaborati all'interno di un processo artistico a tutto tondo e quanto la possibile omissione dell'attribuzione autoriale possa significare, in questo processo, anche un mancato riconoscimento delle singole identità. Si reputa invece, al contrario, che la riconoscibilità autoriale dei singoli sia azione necessaria per conferire credibilità sia al processo artistico, che al processo di apprendimento. Per questo si opterà di non omettere i riferimenti identitari qualora la volontà di un riconoscimento autoriale venga confermata dagli studenti stessi (e, di conseguenza, autorizzata dai genitori). Si presume, infatti, che una possibile esposizione e visibilità esterna degli elaborati presentata in anonimato sia poco motivante e poco rispettosa del lavoro compiuto. Si tratta infatti di procedura adottata anche in passate esperienze didattiche, quando l'indicazione di nomi e cognomi degli autori degli elaborati non è mai stata omissa. In coerenza con questa opzione, nel presente studio non si ricorrerà all'uso di pseudonimi o nomi puntati (se non per studenti e studentesse del secondo contesto di ricerca), indicando per brevità unicamente i nomi.

Lievemente differente si caratterizza l'autorizzazione formulata nel secondo contesto scolastico, dove si produrrà una richiesta di ingresso nella scuola in qualità di "figura esperta", formula generica con la quale le scuole autorizzano la presenza nelle classi di personale esterno a scopo didattico (cfr. All. 5¹⁹). Il collega che accoglierà la compresenza dell'insegnante-ricercatore potrà essere successivamente invitato a illustrare al collegio docenti le linee del progetto e il docente stesso avrà modo di comunicare alle famiglie le date di presenza dell'*esperto* e di raccogliere le autorizzazioni all'utilizzo di registrazioni audio e video (cfr. All. 6).

Preventivamente a questi passaggi burocratici si raccoglieranno le disponibilità dei colleghi ospitanti (unicamente a livello verbale) che si assumeranno l'impegno didattico

¹⁹ Bozza attraverso la quale il docente accogliente ha redatto la domanda.

e il carico di organizzazione aggiuntivo senza nessuna remunerazione. Si conta sulla loro disponibilità soprattutto in virtù delle ricadute professionali che il lavoro di ricerca potrà generare.

CRITERI DI CREDIBILITÀ

Vi è sempre stata consapevolezza dei pericoli di parzialità a cui può rinviare una prospettiva che adotta il relativismo quale chiave centrale del metodo di ricerca e in cui si attivano processi di comparazione di natura interpretativa che possono portare a una “deriva ermeneutica”.²⁰

I criteri a cui la ricerca qualitativa di orientamento costruttivista si affida per testimoniare gli elementi di *affidabilità* e di *validità* sono stati in letteratura variamente indicati. La loro proliferazione, non possiamo negarlo, induce un effetto disorientante e evidenzia con chiarezza come il problema della valutazione qualitativa non sia ancora stato risolto (Flick, 2002/2007), se non in termini di «an open-ended, always evolving, enumeration of possibilities that can be constantly modified through practice» (Guba, 1990, p. 178). Confessiamo quindi quanto sia difficile, per chi si avvicini per la prima volta alla ricerca qualitativa, assumere con fermezza l'uno o l'altro criterio o collocare una “etichetta” nominale che riconosca le strategie di rigore che si cercherà di mettere in atto. Non vorremmo per questo che l'assunzione di alcuni criteri piuttosto che altri fosse suggerita unicamente dall'adesione (per altro necessaria) ai protocolli della ricerca, senza che ve ne fosse una consapevole comprensione delle ragioni. Crediamo quindi di non venire meno ai doveri richiesti adottando la scelta di inserire in forma di elenco le azioni che si pensa di mettere in atto per ridurre al minimo i pericoli di distorsione ai fini della credibilità dello studio, consapevoli del fatto che il rigore dipende anche dalla coerenza logica e empirica, e dalla qualità delle argomentazioni in relazione alle scelte adottate e alle interpretazioni fornite (Losito e Pozzo, 2008).

1. Si condurrà l'intero processo di ricerca adottando una prospettiva autoriflessiva e esplicitando in modo trasparente ogni questione che metta in rilievo elementi

²⁰ Un principio guida che è possibile desumere dai semiologi è quello che distingue la semiosi illimitata (processo virtuoso) dalla semiosi ermetica (processo rischioso a cui può condurre una lettura “troppo sospettosa” del mondo). La prima si riferisce ad una conoscenza determinata per estensione e intensione e che dice che «un segno è qualcosa conoscendo il quale conosciamo qualcosa di più»; mentre il pericolo di “deriva infinita” è illustrato dall'assunto che dichiara: «un segno è qualcosa conoscendo il quale conosciamo qualcos'altro» (Pierce in Eco, 1990, pp. 326-327).

- problematici, nel tentativo di costruire una postura di ricerca maggiormente prossima all'*essere in ricerca*, piuttosto che al *fare ricerca*, atteggiamento che si testimonia essere più aderente al ricercatore che partecipa ai processi di conoscenza da cui non può estraniarsi (Nigris in Mantovani, 1998).
2. Per evitare la tendenza a interpretare prematuramente i dati in base a conoscenze pregresse o ad aspettative personali, si preferisce operare la revisione di parte della letteratura dopo la raccolta dei dati (Patton, 2015).
 3. Lungo tutto il corso della ricerca (nelle fasi di ricognizione della letteratura, in quelle di attuazione della ricerca sul campo, sino all'analisi dei dati e alle loro risultanze) ci si confronterà sui temi, sulle ipotesi, sui risultati con una figura di confronto e riequilibrio delle azioni non coinvolta nella ricerca, che assumerà di volta in volta il ruolo di "facilitatore" e di "osservatore o amico critico" (Losito e Pozzo, 2008; Mortari 2012).
 4. Nella progettazione e durante l'attuazione delle attività didattiche si cercherà il confronto e la condivisione con i docenti accoglienti; in particolare si condividerà con i colleghi la lettura dei diari «in modo da rendere nella maniera più precisa possibile il senso dell'esperienza vissuta» (Mortari, 2011, pp. 191-192). Per questo si avvanzerà l'esplicita richiesta di verificare: a) che il contenuto di quanto scritto sia rispondente alla realtà vissuta in classe; b) che quanto scritto sia appropriato sul piano delle relazioni sociali. I diari assumeranno per questo una funzione documentativa e di memoria. All'interno dei diari, al fine di mantenere il più possibile distinti i "fatti" (note di campo) dalle "opinioni" (note personali), si provvederà a collocare le due tipologie narrative in due colonne differenti. La redazione dei diari delle attività di laboratorio, in particolare, si attuerà con l'intento di monitorare il percorso per tenere sotto osservazione l'effetto delle azioni messe in atto (Losito e Pozzo, 2008), in particolare per controllare (e successivamente riesaminare) eventuali "interferenze" dell'azione dell'insegnante-ricercatore nella costruzione degli artefatti, in modo da garantire la raccolta di dati effettivamente realizzati dagli studenti e dunque attendibili.
 5. Per quanto attiene a procedure di garanzia dell'affidabilità della distribuzione degli indizi interpretativi all'interno delle varie funzioni, si adotterà il procedimento denominato "codificatore/codificatore ombra" (Gardner e Davis, 2013/2014), in cui

un secondo analista avrà modo di discutere e revisionare insieme all'insegnante-ricercatore la collocazione delle testimonianze.

6. Si adotterà la procedura comparativa della triangolazione così come indicata nelle tecniche di Ricerca-Azione (Elliot, 1991), attraverso cui si confrontano tre fonti di informazione: l'interpretazione delle opere da parte degli studenti, l'interpretazione da parte dell'insegnante-ricercatore e l'interpretazione da parte dell'adulto esperto esterno ai processi (Losito e Pozzo, 2008).
7. Nel corso delle conversazioni conclusive attivate nei focus group, le testimonianze sui significati attribuiti dagli "autori" e la loro eventuale riflessione relativamente all'interpretazione attribuita ai lavori da parte dell'insegnante-ricercatore – sono da considerare un processo di *validazione consensuale* (indicato anche come *convalida del rispondente*, Silverman, 2000/2009, p. 251), procedimento definito da Eisner (1998) come «consensus won from readers who are persuaded by what the critic has had to say» (p. 113).

3.5. Ulteriori orientamenti tecnico-metodologici

Le trascrizioni dei diari delle singole lezioni, dei laboratori e dei focus group verranno operate con il software Express Scribe, che permette il riascolto della registrazione contestualmente alla trascrizione e che consente la gestione della registrazione attraverso comandi effettuati dalla tastiera del PC.

Nelle trascrizioni dei focus group, laddove si ritengano di pertinenza rispetto al significato del contenuto, potranno essere indicati alcuni tratti sovrasesgmentali della prosodia, quali ad esempio pause e indecisioni (indicati con puntini di sospensione) e enfasi (eventualmente indicate con lettere maiuscole). Gli intercalari utilizzati verranno letteralmente trascritti solo se utili alla caratterizzazione dei significati. Durante l'ordinamento delle testimonianze trascritte rispetto alle diverse funzioni (con l'utilizzo della tabella 3.10), se necessario si potrà intervenire correggendo la forma sintattica per rendere inequivoco il contenuto una volta estrapolato dal contesto e per adattarlo dalla forma orale a quella scritta.

Sul piano tecnico dell'analisi, dopo aver effettuato una serie di prove attraverso il software ATLAS.ti, si è valutato il suo utilizzo non pienamente funzionale alle

caratteristiche dei dati. È soprattutto in virtù della mole relativamente contenuta delle testimonianze che si andranno a raccogliere (Silverman, 2000/2009) e della natura già scritta delle testimonianze adulte che si opterà per l'utilizzo di una canonica tecnica manuale che si avvale di schede redatte con supporti di videoscrittura (Word e Excell), anche trasposte in fotocopie da affiancare e da colorare per differenziare le categorie individuate. Le funzioni di traduzione grafico-visiva offerte da Excell daranno modo di selezionare e costruire differenti forme grafiche di visualizzazione dei dati.

3.6. Tappe della ricerca

L'organizzazione dell'intero periodo di studio prevede tre macro fasi di lavoro, ulteriormente articolate nelle tappe qui presentate:

1. Definizione della cornice teorica di riferimento:
 - ricerca bibliografica; lettura e valutazione della pertinenza dei testi; stesura dello sfondo teorico della ricerca. Tale attività è prevista nel corso dell'autunno/inverno 2012/2013.
2. Ricerca sul campo:
 - progettazione dell'azione didattica e implementazione “di prova”, prevista nella primavera del 2013;
 - messa a punto del progetto (estate 2013) e attuazione nei due differenti contesti scolastici (autunno/inverno 2013/2014);
 - documentazione delle attività svolte e dei materiali prodotti; raccolta dati (autunno/inverno 2013/2014 e primavera 2014).
3. Analisi e riflessioni:
 - individuazione dei criteri di analisi (primavera/estate 2014); analisi qualitativa dei dati (autunno/inverno 2014/2015); verifiche e conclusioni (primavera 2015); stesura definitiva della tesi (estate/autunno 2015).

Le varie fasi, pur orientate in prevalenza secondo la tripartizione illustrata, si intersecheranno lungo tutto il corso della ricerca, e acquisiranno un andamento ricorsivo e di progressivo approfondimento di ogni singola tappa.

Música y Artes Visuales en la educación:
calidad del aprendizaje en una experiencia realizada desde un enfoque interdisciplinario
Alessandra Anceschi

Musica e Arti Visive nell'educazione:
qualità dell'apprendimento in una esperienza realizzata secondo un approccio interdisciplinare
Alessandra Anceschi

Capitolo 4

Analisi comparativa dei contesti di ricerca e selezione dei dati

Música y Artes Visuales en la educación:
calidad del aprendizaje en una experiencia realizada desde un enfoque interdisciplinario
Alessandra Anceschi

4.1. Presentazione degli elementi per la comparazione progettuale nei due contesti

Come previsto dall'ipotesi attuativa, la messa in pratica del percorso didattico è avvenuta all'interno di classi di terza media di due scuole secondarie di primo grado. La pedissequa documentazione delle attività è stata raccolta attraverso la redazione di diari di campo (cfr. All. 8/A-B-C-D-E).

Per illustrare dinamiche e processi dei due percorsi, nell'ordine si descriveranno:

- l'esatta articolazione delle fasi attuative e alcuni dati numerico/descrittivi;
- i tratti caratterizzanti le specificità didattiche dell'attuazione del progetto nei due contesti (elementi del processo);
- i tratti generali caratterizzanti gli elaborati dei ragazzi (elementi del prodotto);
- riflessioni in merito alla comparazione.

4.2. Articolazione delle fasi attuative e dati descrittivi

L'attuazione definitiva delle attività si è svolta con la seguente articolazione. Illustriamo in successione l'articolazione del primo e del secondo contesto.

PRIMO CONTESTO

- FASE CONOSCITIVA: dal 28 ottobre al 9 novembre 2013 si sono svolti 4 incontri mattutini di 2 ore ciascuno presso ognuna delle tre classi (2 incontri di "ambientamento" per la conoscenza reciproca tra docenti e alunni, 2 incontri di conduzione delle attività didattiche); le attività si sono sempre svolte in compresenza con l'insegnante di Arte;
- FASE LABORATORIALE: dal 12 novembre al 17 dicembre 2013 si sono svolti 6 incontri di laboratorio a cadenza settimanale pomeridiana (2 gruppi di 1 ora ciascuno); le attività sono state svolte quasi interamente dall'insegnante-ricercatore, con qualche "visita" occasionale dell'insegnante di Arte;¹
- FASE DI CONDIVISIONE E SINTESI: il 14 gennaio 2014 la conclusione delle attività in presenza ha preso le forme di un focus group di discussione.

¹ Non sarebbe stato possibile ottenere la presenza costante della collega: l'impegno cospicuo in termini di ore esulava completamente da una disponibilità aggiuntiva e gratuita della docente; la calendarizzazione delle attività ha inoltre dovuto privilegiare le disponibilità dei ragazzi e non quelle della collega, che si è trovata inevitabilmente impegnata in attività concomitanti inerenti la sua professione docente.

Il percorso ha accolto una prosecuzione operativa del lavoro non prevista nella prima fase progettuale: nei mesi di aprile/maggio 2014 sono stati programmati cinque incontri pomeridiani per la preparazione dei materiali di allestimento della mostra/esposizione degli elaborati (agli incontri hanno partecipato solo alcuni ragazzi presenti al laboratorio, individuati sulla base della disponibilità di presenza); nelle giornate del 7/8 giugno 2014 ha avuto luogo presso i locali scolastici la presentazione, in forma di mostra, degli elaborati dei ragazzi.

Le attività mattutine sono state seguite dalla totalità dei ragazzi (in numero di 75 come totale delle tre classi), mentre la prosecuzione laboratoriale è stata scelta come opzione da 24 studenti, provenienti in modo misto dalle tre classi, con una netta prevalenza di presenze maschili (7 femmine e 17 maschi). La composizione del gruppo si è rivelata essere del tutto rappresentativa della qualità e varietà della popolazione scolastica: hanno infatti partecipato ragazzi/ragazze in situazione di disagio e difficoltà sia sul piano scolastico che sociale (n. 6), ragazzi/ragazze appartenenti a una condizione di “generica normalità” (n. 11), ragazzi/ragazze rappresentativi di una fascia di eccellenza (n. 7). Dato il congruo numero, il laboratorio pomeridiano è stato suddiviso in due gruppi, rispettivamente di 11 e 13 ragazzi. I gruppi sono stati costruiti rispettando la provenienza dei gruppi-classe mattutini. La partecipazione è stata regolare e assidua per 17 ragazzi, alterna per 5 di loro, limitata a 1-2 incontri per soli 2 studenti.

Per quanto riguarda gli spazi, le attività mattutine si sono tenute nelle aule di pertinenza delle tre classi, mentre il laboratorio pomeridiano ha avuto luogo in un’aula selezionata sulla base della familiarità di utilizzo, da parte dell’insegnante-ricercatore, della lavagna multimediale (LIM). Nonostante la presenza nella scuola di un’ampia aula adibita alle attività musicali completa di strumentario didattico e altre attrezzature, si è optato per l’utilizzo di un’aula con lavagna multimediale soprattutto per rendere più agevoli le operazioni di elaborazione sonora e visiva previste tramite l’uso di strumenti informatici. Non è stato escluso il ricorso all’utilizzo di strumenti acustici da prelevare dall’aula di musica o da far portare ai ragazzi, qualora i ragazzi stessi ne avessero previsto l’utilizzo.

Il computer dell’aula è stato appositamente implementato dei software necessari. Le attività di laboratorio hanno visto l’utilizzo da parte dei ragazzi dei loro PC portatili (chi non ne disponeva si è aggregato a quello di un compagno), di auricolari per la gestione

dell'audio in modo da lavorare senza interferenze, e di sdoppiatori per la condivisione in coppia del processo di elaborazione.

SECONDO CONTESTO

La conduzione delle attività si è svolta secondo questa articolazione:

- FASE CONOSCITIVA: dall'11 al 25 febbraio 2014 si sono svolti 5 incontri mattutini di un'ora ciascuno (di cui 2 di "ambientamento" per la conoscenza reciproca e del contesto e 3 di attività progettuali);
- FASE LABORATORIALE: dal 26 febbraio al 4 marzo 2014 i ragazzi hanno lavorato individualmente a casa;
- FASE DI CONDIVISIONE E SINTESI: l'11 marzo 2014, con una appendice posticipata al 15 marzo, si è svolta la conclusione delle attività in presenza che ha preso le forme di un focus group di discussione.

Sulla base di valutazioni e riflessioni volutamente lasciate al docente e condotte con riferimento alle proprie esigenze e necessità, la classe accogliente è risultata essere una classe terza di 18 ragazzi (8 femmine e 10 maschi). Le caratteristiche di composizione del gruppo sono analoghe al contesto precedente, con un livello mediano più nutrito: 3 studenti/studentesse in situazione di disagio e difficoltà sia sul piano scolastico che sociale; 10 studenti/studentesse di livello medio; 5 studenti/studentesse appartenenti ad una fascia di eccellenza.

Tutte le attività sono state condotte in compresenza con l'insegnante titolare. Salvo qualche assenza fisiologica, tutti i ragazzi hanno seguito e frequentato le attività.

Il primo incontro è stato condotto nell'aula della classe, mentre i successivi all'interno del laboratorio di Musica, un nuovo spazio didattico inaugurato proprio nei giorni di attuazione del progetto e comprendente lavagna multimediale con apposito impianto di ascolto e amplificazione e una piccola dotazione di strumenti a percussione.

Nello spazio, sprovvisto di banchi, erano presenti sedie con apposita ribaltina, di volta in volta liberamente posizionate nell'aula. Strutture, attrezzature e strumenti sono tutti di recentissima costruzione e acquisto. La collocazione logistica precedente è infatti stata resa del tutto inutilizzabile dalle scosse di terremoto che nel maggio 2012 hanno fortemente colpito il territorio e causato rilevanti danni.

4.3. Tratti didattici caratterizzanti i due contesti

Nonostante una generale uniformità di percorso e di proposte, le attività condotte nei due contesti si sono caratterizzate per alcune evidenti differenze. La loro dettagliata descrizione è necessaria ai fini di una successiva riflessione in merito ai processi attuati.

Avremo modo di evidenziare in particolare i tratti fortemente caratterizzanti facendo riferimento all'azione docente e all'azione discente, evitando di descrivere i piani che hanno invece accomunato le due esperienze (non si entrerà nel dettaglio, ad esempio, della descrizione delle attività e dei contenuti proposti, dei tempi di lavoro, delle metodologie utilizzate, della predisposizione dei setting didattici, rinviando per questo ai diari contenuti nell'All. 8/A-B-C-D-E). Per esigenze di maggiore schematizzazione e chiarezza si adotterà una modalità comparativa in forma di tabella, evidenziando in grassetto gli elementi descrittivi maggiormente utili al confronto. Oltre che sull'esperienza diretta, la comparazione si è basata sull'attenta rilettura dei diari (All. 8/A-B-C-D-E).

FASE CONOSCITIVA			
AZIONE DOCENTE		AZIONE DISCENTE	
1° contesto	2° contesto	1° contesto	2° contesto
<ul style="list-style-type: none"> - La conduzione delle attività in compresenza con l'insegnante accogliente ha visto interagire un docente di Musica con uno di Arte. - Nel corso delle lezioni l'insegnante titolare di Arte ha interloquito con frequenza con l'insegnante-ricercatore, sia rispetto al merito dei contenuti proposti, sia rispetto alla gestione comportamentale e relazionale della classe. - L'insegnante titolare ha assunto una posizione mobile all'interno dell'aula collocandosi di volta in volta a fianco dei 	<ul style="list-style-type: none"> - La conduzione delle attività in compresenza con l'insegnante accogliente ha visto interagire due docenti di Musica. - Nel corso delle lezioni l'insegnante titolare di Musica non ha quasi mai interloquito con l'insegnante-ricercatore e con i ragazzi. - L'insegnante titolare si è seduto insieme ai ragazzi (in semicerchio, su apposite sedie con ribaltina) prendendo 	<ul style="list-style-type: none"> - L'interlocuzione e la partecipazione alle attività è apparsa dispersiva, variegata, difficile da controllare, faticosa. - L'itinerario di lavoro è stato caratterizzato da interruzioni e dispersioni. - La partecipazione alle attività è avvenuta in un contesto classe tradizionale, con banchi organizzati in file, predisposti dagli insegnanti secondo logiche di posizionamento degli studenti suggerite da "tecniche di gestione della classe". 	<ul style="list-style-type: none"> - L'interlocuzione e la partecipazione alle attività si è rivelata ordinata, di facile gestione, rilassante. - L'itinerario di lavoro è apparso avere una fluida linearità di svolgimento. - La partecipazione alle attività si è svolta in un contesto classe mobile: sedie con ribaltina disposte a semicerchio, diversamente posizionabili e rivolte verso la cattedra, dove i ragazzi si disponevano a piacere, senza regole preventive.

ragazzi che maggiormente necessitavano della sua presenza (per ragioni didattiche o comportamentali).	appunti sulle dinamiche che stava osservando.		
---	---	--	--

Tabella 4.1 – Fase conoscitiva: principali differenze tra i due contesti

FASE LABORATORIALE			
AZIONE DOCENTE		AZIONE DISCENTE	
1° contesto	2° contesto	1° contesto	2° contesto
<ul style="list-style-type: none"> - L'insegnante-ricercatore ha seguito quasi interamente, a scuola, il percorso di elaborazione/ideazione dei prodotti. - L'insegnante-ricercatore ha interloquuto con i ragazzi durante la fase ideativa e creativa. Il medesimo scambio si è attivato tra i pari. 	<ul style="list-style-type: none"> - La fase laboratoriale è stata svolta autonomamente dagli studenti a casa, e non è stata seguita in prima persona né dall'insegnante-ricercatore, né dall'insegnante titolare. - Gli insegnanti non sono stati presenti durante il processo costruttivo. Tra i ragazzi non vi è stata condivisione durante le fasi del processo, se non laddove il prodotto è stato elaborato in gruppo. 	<ul style="list-style-type: none"> - I tempi di elaborazione sono stati prolungati (condotti nelle ore di laboratorio per circa un mese e mezzo); sono state raccolte proposte di modifica degli elaborati anche a settimane di distanza. - Salvo per le produzioni plastiche, i ragazzi hanno lavorato quasi esclusivamente in classe. - I ragazzi hanno avuto necessità di apprendere il funzionamento tecnico degli strumenti di elaborazione del suono e delle varie modalità di acquisizione di suono e immagine. - Gli studenti hanno lavorato individualmente o in gruppi di 2 studenti (12 elaborati prodotti su 24 studenti). 	<ul style="list-style-type: none"> - I tempi di elaborazione sono stati ridotti (al massimo poco più di 2 ore nel corso della settimana a disposizione); non sono state proposte modifiche agli elaborati nelle settimane successive. - I ragazzi hanno lavorato esclusivamente a casa. - I ragazzi conoscevano in anticipo tecniche di gestione dei software utilizzati. - Gli studenti hanno lavorato individualmente o in gruppi di 3 studenti (6 elaborati prodotti su 18 studenti).

Tabella 4.2 – Fase laboratoriale: principali differenze tra i due contesti

FASE DI CONDIVISIONE E SINTESI			
AZIONE DOCENTE		AZIONE DISCENTE	
1° contesto	2° contesto	1° contesto	2° contesto
<ul style="list-style-type: none"> - Nella conduzione dei focus group è stato presente anche l'insegnante titolare della classe. 	<ul style="list-style-type: none"> - Nella conduzione dei focus group è stato presente solo l'insegnante-ricercatore. 	<ul style="list-style-type: none"> - La discussione si è svolta in due incontri e ha visto la partecipazione di tutti i 18 studenti. 	<ul style="list-style-type: none"> - La discussione si è svolta in un incontro per gruppo con la partecipazione rispettivamente di 8 su 11 e 11 su 13 studenti.

Tabella 4.3 – Fase di condivisione e sintesi: principali differenze tra i due contesti

ANNOTAZIONI SU ALCUNI ELEMENTI PREGRESSI CONOSCIUTI	
1° contesto	2° contesto
<ul style="list-style-type: none"> - L'insegnante di Musica in servizio nelle classi utilizza raramente strumentazioni tecnologiche con i ragazzi. Così pure l'insegnante di Arte. - L'attività proposta non è stata preceduta da alcuna esperienza didattica "preparatoria". Le attività di Arte e di Musica curricolari si sono svolte nel solco delle attività programmate dai rispettivi insegnanti. - L'insegnante-ricercatore ha dato diretta informazione agli altri docenti di Arte e di Musica del percorso che si sarebbe implementato. - Le classi accoglienti, pur non conoscendo direttamente l'insegnante-ricercatore, erano a conoscenza della sua "appartenenza" a quel contesto scolastico. Una classe delle tre accoglienti il percorso era stata conosciuta dell'insegnante-ricercatore due anni prima (posizione del ricercatore: "indigeno/interno"). - La presenza dell'insegnante-ricercatore nella scuola è stata molto alterna ma regolare nel tempo. I ragazzi hanno avuto la possibilità di scambiare con lei altri contatti in tempi non coincidenti con le attività. 	<ul style="list-style-type: none"> - L'insegnante di Musica titolare utilizza in modo diffuso e continuativo strumentazioni tecnologiche con i ragazzi. - L'insegnante titolare, tra le varie proposte di elaborazione sonora e multimediale, ha condotto un'attività di "sonorizzazione filmica", offerta ai ragazzi come «sorta di palestra in preparazione all'ingresso in classe». - L'insegnante-ricercatore ha lasciato che fosse l'insegnante titolare a decidere se informare gli altri docenti di Musica e Arte. L'insegnante-ricercatore non ha avuto contatti con l'insegnante di Arte. - L'insegnante-ricercatore si è inserito nella classe come figura sconosciuta al contesto (posizione del ricercatore: "indigeno/esterno"). - La presenza dell'insegnante-ricercatore nella scuola è stata circoscritta all'esperienza del progetto. I ragazzi non hanno più avuto modo di avere nessun contatto di scambio.

Tabella 4.4 – Elementi pregressi conosciuti per i due contesti

4.4. Tratti generali caratterizzanti gli elaborati dei ragazzi

Sempre in forma schematica e comparativa, si riportano ora osservazioni a carattere generale che mettono a confronto le caratteristiche degli elaborati prodotti dai ragazzi. Prima ancora di procedere a una loro particolareggiata analisi è utile assumere uno sguardo d'insieme che possa indicare e qualificare le relazioni tra contesti e prodotti.

Si procederà pertanto a un confronto delle opere interdisciplinari prodotte nei due contesti secondo questi elementi:

- dati numerici e descrittivi;
- tipologia degli elaborati (piani linguistico-espressivi coinvolti);
- presenze di testualità e/o opere a valenza artistica e altri contenuti materiali utilizzati.

Gli elaborati prodotti nel primo contesto sono stati in numero di 12, mentre 6 sono stati quelli del secondo contesto. Nel primo contesto l'elaborato è stato portato a

termine da 17 ragazzi su 22 (circa il 77%), nel secondo contesto da 14 su 18 (circa il 77%).

Nel primo contesto 9 opere su 12 sono state corredate con un titolo, mentre nel secondo contesto l'attribuzione del titolo ha riguardato la totalità degli elaborati.

Nel primo contesto gli studenti hanno elaborato i seguenti piani linguistico-espressivi:

- solo piano sonoro: n. 3
- solo piano visivo-plastico: n. 1
- elaborazione mista: n. 8 (di cui 4 con prevalenza dell'elaborazione del piano visivo-plastico, 2 con prevalenza del piano sonoro, 2 con equilibrata elaborazione tra i due piani).

Nel secondo contesto gli studenti hanno elaborato i seguenti piani linguistico-espressivi:

- solo piano sonoro: n. 0
- solo piano visivo-plastico: n. 0
- elaborazione mista: n. 6 (di cui 1 con prevalenza dell'elaborazione del piano visivo, 5 con prevalenza del piano sonoro).

La comparazione riassuntiva degli elaborati è raccolta nelle successive tabelle.

1° contesto				
Elaborati / Opera	Piano materiale di elaborazione			
	Solo sonoro	Solo visivo-plastico	Misto	
prevalentemente sonoro			prevalentemente visivo	
1. <i>Senza titolo</i> (A. e G.)	X			
2. <i>Senza titolo</i> (B.)	X			
3. <i>Carezza</i> (L.)				X*
4. <i>Cellulare a doppia carica</i> (A.)		X		
5. <i>Senza titolo</i> (D. e E.)			X*	
6. <i>Dorimutante</i> (A. e S.)				X*
7. <i>Gioconda killer rock</i> (A.)				X*
8. <i>N.N.A.F.U.P.</i> (S. e G.)	X			
9. <i>Oltre</i> (D. e L.)	X			
10. <i>Siruota</i> (A.)			X*	
11. <i>Suonatore di organetto e piccoli odori</i> (A. e F.)			X*	
12. <i>Venere gangstar</i> (L.)				X
<i>Nessun prodotto</i> (G. e A., M., J., V.)				

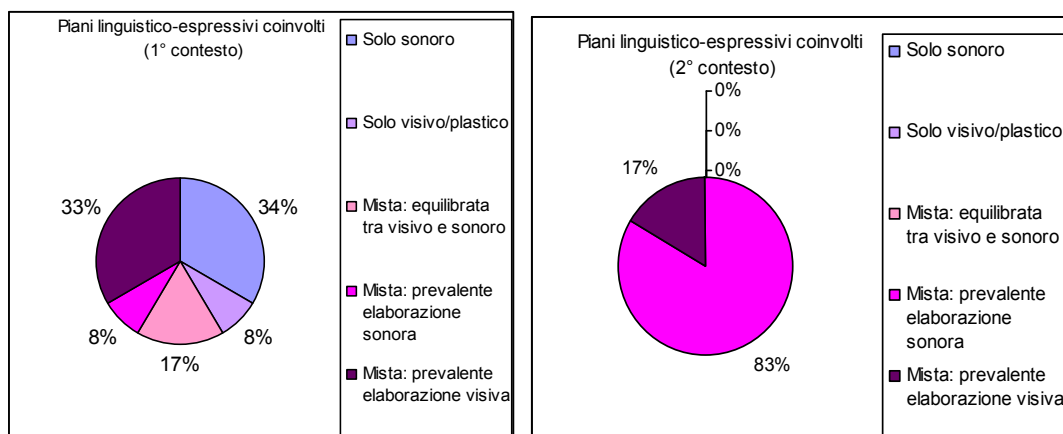
* = elaborazione/montaggio video con immagini in movimento

Tabella 4.5A – Piani linguistico-espressivi coinvolti (1° contesto)

2° contesto				
Elaborati / Opera	Piano materiale di elaborazione			
	Solo sonoro	Solo visivo-plastico	Misto	
			prevalentemente sonoro	prevalentemente visivo
1. <i>Sedia</i> (G., M., V.)			X*	
2. <i>La delicatezza di Arisa</i> (L., E., F.)			X*	
3. <i>Tranquillità</i> (M., Y., A.)			X**	
4. <i>Gioia di vivere</i> (M.)			X**	
5. <i>Raccolta di emozioni</i> (A.)			X*	
6. <i>La famiglia più felice al mondo</i> (E., N., F.)				X*
<i>Nessun prodotto</i> (M., S., H., B.)				
* = elaborazione/montaggio video con immagini in movimento				
** = elaborazione/montaggio video con immagini statiche				

Tabella 4.5B - Piani linguistico-espressivi coinvolti (2° contesto)

I seguenti grafici a torta visualizzano i dati illustrati nelle due tabelle precedenti.



Grafici 4.1 (A, B) - Distribuzione delle tipologie degli elaborati tra i due contesti

Un ulteriore piano di osservazione riguarda la natura dei materiali compositivi e la presenza e l'utilizzo di testualità e/o opere a valenza estetica all'interno degli elaborati dei ragazzi. Le tabelle che seguono mettono in evidenza le tipologie testuali utilizzate.

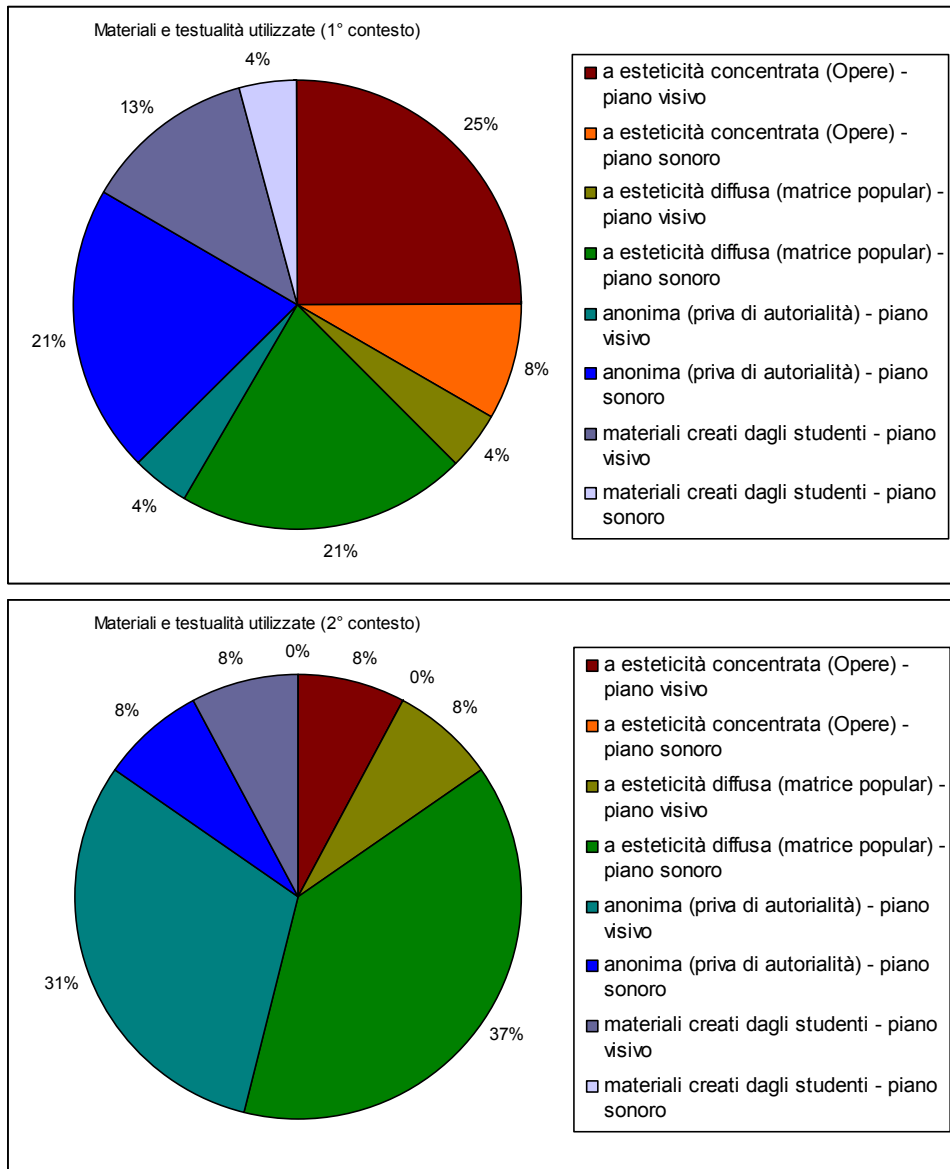
1° contesto								
Elaborati/Opere	TESTUALITÀ							
	a esteticità concentrata (Opere)		a esteticità diffusa (matrice popular)		anonima (priva di autorialità)		materiali creati dagli studenti	
	Visivo	Sonoro	Visivo	Sonoro	Visivo	Sonoro	Visivo	Sonoro
1. <i>Senza titolo</i> (A. e G.)				X	X			
2. <i>Senza titolo</i> (B.)				X				
3. <i>Carezza</i> (L.)						X	X	
4. <i>Cellulare a doppia carica</i> (A.)							X	
5. <i>Senza titolo</i> (D. e E.)	X					X		X
6. <i>Dorimutante</i> (A. e S.)	X			X				
7. <i>Gioconda killer rock</i> (A.)	X			X				
8. <i>N.N.A.F.U.P.</i> (S. e G.)		X		X				
9. <i>Oltre</i> (D. e L.)	X					X		
10. <i>Siruota</i> (A.)		X				X		
11. <i>Suonatore di organetto e piccoli odori</i> (A. e F.)	X					X	X	
12. <i>Venere gangstar</i> (L.)	X			X				

Tabella 4.6A - Materiali e testualità utilizzate (1° contesto)

2° contesto								
Elaborati/Opere	TESTUALITÀ							
	a esteticità concentrata (Opere)		a esteticità diffusa (matrice popular)		anonima (priva di autorialità)		materiali creati dagli studenti	
	Visivo	Sonoro	Visivo	Sonoro	Visivo	Sonoro	Visivo	Sonoro
1. <i>Sedia</i> (G., M., V.)				X	X			
2. <i>La delicatezza di Arisa</i> (L., E., F.)			X	X				
3. <i>Tranquillità</i> (M., Y., A.)					X	X		
4. <i>Gioia di vivere</i> (M.)				X	X			
5. <i>Raccolta di emozioni</i> (A.)	X			X	X			
6. <i>La famiglia più felice al mondo</i> (E., N., F.)				X			X	

Tabella 4.6B - Materiali e testualità utilizzate (2° contesto)

Ecco la visualizzazione grafica dei dati illustrati nelle tabelle.



Grafici 4.2 (A, B) – Distribuzione delle tipologie testuali utilizzate nei due contesti

4.5. Considerazioni in merito ai dati comparativi

Le tabelle riassuntive che abbiamo presentato e i relativi grafici mostrano con chiarezza la diversità degli esiti del percorso in relazione ai prodotti ottenuti. Il dato distintivo maggiormente esemplificativo delle differenze pare riassumersi nella contrapposizione tra un orientamento di *varietà* individuato nel primo contesto versus un orientamento di *omogeneità* che caratterizza il secondo. Una varietà che riguarda sia le relazioni tra i piani materiali di elaborazione, sia la tipologia delle testualità utilizzate.

I prodotti nei due contesti testimoniano, infatti, una esperienza di produzione creativa che:

1° contesto	2° contesto
<ul style="list-style-type: none">- ha prodotto variegata modalità e tecniche espressive che hanno dato luogo a una molteplicità di relazioni tra sonoro e visivo diversificando anche i relativi pesi;- ha fatto uso di molteplici materiali sia sul piano sonoro che visivo.	<ul style="list-style-type: none">- ha prodotto circoscritte modalità e tecniche espressive che hanno dato luogo a una più uniforme tipologia di prodotto e di relazioni tra sonoro e visivo;- ha fatto uso di materiali più uniformi sia sul piano sonoro che visivo.

Tabella 4.7 – Sintesi delle differenze relative ai prodotti tra primo e secondo contesto

Per tentare di dare una plausibile motivazione di queste divergenze si cercheranno ora di considerare i tratti caratterizzanti dei contesti in relazione alle specificità dei relativi prodotti.

Procediamo dunque a intessere le osservazioni e i dati raccolti per argomentare:

- l'incidenza della qualità della dialettica interdisciplinare instaurata tra i docenti;
- l'incidenza dell'intenzionalità dell'azione docente sui processi educativi;
- l'incidenza del fattore relazionale;
- l'incidenza dell'attivazione di processi metacognitivi nella conduzione delle attività;
- la rilevazione e il confronto di elementi di apparente incongruenza.

4.5.1. Sulla dialettica interdisciplinare

Nel paragrafo 2.3.1. si è avuto modo di dibattere sulla possibilità/necessità di promuovere l'interdisciplina a partire dal singolo docente. Se ne valutava, sulla base di una motivata serie di vincoli contestuali e istituzionali, l'opportunità di attuazione quale prima necessaria forma di circuitazione interdisciplinare dei saperi padroneggiati da una stessa persona, da uno stesso insegnante. Si faceva riferimento, quale opportuno radicamento dell'azione interdisciplinare, a necessari processi di osmosi e di allargamento affinché si fosse in grado di condurre un passaggio dall'individuale al collettivo. Il punto di vista caratterizzante quelle argomentazioni era quello del docente. Ora, l'attuazione dei percorsi restituisce un secondo sguardo, quello dei discenti, che con il primo va confrontato e integrato.

Come abbiamo visto, una delle differenze nell'attuazione dei due percorsi progettuali è stata la caratterizzazione disciplinare dei docenti coinvolti durante la cosiddetta "fase conoscitiva" avvenuta attraverso una diversa presenza in classe: una docente di Musica e una di Arte nel primo caso, due docenti di Musica nel secondo (di qualche rilievo può essere il particolare che la docente di Arte nel secondo contesto non ha avuto alcun tipo di coinvolgimento/ruolo).

Questa caratteristica, insieme alle dinamiche di relazione e di scambio che si sono attuate tra i due docenti in classe (più dialogante e di scambio disciplinare nel primo caso, anche a causa di necessità di intervento dettate da un comportamento meno controllato degli studenti; meno intrecciata nel secondo, in conseguenza anche di una più serena linearità di svolgimento delle fasi), ha probabilmente contribuito a definire la cornice contestuale, rappresentando così due differenti orizzonti di esperienza.

Non v'è dubbio che la dimensione dialettica che si instaura in classe tra due figure che gli studenti identificano con le discipline di cui i docenti sono portavoce, sia il segno più evidente di una interlocuzione tra i due contenuti culturali, molto più di quanto non accada laddove non vi sia diretta convergenza tra l'identificazione disciplinare attribuita a un insegnante e ciò che questo dice (l'insegnante di Musica che "parla" di Arte).

In sostanza, la presenza nel contesto di classe di due figure complementari ma di diverso statuto disciplinare ha consentito una maggiore riconoscibilità dialettica e una più evidente circuitazione di contenuti afferenti alle due aree. In un certo senso possiamo riempire di significato l'affermazione di Rodríguez Neira (1997) quando dice che «la interdisciplinarietà, sin el peso de las disciplinas, es un empeño baldío y carente de contenido» (p. 19).

Il primo contesto si è perciò caratterizzato come ambiente in grado di alternare con maggiore frequenza l'apporto al discorso di ogni insegnante e di permeare una bidirezionalità e pluralità dell'esperienza interdisciplinare che ha probabilmente avuto sedimentazione implicita negli elaborati dei ragazzi più che nella loro esplicita presa di coscienza.

Infatti, la restituzione dei focus group rispetto alla "riconoscibilità" nel percorso delle due discipline, ha evidenziato come i ragazzi di entrambi i contesti abbiano coscientemente individuato una doppia prospettiva di lavoro. Alla richiesta di valutare

se il percorso si fosse connotato come attività in prevalenza artistica o musicale i ragazzi hanno risposto:

1° contesto	2° contesto
<ul style="list-style-type: none"> - S.: «Ci sembra di aver unito l'arte con la musica [...], due contesti diversi. [...] Sì, certo che si sono toccate». [FG A1] - A.: [Sono state presenti] «tutte e due secondo me». [FG A2] - A.: «Sì, tutte e due». [FG A3] 	<ul style="list-style-type: none"> - In coro: [Sono state presenti] «tutte e due insieme». [FG B1] - F.: [È stato] «tutto mescolato». [FG B2] - L.: «Abbiamo unito due materie, Arte e Musica». [FG B3]

Tabella 4.8 – Testimonianze degli studenti sulla dialettica interdisciplinare (1)

La dialettica disciplinare ha però portato i ragazzi a operare una opportuna puntualizzazione sul versante terminologico. Infatti, molti degli studenti hanno rilevato una parziale scorrettezza nella suddivisione dei due ambiti, ravvisando la volontà di precisare concettualmente come la definizione di Arte implichi il necessario riferimento a un'esperienza allargata e comprendente le diverse dimensioni espressive.

1° contesto	2° contesto
<ul style="list-style-type: none"> - D.: «Cioè .. a me questa è sembrata una lezione di musica, cioè nel senso ... arte in quanto musica, cioè .. nel senso ... non arte figurativa, quella che noi a scuola chiamiamo arte, possiamo dire, ... arte nel senso più ampio possibile [...]». [FG A4] - B.: «Secondo me [abbiamo fatto] più arte perché alla fine la musica è arte». [FG A5] 	<ul style="list-style-type: none"> - A.: «Diciamo che musica è arte. È una forma d'arte e di espressività». [FG B4]

Tabella 4.9 – Testimonianze degli studenti sulla dialettica interdisciplinare (2)

Quindi, sebbene sul piano della consapevolezza cognitiva gli studenti di entrambi i percorsi si siano espressi in modo uniforme, la ricaduta di tale consapevolezza nell'esperienza produttiva ha sembrato mostrare le diversità già accennate. L'esternalizzazione in termini di prodotti (le opere) ha fatto trasparire ciò che un'esternalizzazione in termini metacognitivi (le parole) non ha evidenziato. L'elaborato non verbale dei ragazzi è stato capace in questo caso di mostrare con maggiore efficacia rispetto alla loro parola quali siano alcune delle caratteristiche e delle dinamiche che consentono una più fertile permeabilità tra due ambiti disciplinari.

4.5.2. Sull'intenzionalità dei processi educativi

A tutti è noto come le azioni educative siano fortemente determinate da ogni elemento contestuale e dalle relazioni che tali elementi tra di loro intrattengono. È l'inestricabile

intreccio dei numerosi piani coinvolti che qualifica l'esperienza educativa di natura complessa e difficilmente osservabile attraverso le sue singole variabili. L'operato dell'insegnante, nel disegno di tale contesto, si configura come uno degli elementi di grande significazione. La consapevolezza rispetto a tali dimensioni di influenza (e la capacità di riconoscerne il valore e la posizione di incidenza) è – evidentemente – una delle qualità necessarie affinché l'insegnante sia in grado di leggere e conformare la propria azione educativa. Tuttavia, l'incidenza dell'azione docente sul contesto acquisisce carattere di maggiore o minore visibilità e lettura anche in relazione a elementi di contingenza e occasionalità. L'agire docente, dunque, che se ne abbia più o meno contezza, è comunque in grado di conformare e orientare contesti con la medesima intensità di pregnanza (di tale “pregnanza” non se ne vuole dare qui una valutazione qualitativa – che sarà evidentemente più positiva laddove il docente sia cosciente della gestione di un processo – ma se ne constata il generale determinante grado di incidenza).

In questo percorso di ricerca, una tra le variabili che hanno contribuito a definire la situazione contestuale è stata determinata dall'incidenza di alcuni trascorsi progettuali e contenutistici. L'affermazione, di per sé, è piuttosto scontata e banale, poiché qualsiasi percorso di conoscenza si porta appresso i sedimenti delle esperienze precedenti, che se ne sia o no consapevole. Ciò che qui ci sembra però importante fare emergere è una particolare relazione di causa-effetto che si è palesata come situazione incidente sulla conformazione dei confini esperienziali degli studenti. Entriamo nella concretezza dell'accadimento.

L'attuazione del progetto didattico in entrambi i contesti non ha previsto da parte dell'insegnante-ricercatore alcuna azione preparatoria che fosse in grado di costruire eventuali “prerequisiti”. Nessuna richiesta di natura introduttiva al percorso è stata fatta agli insegnanti accoglienti (se non esplicitamente limitata alla giustificazione, presso i ragazzi, delle ragioni della presenza in classe di un secondo insegnante). L'insegnante-ricercatore sapeva che avrebbe potuto/dovuto far dialogare i propri contenuti con quelli precedentemente messi in circolo dai rispettivi insegnanti di Musica e Arte (insieme a quelli già posseduti dai ragazzi), qualora ne avesse riconosciuto la provenienza. Non è stato ritenuto necessario mettere in atto strategie per la conoscenza pregressa dei percorsi progettuali attuati dai colleghi nei mesi precedenti l'ingresso in classe. Nessuna

richiesta in questo senso è stata fatta ai docenti accoglienti che hanno tuttavia ritenuto di portare a conoscenza dell'insegnante-ricercatore alcune generali informazioni sui percorsi.

A questo proposito l'insegnante-ricercatore è stato messo al corrente da parte dell'insegnante di Arte del primo contesto del "programma" disciplinare svolto sino a quel momento, mentre l'insegnante di Musica del secondo contesto (anche grazie a un dialogo/confronto sul piano didattico già esistente in precedenza e indipendente dal progetto di ricerca) ha avuto modo di condividere alcune esperienze condotte con la classe accogliente. Tra queste, una specifica attività illustrata tramite una informativa personale via mail (del 28/11/2013) che presentava «un laboratorio di sonorizzazione filmica [...] condotto con gli studenti che seguiranno [...] l'intervento». L'insegnante accogliente proseguiva dicendo che: «si tratta di un percorso finalizzato allo sviluppo di competenze legate all'uso delle tecnologie, una sorta di palestra in preparazione dell'ingresso in classe». Si trattava, per quanto se ne potesse ricavare da queste informazioni, di attività prevalentemente finalizzate all'acquisizione di competenze tecnico-informatiche.

L'insegnante-ricercatore ha dunque preso visione successivamente della specifica pagina del blog di classe, strumento utilizzato anche per la raccolta di vari elaborati dei ragazzi e dei materiali didattici presentati. È di questa iniziativa che il percorso progettuale ha rilevato le tracce.

La proposta "preparatoria" aveva portato i ragazzi a condurre una breve esperienza di analisi del rapporto tra immagini e sonoro di alcuni film, cartoni animati e videoclip. La sintesi del percorso, collocata nel blog dall'insegnante,² così recitava: «Successivamente alle discussioni in classe si è deciso di dividere il piano sonoro rispetto alle immagini in due categorie: sonoro coerente rispetto alle immagini e sonoro incoerente rispetto alle immagini. Infine, la proposta di attività didattica consegnata è stata la seguente: scegli un frammento di film, della durata massima di tre minuti e realizza una sonorizzazione coerente, o incoerente, rispetto alle immagini».

La possibilità di incidenza del percorso si cela tutta nella consegna di lavoro che ha anticipato un'attività produttiva attorno alla concettualità bipolare *coerenza/incoerenza*.

² In <http://blogdelsuono.weebly.com/1/post/2013/11/laboratorio-di-sonorizzazione-immagini-e-film.html>

Ciò che è accaduto è che, di fatto, il “percorso incoerente” e il “percorso impertinente” si sono incontrati (o scontrati) dando luogo non tanto a una loro integrazione, quanto piuttosto a una sovrapposizione di piani che ha portato a confondere e offuscare molte delle specificità di rifrazione semantica che il secondo lemma (l’impertinenza) nelle intenzioni avrebbe dovuto avere. Col senno di poi, alcuni segnali dell’interferenza avrebbero potuto essere rintracciabili già in fase iniziale (nel corso della consegna d’inizio delle attività un gruppo di ragazzi ha infatti presentato la proposta come “incoerente” piuttosto che “impertinente), ma si è stati in grado di rilevarli in forma cosciente solo nella fase terminale del progetto.

La ricognizione effettuata ripercorrendo i diari delle lezioni e la trascrizione dei dialoghi dei focus group ha infatti evidenziato come il termine “incoerenza” non abbia mai fatto comparsa durante le attività all’interno del primo contesto (il lemma non è mai stato pronunciato dagli insegnanti, né dai ragazzi, nemmeno durante l’individuazione dei sinonimi di “impertinenza”). Nel secondo contesto la discussione nel focus group ha invece messo in evidenza un rilievo numerico di interesse: 15 comparse del termine o aggettivo incoerenza/incoerente e 25 di impertinenza/impertinente (nella trascrizione del focus group in All. 8/FGA-FGB i termini sono contrassegnati rispettivamente con * e **).

Interrogati sulla diversità o sovrapposizione dei due termini i ragazzi del secondo contesto hanno affermato con sicurezza di assumerli come sinonimi:

F.: «Per me sono sinonimi» [FG B5]

G.: «Sì [lo sono]» [FG B6]

Non si conosce nel dettaglio quale sia stato il percorso didattico che abbia portato gli studenti alla definizione del concetto di incoerenza. Tuttavia l’analisi dei sei elaborati prodotti dalla classe mostra con una certa evidenza la rispondenza a caratteristiche quali la “mancanza di nessi logici”, e la “contraddittorietà o incongruenza”, tutte articolazioni semantiche che precisano l’idea di incoerenza, riducendo il ventaglio delle definizioni che l’analisi del termine *impertinenza* aveva fatto emergere nel corso dell’esperienza (cfr. sintesi del percorso in PPT, All. 7).

Le testimonianze verbali degli studenti a conclusione dell’esperienza comprovano l’orientamento verso queste accezioni semantiche.

Incoerenza come <i>manca</i> za di nessi logici	Incoerenza come <i>contraddittorietà</i> o <i>incongruenza</i>
<ul style="list-style-type: none"> - E.: «io ho trovato incoerente il titolo [...] tra il titolo e quello che fanno vedere non c'è collegamento» [FG B7] - A.: «la <i>sedia</i> come titolo ... non avrei mai pensato che c'era un leopardo che correva con una musica così» [FG B8] - G.: «adesso è migliore con il titolo perché proprio è incoerente» [FG B9] 	<ul style="list-style-type: none"> - L.: «la musica non fa sembrare che il leopardo corra veloce, ma la musica ... sì, esatto, è lenta, cioè è incoerente» [FG B10] - M.: «poi abbiamo preso un'immagine da internet di un ragazzo che pedala sotto la pioggia e per noi era incoerente perché di solito quando si sente il cinguettio degli uccelli ... sì, simula più una bella giornata, piena di sole, a differenza della pioggia» [FG B11] - S.: «È incoerente. È un'immagine macabra con una musica comunque di festa.» [FG B12] - E.: «Io ho trovato incoerenza anche con la musica. È una musica tranquilla e anche nel momento in cui c'è il signore che spara ...» [FG B13] - M.: «c'era uno in bicicletta con degli uccellini di sottofondo, ma ... cosa c'è di così incoerente, potrebbe capitare, non è così assurdo ...» [FG B14]

Tabella 4.10 – Testimonianze degli studenti del 2° contesto sul significato di *incoerenza*

Non è inopportuno ritenere, pertanto, che tale situazione pregressa possa avere influito in modo rilevante sulla formazione dei concetti e sulla loro integrazione nella rete cognitiva dei ragazzi e – in ultima analisi – sugli esiti della produzione laboratoriale.

L'attuazione di un percorso “preparatorio” incentrato sul rapporto coerenza/incoerenza, pur orientato nelle intenzioni a supportare e convergere rispetto al tema che i ragazzi avrebbero conosciuto successivamente (*l'impertinenza*), teso cioè con tutta probabilità ad aiutare gli studenti a rendere più maneggevoli le future conoscenze, ha però probabilmente indebolito una direzione di lavoro in virtù della contiguità dei temi. Nella “nuova edizione” del percorso ha infatti prevalso una sorta di sovrapposizione di etichettature semiotiche che pare aver confuso i piani in gioco, appiattendolo l'esperienza e avvicinandola a un “già fatto”.

Aggiungiamo anche come le competenze di gestione tecnica di programmi di editing audio e video fossero nel secondo contesto piuttosto elevate e omogenee e come vi fosse una consolidata esperienza nel trattare congiuntamente montaggi con immagini e sonoro. Si deve forse anche a questa consuetudine la pressoché omogenea modalità espressiva evidenziata dagli elaborati del secondo contesto.

Per parte docente, è opportuno constatare come il percorso progettuale “impertinente” non abbia saputo sovrascrivere o comunque integrare e arricchire quell'esperienza pregressa. Di certo la mancata presa di coscienza in tempo utile delle

possibili interferenze tra i due percorsi tematici non ha favorito una parziale rifocalizzazione dell'esperienza che potesse chiarire a insegnanti e studenti le possibili sovrapposizioni e le necessarie differenze tra i due concetti. In linea generale potremmo forse dire che il progetto "impertinente" non si è caratterizzato, per quel contesto, in modo sufficientemente pregnante.

A rivelare in modo esplicito questa incidenza sono, più che le testimonianze verbali, ancora una volta le azioni costruttive di cui gli elaborati sono espressione.

4.5.3. Il fattore relazionale

L'importanza della relazione nella qualità dei processi di insegnamento-apprendimento è un dato indagato e affermato da decenni (tra i tanti Kanisza, 2007). Tra i tratti qualificanti la relazione dobbiamo includere un fattore decisivo, quello del suo decorso temporale, cioè un sufficiente lasso di tempo che consenta ad allievi e insegnanti di qualificare un rapporto anche in virtù di una frequentazione, di una consuetudine, di una quotidianità. Senza una continuativa contiguità di esperienze comuni che dia modo a insegnanti e allievi di riconoscersi nei propri ruoli è assai difficile caratterizzare e qualificare qualsiasi tipo di relazione.

Per questo motivo in entrambe le esperienze didattiche è stato preventivato un ingresso anticipato nei contesti classe che consentisse all'avvio del progetto di porsi su basi di conoscenza reciproca meno episodiche e occasionali (a questo proposito si deve segnalare quale sia stata l'attenzione da parte dell'insegnante-ricercatore nel memorizzare i nomi dei singoli studenti, in modo che il colloquio in classe potesse da subito stabilire un rapporto individuale e non anonimo).

Tuttavia, l'articolazione dei due percorsi su questo piano si è nettamente distinta, qualificando il primo contesto per una maggiore pregnanza della componente relazionale e, di conseguenza, di un più incisivo clima affettivo (Lafortune e Deaudelin, in Albanese, Doudin e Martin, 1995/2003).

I fattori di una maggiore incidenza sono con evidenza riconducibili ad alcuni dati contingenti che possiamo così enucleare: la non estraneità dell'insegnante-ricercatore al primo contesto scolastico; una sua alterna ma continuativa presenza nel contesto didattico oltre le attività del progetto; la maggiore durata del percorso.

Per quanto riguarda il primo elemento è utile sottolineare come il temporaneo (seppur prolungato) allontanamento dal diretto insegnamento da parte dell'insegnante-ricercatore non abbia influito sulla riconoscibile appartenenza a quel contesto anche da parte degli studenti. Molti di loro, infatti, hanno spesso qualificato l'insegnante-ricercatore come «quella professoressa che è in Spagna», «l'insegnante che insegnava nei corsi D, E e F», o ancora come «la prof. di Musica sostituita dal prof.». Pare dunque evidente come nella coscienza di studenti comunque sconosciuti all'insegnante-ricercatore fosse chiara la sua piena appartenenza a quel contesto scolastico. Ma sono soprattutto la durata del percorso e la frequente occasionalità di incontro con gli allievi che hanno differenziato l'azione nei due contesti.

L'articolazione nella sede scolastica delle attività di laboratorio nel primo contesto ha consentito infatti agli studenti di mantenere una continuativa prossimità con l'insegnante, di fatto instaurando cadenzate opportunità di incontro che hanno permesso al processo di diluirsi nel tempo, ai ragazzi di godere di occasioni di confronto e di sollecitazione reiterate (secondo il principio dell'interazione promosso da Bruner, 1996/2000), di fortificare modalità di scambio e di relazione, e all'insegnante di avere una capacità di controllo delle dinamiche nel contesto più marcata. È del tutto probabile che sul piano dell'attivazione dei processi tale distribuzione temporale, insieme alle modalità di sollecitazione "socratica" (si veda approfondimento sulla metacognizione § 4.5.4.), abbia aiutato gli studenti a considerare in modo più approfondito le soluzioni individuate e a maturare una maggiore consapevolezza delle decisioni nel momento ideativo. Dobbiamo inoltre considerare come lo spazio laboratoriale e l'attività a natura collettiva che si è venuta a configurare (anche laddove alcuni dei ragazzi hanno optato per una elaborazione individuale) abbia messo di fronte i ragazzi alla necessità di una "negoziatura dei significati" (tra di loro e in dialettica con l'insegnante). Il laboratorio si è così configurato come una palestra (un luogo/momento) del fare significato. Si potrebbe quasi traslare questa azione collaborativa, trasponendo la denominazione del *cooperative learning* (Agosti, 2006) in *cooperartist learning*, momento in cui i creatori/autori/compositori/artisti sono stati posti nella condizione di dover cogliere, seguire, adattare, proporre le proprie idee e le idee altrui in un continuo implicito adattamento della "composizione" del senso. Tali «opere (œuvres) comuni», come le

chiama Bruner (1996/2000, p. 38), sono uno dei modi di esternalizzazione di un pensiero negoziato.

Nel secondo contesto, al contrario, l'elaborazione casalinga ha portato i ragazzi a un maggior isolamento nel momento produttivo, allontanandoli da dinamiche di confronto e di scambio che avrebbero probabilmente sollecitato una maggiore presa di coscienza e rendendo la consegna più assimilabile ai quotidiani "doveri scolastici" da svolgere in un tempo riconducibile a quello di un consueto compito (i tempi di elaborazione media sono stati, come i ragazzi hanno dichiarato, di 1 ora/1 ora e 30).

Altro elemento di rilevante differenza è apparso essere la continuità di presenza dell'insegnante-ricercatore a scuola anche dopo il termine del percorso. La prospettiva di costruzione di un momento di visibilità finale degli elaborati dei ragazzi che ha cominciato a prendere corpo nel corso delle attività di laboratorio, ha incentivato una presenza occasionale ma continuativa dell'insegnante nei locali della scuola. Questo ha fatto sì che gli studenti potessero fermarsi a parlare con l'insegnante chiedendo informazioni sulle dinamiche dell'allestimento e offrendo le proprie soluzioni ideative. Tale situazione ha spontaneamente attivato alcuni ragazzi a riflettere sulle proprie produzioni in vista dell'appuntamento espositivo, altresì incentivando una necessità di "messa a punto" degli elaborati.

Questo è ciò che è capitato, ad esempio, a una coppia di autori che hanno espressamente chiesto, a due mesi di distanza dal termine delle attività, di rivedere il loro elaborato sonoro per completarlo con un'immagine (chiedendo di inserire una spirale). Sulle motivazioni che hanno portato a questa rielaborazione i ragazzi si sono espressi come segue³:

A.: «È venuto in mente perché ... proprio dalle reazioni [...] degli altri ragazzi che hanno fatto questo progetto, che hanno ascoltato questa canzone, ... cioè ... è lenta, è triste e poi è anche un po' ipnotica, se ci si mette anche la spirale, proprio, se ci si mette la spirale giusta, è la ciliegina sulla torta». [FG A6]

G.: «Perché avevamo visto le reazioni e non sapevamo come poteva essere per gli altri, come poteva essere per quelli che non l'hanno fatta, l'hanno ascoltata ...». [FG A7]

A.: «Dipendeva anche da come reagiva il pubblico ...». ⁴ [FG A8]

³ Le testimonianze sono state raccolte a due mesi dalla conclusione delle attività di laboratorio e sono state riportate in calce alla trascrizione dei focus group, nell'All.8/FG-A

⁴ La "spirale" non è tuttavia stata inserita (gli autori non sono riusciti ad individuare una soluzione soddisfacente), ma l'idea ipnotica è stata accolta nella *mise en espace* dell'elaborato: nell'aula che lo

La testimonianza ci informa di come il processo ideativo non si sia concluso nel corso del laboratorio, abbia proseguito proprio grazie a quei rilanci (in particolare alla condivisione collettiva) e sia stato in grado di assumere forma definitiva grazie a una prospettiva relazionale con l'insegnante-ricercatore che non si è interrotta.

Anche gli autori dell'elaborato *Oltre* hanno impiegato diverse settimane per mettere a punto la loro interpretazione sull'opera elaborata, che hanno inviato all'insegnante-ricercatore attraverso una mail (All. 8/FG-M).

Analogamente, un'ultima coppia di autori ha chiesto a due mesi di distanza dal termine delle attività la possibilità di elaborare un ulteriore prodotto prima della mostra conclusiva. Benché nessuna nuova produzione sia stata elaborata, la testimonianza ha valore in sé poiché rivela un'intenzionalità di prosecuzione.

Con tutta evidenza queste sono testimonianze di un processo che si è protratto ben oltre le settimane di programmazione delle attività e che è stato possibile alimentare (indirettamente) attraverso la sola presenza dell'insegnante-ricercatore a scuola e la volontà di non interrompere, attraverso i dialoghi episodici, una disponibilità alla relazione. Una indicazione che riconduce nell'alveo di lunghi tempi di realizzazione l'azione educativa e valorizza le pause e i “tempi morti” come «elementi di intervallo estetico» (Dorfles in Dallari, 2005b, p. 17). Più concretamente, un orientamento a raccogliere l'indicazione che la dimensione ideativa e creativa richiede tempo – una necessaria lentezza – per prendere forma, svilupparsi e diventare processo cosciente (Robinson, 2011, Melucci, 1994).⁵

Pur nella discontinuità dei contatti il processo si inserisce al contrario in una linea di continuità relazionale che è di certo il segno di un reciproco riconoscimento allo scambio mantenuto oltre i confini del tempo destinato all'attività didattica. Ciò rappresenta, probabilmente, uno dei fattori che hanno agito nel primo contesto quale azione di rinforzo ai processi inventivi e ideativi e a una maggiore personalizzazione anche a livello dei prodotti, la cui varietà e ricchezza abbiamo già messo in evidenza. Si

ospitava era infatti presente un vecchio giradischi che faceva roteare un disco di plastica trasparente illuminato da una luce verde. L'aula, al buio, veniva illuminata di rifrazioni ondulate ad imitare le evoluzioni di una “spirale ipnotica”.

⁵ Si noti come in uno studio sui rapporti tra metacognizione e produzione artistica i tempi di elaborazione per la consegna dei prodotti non sono stati fissati, ma lasciati all'iniziativa degli studenti, che avevano facoltà di decidere il momento in cui il loro lavoro sarebbe giunto a conclusione (Goldberg, 2005).

è trattato, di fatto, di un rinforzo del processo identitario che esiste tra i ragazzi e le loro opere (Bruner, 1996/2000).

Sorge qui una considerazione di natura più generale sulle pratiche della ricerca educativa che porta e considerare come i contesti maggiormente in grado di restituire dati di interesse sia rispetto ai processi che ai prodotti siano quelli indagati “dall’interno”, dove sia presente una dimensione relazionale continuativa che dia modo di alimentare e far crescere gli scambi anche oltre il “setting” di ricerca predisposto. Dove (per riprendere una felice metafora condivisa in un colloquio personale con Marco Dallari), è l’attività didattica condotta come “fondisti” a consentire non solo un maggiore controllo, ma anche una maggiore qualità delle dinamiche che si instaurano, prospettive altrimenti ridotte laddove ci si ponga in veste di “scattisti”.

4.5.4. Sulla metacognizione

Il concetto di metacognizione (cfr. § 2.4.6.) abbiamo visto essere generalmente centrato sullo sviluppo e utilizzo della parola e dell’inferenza logica.

Un’azione metacognitiva, come proveremo in seguito a dimostrare, pare essere rintracciabile anche laddove il pensiero si esprime con modalità di rappresentazione differenti (suoni e immagini, nel nostro caso), che a sua volta può giovare di una “pedagogia della metacognizione”, che può essere adottata per favorire l’azione inventiva e ideativa e dunque l’espressione di un pensiero.

Come già si è evidenziato in precedenza, la presenza di un percorso laboratoriale di invenzione e ideazione è tra gli elementi che hanno differenziato le attività dei due contesti. Tale situazione, oltre al rinforzo di un clima affettivo come si diceva più sopra, ha promosso anche un’altra importante condizione, inducendo nel contesto pedagogico un ricco atteggiamento metacognitivo che ha alimentato l’ideazione delle *opere*.

Si deve infatti riscontrare come la conduzione delle attività di laboratorio abbia favorito la reciproca interazione tra allievi, tra allievi e insegnante, tra allievi e la “materia” oggetto di elaborazione, sollecitando così la triangolazione in prospettiva ecologica illustrata nel § 4.2.4. In un simile contesto l’insegnante ha potuto seguire le fasi ideative e di elaborazione esercitando quella sorta di costante pungolo che consiste nel *porre domande*. È infatti questa precisa azione che la letteratura sui processi di

costruzione metacognitiva considera di fondamentale importanza per la creazione di condizioni che favoriscono l'autoriflessione, l'automodificazione e l'autovalutazione (Albanese et al., 2003). Del resto, l'affermazione che la domanda che si pone sia più importante delle risposte che si cercano è molto più che un diffuso luogo comune che accompagna molti dei commenti sulle grandi scoperte scientifiche (Robinson, 2011).

Riascoltando le registrazioni delle attività laboratoriali e ripercorrendo i relativi diari è possibile rintracciare numerose testimonianze di questa natura. Si tratta infatti di una modalità di intervento che, in un primo momento, ha teso a dare forma a un ruolo di orientamento per i ragazzi. Tale ruolo è stato tuttavia influenzato dalla preoccupazione che la contemporaneità delle funzioni di insegnante e ricercatore che si andava ad assumere imponesse alla prima funzione (quella dell'insegnante) di trattenere un'azione che avrebbe potuto essere percepita come invasiva per la seconda funzione (quella di ricercatore). L'assunzione di una sorta di modalità di intervento più cauto ha in qualche modo obbligato l'istintività docente a contenere una tendenza ad eccedere con suggerimenti espliciti, e si è rivelata successivamente una fertile strategia di sollecitazione. Estraiamo dai diari delle attività di laboratorio alcuni tra gli esempi più significativi di domande che, per chiarezza comunicativa, proviamo a ordinare per macro-tipologie.

Domande/sollecitazioni di carattere generale:

- Potresti provare a mettere a fuoco meglio la tua idea? [DL3 3]
- Come potreste cominciare? [DL3 5]
- Secondo te che cosa vuol dire pensare in modo divergente? [DL3 8]
- Come puoi proseguire? [DL3 10]
- Non è meglio riascoltare? [DL4 12]
- È questo l'effetto che volete? [DL5 2]
- Potete spiegarmi cosa state facendo? [DL5 4]
- Puoi raccontarmi come state procedendo? [DL5 6]
- Qual è il risultato sonoro? [DL6 1]

...

Domande/sollecitazioni relative alle condotte costruttive, alla relazione tra i materiali e alla loro manipolazione:

- Rifletti sulle immagini che hai illustrato in classe. Prova a descriverle. [DL3 2]
- Che tipo di sonorità contrastanti possono accompagnare quell'immagine? [DL3 11]
- Il lavoro sul suono è finito? Volete lavorare ancora sull'immagine? [DL4 6]

Per voi l'immagine è importante? Sulla base di cosa volete cercarla? [DL5 11]
Pensi che l'immagine sia necessaria? [DL5 12]
Secondo voi ha senso modificare anche l'immagine a partire dall'elaborazione sonora? [DL4 5]
È possibile riconsiderare anche suoni trovati negli incontri precedenti? [DL4 8]
La registrazione della sequenza al corno può servire a qualcosa? [DL4 9]
Non è meglio elaborare il materiale già presente? [DL4 16]
Avete riflettuto bene su come è stata modificata l'immagine? [DL4 18]
Come puoi rafforzare l'impertinenza già evidenziata con le modifiche nel disegno? [DL4 21]
Quale può essere una musica che ritrae le modifiche che hai fatto all'immagine? Potresti ragionarci meglio? [DL4 22]
Quali sonorità possono accompagnare quell'immagine? [DL4 24]
Non è meglio che ascoltiate e verifichiate all'ascolto per decidere? [DL5 3]
State lavorando pensando all'immagine della fontana o solo seguendo il suono? [DL5 7]
Credete sia meglio riprendere il titolo originale del quadro o intervenire su quello? [DL5 19]
Questo finale è quello che volete? [DL6 7]
È voluto che il suono scompaia all'improvviso? [DL6 8]
Quali sono gli elementi che avete messo in evidenza? [DL6 12]
Puoi raccontarmi l'origine del titolo? [DL6 13]
Non potresti chiarire meglio quale parte tu voglia inserire? [DL6 14]

...

Domande/sollecitazioni con valore "consuntivo":

Provate a riascoltare tutto da capo. [DL4 1]
Come avete proceduto? [DL4 4]
Non è meglio provare a prendere nota di tutti i passaggi compiuti? [DL4 29]
Sei davvero sicuro di aver terminato il lavoro? [DL5 15]
Puoi illustrarmi il lavoro fatto sino a questo momento? [DL5 16]
Potete provare a descrivere in sintesi il vostro pezzo? [DL6 6]

...

Per molte di queste domande non si è voluto attendere la risposta verbale, in parte per limitare un possibile conflitto tra la funzione di insegnante (più interventista) e quella di ricercatore (maggiormente osservatore) e in parte perché la richiesta – chiara per tutti i partecipanti – era evidentemente quella di formulare una risposta *dando forma* all'elaborato, e dunque di provvedere alla gestione dell'attività mentale e della presa di coscienza dei relativi processi attraverso un "fare e rifare" con suoni e immagini.

Pare perciò ipotizzabile che, nel secondo contesto, l'assenza di tali condizioni non abbia favorito quell'attivazione metacognitiva necessaria a sollecitare invenzione e creatività. Nel corso del § 2.5. avevamo infatti individuato studi che confermano

L'impatto favorevole di una "istruzione metacognitiva" sulle abilità nella produzione artistica, come qui ulteriormente possiamo testimoniare.

A margine vi è un'ultima considerazione che, nel confronto tra un processo elaborativo condotto in classe e uno svolto tra le mura di casa, pone in evidenza un'implicita maggiore importanza data al momento casalingo (dove appunto si svolge il compito che verrà successivamente valutato) rispetto a quello scolastico (dove si segue la lezione). È questo un modo per rinforzare un'idea di insegnamento piuttosto che di apprendimento e per identificare gli spazi della scuola come «luogo semplicemente di transito dove si recuperano ricette per imparare a studiare a casa propria» (Orsi, 2006, p. 193). Si tratta di una modalità d'azione che rischia di non porre nel dovuto risalto i tempi e i momenti della produzione.

4.5.5. *Su alcune incongruenze*

In conclusione vogliamo evidenziare alcune apparenti incongruenze che i due percorsi hanno messo in luce. Sono tratti che acquisiscono particolare importanza nel momento in cui l'insegnante si accinge a seguire il processo nel suo farsi e a prospettare, sulla base di ciò che esperisce e intuisce, previsioni di qualche natura.

Uno degli atteggiamenti che differenziano l'insegnante *tout court* dall'insegnante-ricercatore dovrebbe essere la capacità di un'osservazione dei fatti che riesca ad assumere la cosiddetta sospensione del giudizio (ciò che la disciplina fenomenologica riassume con il termine *epoché*) e una maggiore distanza da aspettative previsionali. L'assunzione di questa prospettiva, si deve ammettere, è tutt'altro che immediata a causa della diretta e piena implicazione nel processo educativo da parte dell'insegnante che conduce la ricerca. In questo senso, una conferma della necessità di un forte coinvolgimento emotivo lo si è trovato in alcune testimonianze desunte da come i processi artistici possono illuminare alcuni aspetti della ricerca qualitativa (Bresler, 2006). L'insegnante-ricercatore deve, in questo caso, raggiungere uno "stato di riflessione" che sia razionale e – allo stesso tempo – altamente affettivo. Proprio Bresler (2006) opera un parallelo tra il dialogo (intimo e privato) che avviene tra un'opera d'arte e il fruitore, e tra i dati e il ricercatore e afferma come, a maggiore ragione, questo legame debba essere stretto laddove i dati siano "opere d'arte".

La piena immersione – anche affettiva e emotiva – nell’azione che prende forma, riesce con fatica a far accantonare l’influenza dei feedback a cui l’insegnante (in questo caso anche l’insegnante-ricercatore) è sottoposto in ogni momento. Tali feedback sono pungoli *hic et nunc* che agiscono quali motori e rilanci per la progressione dell’azione. La capacità di saper leggere nell’immediatezza dello svolgimento dell’azione educativa la complessità di questi segnali può offrire maggiori garanzie di aderenza tra ciò che l’insegnante propone e la reazione dei discenti. Si tratta di un meccanismo che implica di per sé un coinvolgimento di natura previsionale (parole e azioni dei ragazzi costituiscono infatti un riscontro immediato di come la lezione stia procedendo; su tali parole e azioni ogni insegnante conforma il divenire del proprio agire).

È del tutto frequente, tuttavia (laddove l’insegnante abbia la capacità e il coraggio di riconoscerlo), che ci si trovi di fronte a interpretazioni non corrette di tali feedback. E che tale presa di coscienza faccia apparire ben evidenti quali fossero le prospettive previsionali messe in atto dall’insegnante. Nel corso dell’attuazione del percorso progettuale si sono verificate un paio di occasioni di questa natura.

La prima riguarda il confronto relativo al “clima didattico” che si è instaurato nelle classi dei due contesti e a come è stato colto dagli insegnanti.

Potremmo descrivere l’atmosfera educativa del primo contesto di “complessa gestione”. Le impressioni “in prima persona” da parte delle due insegnanti, così come quelle derivanti dal riascolto delle registrazioni e dalla rilettura dei diari di classe, riconducono tutte all’identificazione di un contesto che si può sintetizzare attraverso l’aggettivo “faticoso”. Tutte le attività mattutine (in misura minore quelle laboratoriali, grazie a un numero ben più ridotto di studenti) si sono caratterizzate per frammentarietà di percorso. I frequenti richiami all’attenzione da parte dell’insegnante titolare, le numerose digressioni sollecitate dai ragazzi (anche di natura non pertinente), la gestione di alcuni episodi di cattiva educazione, hanno determinato una inevitabile interruzione alla sempre auspicata linearità del percorso. La percezione di un clima in qualche modo turbolento, nonostante si fosse coscienti di assumere quel dato come necessario tratto circostanziale, ha tuttavia inevitabilmente proiettato sul proseguimento del percorso pensieri non sempre positivi, incidendo negativamente sulle aspettative. Non si può nascondere come si fosse insinuata una sorta di percezione non così beneaugurante per la prosecuzione del percorso.

La situazione contraria è accaduta nel secondo contesto, dove il clima didattico è stato del tutto rilassato e lineare. Un ulteriore elemento di confronto che ha evidenziato tale differenza di “temperatura” e “densità didattica”, ad esempio, è stato il confronto della quantità numerica (in pagine) dei diari redatti nel primo e nel secondo contesto: se da un lato si è constatata una generale corrispondenza “quantitativa” delle due trascrizioni, dall'altro la loro comparazione rispetto alla durata delle attività in termini di ore (2 ore di attività continuative nel primo contesto a fronte di 1 ora nel secondo) ha messo in luce tutto lo squilibrio risultante. In sintesi, l'ora di attività nel secondo contesto ha messo in evidenza una partecipazione più densa di interventi da parte dei ragazzi rispetto a ciò che è accaduto in due ore di lavoro nel primo contesto. La differenza è stata accentuata dal fatto che per la redazione dei diari si è deciso di riportare in sintesi (dunque non trascrivendo pedissequamente i colloqui) gli episodi di “digressione” rispetto allo stretto percorso didattico (le interruzioni, i rimproveri, le “ramanzine”, ecc...) e di trascrivere invece letteralmente ogni intervento inerente il merito del percorso. Questo significa, appunto, che nel primo contesto il tempo dedicato alla gestione della classe per ristabilire le condizioni contestuali ritenute necessarie è stato molto rilevante in relazione a quello destinato alla discussione sui contenuti. Un peso opposto e contrario tra i due elementi si è invece verificato nel secondo contesto.

L'equazione che opererebbe qualsiasi insegnante a partire da questi elementi nel leggere con prospettiva direttamente proporzionale le valutazioni derivate dal processo e quelle del prodotto, viene qui sovvertita: è stato infatti il contesto scolasticamente meno rigoroso a produrre gli elaborati più ricchi di elementi da porre alla riflessione. Alcune riflessioni vanno probabilmente poste sul fatto che le circostanze in precedenza illustrate abbiano avuto una maggiore incidenza sui prodotti, e che l'ordine e la regolarità di svolgimento durante la “fase conoscitiva”, pur rappresentando una indubbia qualità contestuale molto apprezzata dagli insegnanti, non si sia rivelata determinante nell'opera di “fertilizzazione” del processo.

La seconda occasione di cui vorremmo dare conto riguarda una riflessione su quanto competenze e conoscenze pregresse possano costituire allo stesso tempo sia risorsa, sia vincolo.

Il dato comparativo riguarda le competenze di natura tecnologica possedute dai due contesti in relazione all'elaborazione di suoni e di immagini.

Nessuno degli studenti del primo contesto conosceva il programma *Audacity*, benché alcuni di loro avessero utilizzato altri strumenti per elaborare brani secondo alcune modalità di mixaggio particolarmente in voga, ad esempio la pratica dei mixaggi operati dai DJ (*Remix*) che propongono un genere musicale denominato Electronic Dance Music (alcuni di questi brani sono stati mostrati da alcuni ragazzi durante le prime attività in classe).

Per quanto riguarda invece gli strumenti di modifica dell'immagine, quasi tutti gli studenti si sono mostrati in grado operare con il software *Paint*, seppure in modalità non esperta. Solo un paio di ragazzi avevano conoscenza di programmi di montaggio audio (*Movie Maker*), tanto che il supporto per taluni interventi che introducessero azione e movimento agli elaborati è stato esplicitamente richiesto dagli stessi studenti all'insegnante-ricercatore.

Nel secondo contesto, invece (come testimoniato anche dalle attività pregresse condotte dall'insegnante titolare) tutti i ragazzi possedevano competenze tecnico-informatiche piuttosto elevate. Studenti e studentesse sapevano gestire con discreta efficacia sia il programma di editing audio *Audacity*, sia il programma di montaggio video *Movie Maker*. Alcuni di loro hanno mostrato ottime competenze anche con programmi sconosciuti agli insegnanti quali *Pivot* e *Macromedia* (programmi di animazione) e *Photoshop*.

Una volta ancora non ci si può esimere dal formulare una lineare deduzione: laddove siano maggiori le competenze tecniche è ipotizzabile che queste possano essere messe al servizio di una più raffinata elaborazione dei prodotti. È del tutto condivisibile, infatti, l'assunto che un miglior risultato creativo sia in stretta relazione con la capacità di controllo del medium (Robinson, 2011).

La mancata rispondenza a questa intuitiva equazione ci pone di fronte invece all'evidenza di come operazionalità assunte e tecniche digerite possano costituire, all'opposto, una limitazione che renda più difficile la rottura di pratiche e consuetudini.

Pur mostrando una invidiabile autonomia di azione e – almeno in un caso⁶ – una raffinata gestione intermediale degli strumenti di elaborazione, le opere ideate nel secondo contesto soffrono tutte di una sorta di “appiattimento espressivo” che le accomuna molto le une alle altre e riduce, in qualche misura, le loro specifiche identità.

⁶ Ci si riferisce all'elaborato dal titolo *La famiglia più felice al mondo*, di E. N. e F., cfr. All. 17, visibile anche in <http://www.oradimusic.eu/wordpress/prodotti-elaborati-febbraio-marzo-2014/>

Con entrambi gli studenti dei due contesti non si è potuto procedere a una visione degli elaborati creati dalle classi “concorrenti”. Tuttavia, una consapevolezza qualitativa dei processi ideativi attivati nei singoli contesti è stata presente nei componenti di entrambi i gruppi.

Interrogato su come possa rimanere colpito un eventuale fruitore esterno alla scuola che osservi le loro opere, uno degli studenti del primo contesto risponde:

A.: «[...] sì, si potrebbe stupire perché vede che è una cosa nuova, [...] poi dopo anche i vari brani, che sono tutti [...] differenti tra loro ... e ... tutti ... unici e ...». [FG A9]

L'identità che contraddistingue i vari prodotti e la loro “unicità” viene qui chiaramente ritratta.

Invece, sollecitati a riflettere sulle modalità espressive con le quali avevano dato corpo agli elaborati, una studentessa e due studenti del secondo contesto rispondono:

G.: «Secondo me, essendo già abituati e facendo i lavori con il prof. F. ci siamo trovati bene e quindi abbiamo scelto queste ...». [FG B15]

A.: «Secondo me anche per l'idea che non viene in mente ... la prima cosa che ti viene in mente ti sembra la più bella e la più ... come si dice ... la metti subito all'opera. L'idea di prendere un quadro, qualcosa di modificare una foto, diciamo che è un'idea secondaria che non viene subito in mente». [FG B16]

F.: «Ci è venuta così». [FG B17]

G. esplicita in modo chiaro come la consuetudine di un contesto abbia orientato il loro lavoro, mentre A. e F. esprimono il medesimo intendimento in modo più nascosto, lasciando intendere come i ragazzi si siano arrestati alle prime idee di lavoro, che sono spesso riconducibili alle esperienze più prossime.

La minore o maggiore varietà e unicità degli elaborati non è però indice di proporzionale soddisfazione o insoddisfazione. L'omogeneo e pieno compiacimento verso gli sforzi prodotti e i risultati ottenuti ci informa una volta di più della grande prossimità esistente tra le individualità dei ragazzi e le opere che li rappresentano.

1° contesto	2° contesto
<ul style="list-style-type: none"> - S.: «Sì, [siamo soddisfatti] perché l'abbiamo fatto noi». [FG A10] - A.: «Sono soddisfatto per il disegno e per la canzone». [FG A11] - A.: «Io sono molto soddisfatto anche per come sono riuscito a distruggere la canzone ...». [FG A12] - D.: «[...] siamo soddisfatti anche perché alla fine è un lavoro che è venuto piuttosto bene». [FG A13] 	<ul style="list-style-type: none"> - V.: «A me piace quello che abbiamo fatto noi tre e secondo me può piacere anche agli altri». [FG B18] - E.: «Il nostro lavoro mi è piaciuto e penso che piaccia anche agli altri. A me è piaciuto perché volevo fare proprio quello che abbiamo fatto, però mi sarebbe piaciuto farlo un po' più lungo». [FG B19]

Tabella 4.11 – Testimonianze sul grado di soddisfazione

Il piacere per la creazione e per la produzione che gli studenti hanno mostrato (piacere sottolineato anche dalla fenomenologia e dall'antropologia) non si accompagna necessariamente a una fruizione estetica (Basso, 2002). Questa separazione risulta infatti piuttosto chiara nel momento in cui si intuisce come la loro azione produttiva, proprio in quanto tale, abbia capacità di riflettersi sul “piacere degli altri”.

4.6. Per concludere

Giunti a conclusione di questa prima disamina lasciamo al capitolo terminale le riflessioni relative agli esiti del confronto tra i due contesti. Sono riflessioni che prefigurano alcune condizioni preventive affinché si possano alimentare in modo efficace esperienze creative (che – come abbiamo cercato di fare emergere – hanno caratterizzato in particolare il primo contesto). Ai fini della nostra ricerca queste valutazioni portano a operare una cosciente selezione dei dati, orientando da qui in avanti la nostra attenzione sugli elaborati maggiormente “loquaci”. Per tale ragione, nel prossimo capitolo si procederà a un secondo livello di focalizzazione, approfondendo l'analisi dei soli dodici elaborati del primo contesto al fine di interrogarli su quale qualità di pensiero siano stati in grado di attivare in studenti e studentesse. Il capitolo sarà preceduto dall'analisi delle risposte relative ai quesiti generali sul valore dell'esperienza al fine di mettere in luce anche i processi attivati.

Musica e Arti Visive nell'educazione:
qualità dell'apprendimento in una esperienza realizzata secondo un approccio interdisciplinare
Alessandra Anceschi

Capitolo 5

Analisi dei dati

Música y Artes Visuales en la educación:
calidad del aprendizaje en una experiencia realizada desde un enfoque interdisciplinario
Alessandra Anceschi

5.1. Valenza dell'esperienza didattica per ragazzi e ragazze

Poniamo in apertura al capitolo l'analisi delle risposte alle domande che nei focus group sono state poste con lo scopo di far riflettere sull'esperienza in generale. In accordo con la selezione dei dati operata limitiamo anche questa analisi alle sole risposte degli studenti e delle studentesse del primo contesto.¹

Questo quadro si pone in modo propedeutico alla successiva analisi degli elaborati e, come previsto nel § 3.3.5., daremo conto:

- del valore dell'esperienza e del grado di soddisfazione raggiunto (18 testimonianze);
- delle difficoltà percepite (8 testimonianze);
- del rapporto che gli studenti individuano tra scuola, attività interdisciplinare e fare artistico (15 testimonianze).

5.1.1. Grado di soddisfazione

Tutti i partecipanti al focus group, senza tentennamenti, si sono considerati soddisfatti del lavoro compiuto. Possiamo scorgere in tale sicurezza la necessità che sempre si riscontra laddove studenti e studentesse abbiano l'opportunità di produrre qualcosa di proprio secondo fini definiti, cioè l'affermazione di quel principio di *identità e autostima* ben delineato da Bruner (1996/2000) che evidenzia un (auto) riconoscimento di una capacità d'azione, cioè una capacità di «iniziare e portare avanti delle attività per proprio conto» (p. 49) e che si esplicita in qualcosa che è “fuori di loro” – l'*opera* – testimonianza degli sforzi mentali compiuti e rappresentativa del loro pensiero. Come già abbiamo avuto modo di attestare nelle pagine precedenti, si tratta di un «pensiero che si traduce nei suoi prodotti» (Bruner, 1996/2000, p. 37). La soddisfazione manifestata, infatti, si rintraccia in duplice direzione:

- “internamente”, a livello di testimonianze che coinvolgono il sé e l'individualità, nella possibilità di espressione del proprio io intesa anche nel riconoscimento dell'altro, in uno scambio di interazione («l'arte è al tempo stesso individuale e

¹ Da riscontri che qui non documentiamo possiamo confermare che l'analisi delle testimonianze raccolte nel secondo contesto porta ad esiti non dissimili.

sociale», Boal, 2008/2011, p. 67; nell'apprendimento è «impossibile separare l'individuale dal sociale», Meirieu, 2007/2013, p. 82);

- “esternamente”, sul piano delle qualità materiali utilizzati e delle sembianze assunte dagli artefatti. Un sentimento di pienezza che riguarda allo stesso tempo il processo estetico e il prodotto artistico.

Si compie, così facendo, una delle peculiarità dell'esperienza estetica che è la consonanza tra interno ed esterno e, attraverso la riflessione, il giudizio, «si mostra gratitudine verso ciò che è esterno rispetto al soggetto dell'esperienza: verso la sua alterità» (Desideri, 2004, p. 19).

Sulla soddisfazione “interna” i ragazzi si esprimono in questo modo, raccontando alcune delle ragioni di maggiore appagamento.

«[...] perché l'abbiamo fatto noi, come l'abbiamo fatto, la passione che ci abbiamo messo ...» [FG 10/FG A14]

«[...] la passione per fare queste canzoni.» [FG A15]

«[...] non solo per l'opera che è venuta bene, ma anche perché [...] abbiamo scherzato, è stato bello il momento in cui lo facevamo [...] e inoltre *come* lo abbiamo fatto, cioè non è che ci siamo messi lì e ci siamo ammazzati a farlo “come dei cani”, così, tutto il giorno ... cioè, abbiamo anche scherzato [...]» [FG A16/FG A17]

Questo coinvolgimento di natura empatica del sé e degli altri, che evidenzia anche una qualità di “maggior rilassatezza” rispetto alle altre consuetudini di lavoro a scuola, si accompagna a una necessità espressiva. Se ne coglie – e non solo tra le righe – l'affiancamento (si badi bene, non necessariamente la contrapposizione) a compiti e consegne più direttive che la scuola impartisce. Una testimonianza della volontà di studenti e studentesse di percorrere parallelamente sentieri maggiormente orientati e guidati insieme a sentieri di più libera esplorazione, dove la scuola è presente, ma non fa da unica guida.

«[...] abbiamo [avuto] anche più libertà di fare le cose a modo nostro» [FG A18]

È stata importante «La creatività [...]. Ti fa capire di avere qualche idea autonoma. Ti fa capire che magari le tue idee potrebbero sembrarti stupide ma possono creare ...» [FG A19]

La soddisfazione “esterna” si esprime invece tutta nel fare emergere una pienezza di coinvolgimento per la costruzione e manipolazione dei materiali visivi e sonori e per il conseguimento di un prodotto finito. È la soddisfazione per il compimento di una

progettualità autonoma e personale dalla quale si coglie l'esigenza fondamentale, in questa età dello sviluppo, di "essere agenti", di ricercare una dimensione nella quale «essere produttori di organizzazione» e di comunicare significati (Fabbrini in Melucci, 1994, p. 133). Dalle testimonianze ne emerge, talvolta, anche qualche capacità criticamente fondata e mirata a motivare le ragioni del gradimento.

«Sì, sono abbastanza soddisfatto. La cosa bella è soprattutto il fatto che, anche se venivano degli errori poi alla fine, [...] suonavano bene.» [FG A20]

«... a parte una piccola parte del nostro brano [che] non ci piace tantissimo, [...] in generale siamo soddisfatti, anche perché alla fine è un lavoro che è venuto piuttosto bene, [...] dal punto di vista dell'impertinenza, mi piace [...] non è forse l'impertinenza quella derisoria, che punta a prendere in giro, ma è un altro tipo [...] comunque mi devo dire soddisfatto sia del nostro progetto, sia in generale di questi incontri [...]» [FG A13/ FG A21]

«... abbiamo preso dei buoni prodotti, com'è che si può dire [...] abbiamo fuso assieme queste qualità e siamo riusciti a fare una cosa molto utile [...] soprattutto [è] il nostro prodotto che abbiamo "lanciato" che è buono, cioè a me piace [...]» [FG A22/ FG A23]

«[...] il prodotto, diciamo, la musica sì ... il suono [...] si perdeva molte volte e abbiamo dovuto rifarlo tante volte per arrivare a questo punto.» [FG A24]

«Sono soddisfatto per il disegno e per la canzone. Mi è piaciuto come ho disegnato la Gioconda.» [FG A25]

[Sono soddisfatto] «di quello che sono riuscito a modificare [dell']immagine.» [FG A26]

«Io sono molto soddisfatto per come sono riuscito a distruggere la canzone che ho preso, organizzandola [...]» [FG A12]

Questa lunga sequela di testimonianze mette a stretto contatto due forme di pensiero che Augusto Boal (2008/2011) definisce come Pensiero Sensibile, una forma di pensiero non verbale, e Pensiero Simbolico, cioè l'atto di pensare con le parole che non può che avere inizio dall'esperienza sensibile. Il Pensiero Simbolico, eventualmente, può interpretare, espandere e definire quella prima esperienza. Quest'idea si consolida nella definizione di una posizione *derivativa* del linguaggio rispetto all'*originarietà* dell'esperienza sensibile (Desideri, 2004) che arriva a interconnettere l'esperienza fenomenologica con quella ermeneutica, come di fatto si è cercato di compiere lungo tutto il corso di questo percorso didattico e di ricerca.

Va menzionato, seppure sia una testimonianza di diverso peso quantitativo rispetto alle precedenti, come per alcuni ragazzi il motivo della soddisfazione abbia riguardato la capacità di gestione degli strumenti tecnologici utilizzati. Si tratta di testimonianze più orientate all'acquisizione e all'utilizzo di tecniche piuttosto che all'esplorazione di

prospettive espressive, sebbene sia evidente che l'incremento della capacità tecnica si porti appresso un aumento della possibilità espressiva.

«Sono abbastanza soddisfatta perché [...] non avendo mai usato quel programma ..., come inizio sono soddisfatta.» [FG A27]

«[...] usare Audacity. Non ci capivo niente. Adesso ci capisco di più [...] però all'inizio non ci capivo niente, non mi partiva niente ...» [FG A28]

5.1.2. Difficoltà percepite

Le valutazioni in merito alle difficoltà incontrate si concentrano quasi esclusivamente sui processi caratteristici del fare artistico e creativo.

Una delle difficoltà è consistita “nell'individuazione dell'idea”, della suggestione iniziale (quella che il lessico comune, in una visione un po' stereotipata della creazione artistica, chiama l'*ispirazione*), complessità che viene messa in evidenza anche dagli artisti professionisti (Matino in Melucci, 1994). I ragazzi dichiarano:

[è stato] «[...] un po' complicato, [...] soprattutto ...l'idea.» [FG A29]²

Si tratta di una difficoltà collocata sul piano dell'astrazione, a livello concettuale e la cui soluzione non è il frutto dell'intuizione o dell'estro momentaneo, bensì di un impegno tutto cognitivo che coinvolge il pensiero e la ragione. È un'affermazione del tutto in linea con una “maturità artistica” più consolidata, come quella testimoniata da un artista di professione che interrogato su quali siano le fonti dell'ispirazione, risponde: «non passa nessuna musa che ti bacia in fronte. Tutto avviene attivando la concentrazione sulla tua ricerca» (*Ibid.*, 1994, p. 45). Successivamente, la risoluzione del primo scoglio, cioè l'individuazione dello spunto iniziale, si misura con ulteriori difficoltà di natura costruttiva e compositiva, con scelte da operare in relazione a intenti ed equilibri da perseguire, con azioni da ripetere, orientare, perfezionare.

«[...] è stato molto difficile scegliere quali canzoni dovevamo utilizzare.» [FG A30]

«... quali canzoni mettere insieme e poi come ha detto E. perché abbiamo dovuto anche noi molte volte rifarlo.» [FG A31]

«... i suoni cominciavano a stonare a un certo punto, non stavano bene, bisognava riuscirli a legare in qualche modo, quindi era quello il difficile, perché puoi aggiungere finché vuoi, ma se non ci sta, come dire, ... non suona bene.» [FG A32]

² Nel secondo contesto, quattro studenti hanno espresso questo stesso tipo di difficoltà.

«Per me il difficile è stato modificare l'immagine ... renderla impertinente.» [FG A33]

«[...] è stato difficile mettere assieme le cose.» [FG A34]

«... soprattutto accorciarla è stato difficile perché dovevo proprio cercare tutti i vari pezzi, se non stava bene dovevi eliminare pezzi microscopici, altri pezzi giganteschi ... da 10 minuti sono riuscito a passare a 3 minuti.» [FG A35]

«[...] sì ... mettere la musica così ... a parte che una volta per sbaglio l'abbiamo cancellato, l'abbiamo dovuto rifare tutto, ma poi è stata un'occasione perché l'abbiamo rimodificata, abbiamo messo dei pezzi migliori, abbiamo cambiato il tema, [...]» [FG A36]

La difficoltà si sposta dunque dal piano concettuale a quello operativo e ne emergono le diverse problematiche in relazione agli specifici materiali. I ragazzi si misurano quindi con le questioni di natura formale e discorsiva, con un processo di natura inferenziale volto a esprimere un'intenzione, cioè quell'*idea* in precedenza cercata.

5.1.3. Rapporto tra scuola, attività interdisciplinare e fare artistico

Queste consapevolezza in merito all'elaborazione del materiale si portano inevitabilmente appresso riflessioni più ampie sulla qualità dell'esperienza artistica condotta in relazione al contesto scolastico. Il dato di maggior rilevanza e che merita di essere preso in seria considerazione è quello che evidenzia la separazione tra la quotidiana idea di attività scolastica e quella che deriva dall'esperienza condotta, quasi che il percorso didattico proposto non sia stato riconosciuto come integralmente appartenente al curriculum scolastico seguito. Pur non potendo escludere quale motivazione di tale alterità anche l'eccezionalità dell'ingresso nelle classi di un insegnante *anche* ricercatore (figura non abituale e in parte estranea al contesto, portatrice comunque di un "diversivo" didattico), le argomentazioni che seguono paiono maggiormente orientate a rivelare una diversa natura dell'esperienza.

«Secondo me [abbiamo fatto] più arte che scuola. [...]... cioè noi stavamo tutto il tempo a creare immagini di arte e musica ... tu a scuola stai lì a studiare, no?» [FG A37]

«Diciamo che [...] noi abbiamo fatto una musica che non è ... come si potrebbe dire ... non è proprio scolastica ... non trovo bene le parole, [...] non è una cosa da insegnare, come si può dire, abbiamo fatto una cosa che è più vicina all'arte moderna, alle opere e così abbiamo voluto .. dare un messaggio ... non è proprio scuola nel senso di ... [...] non è musica che facciamo di studio,

abbiamo fatto una cosa che sta lì, che si potrebbe definire “opera”, secondo me sì.» [FG A38/ FG A39]

«Sì» [qualcosa che non è scolastico]. [FG A40]

L’agire artistico, almeno per i partecipanti del primo contesto, sembra non essere riconosciuto da ragazzi e ragazze come attività di piena pertinenza della scuola. Si legge nelle loro parole una lontananza dalle prassi quotidiane delle modalità di lavoro esperite nel corso delle attività.

A rimarcare questa distanza con lo “studio” e l’“insegnamento” e a considerare il percorso non solo come emulazione di un “fare arte”, quanto piuttosto quale autentica postura creativa vissuta con coinvolgimento e serietà, sono le successive affermazioni, alcune delle quali addirittura spinte nel tentativo di articolare complesse astrazioni concettuali che denotano anche una consolidata comprensione e rimessa in circolo dei contenuti proposti, una forma di comprensione che Gardner (1991/2000) chiama “generativa”.

«[...] secondo me abbiamo fatto più cose noi che un artista, come, ad esempio, ... quello che ha fatto due tagli in una tela ci ha messo secondo me meno tempo di noi che ci abbiamo messo ...» [FG A41]

«Se uno considera arte il dadaismo allora abbiamo fatto arte, se no, no ... cioè, come dire: se anti arte è non ... è essere non l’arte, noi in teoria non potremmo dire di aver fatto arte, possiamo dire di non aver fatto l’arte [...]» [FG A42]

«Siamo stati dadaisti.» [FG A43]

«Penso che in queste lezioni stiamo facendo ciò che fanno oggi gli artisti moderni, che fanno un’opera, che può essere solo una sedia, ma in realtà quella sedia sta dando un messaggio [...] che poi ognuno può modificare ... ad esempio su questa sedia è possibile farci ... un esempio stupido ... ci può sedere una persona importante ... si può fare una cosa seria, cioè ... una cosa in questo modo, cioè si può mettere una cosa da niente, inutile e trasformarla con un messaggio bellissimo, come sono oggi le opere moderne.» [FG A44]

Se la dimensione laboratoriale ha reso evidente il piacere di condurre un’attività di natura fabril, nelle affermazioni appena documentate pare emergere anche una volontà argomentativa tesa a dare parole all’azione pratica. Ancora una volta assistiamo all’affiancamento del Pensiero Simbolico a quello Sensibile in una prospettiva di congiunzione che dà modo di avvicinare i ragazzi a una completa percezione del mondo.

Per quanto riguarda invece la natura interdisciplinare del percorso, come già abbiamo fatto notare al § 4.5.1., agli studenti è apparsa piuttosto evidente la stretta interazione tra i contenuti.

«Ci sembra di aver unito l'arte con la musica. Come ha detto prima E., due contesti diversi. Sì, certo che [le discipline] si sono toccate.» [FG A1]

[Sono state presenti] «tutte e due secondo me». [FG A2]

«Sì, tutte e due». [FG A3]

Un'interazione che per alcuni, però, non viene riconosciuta né nell'una, né nell'altra disciplina, ma “fusa” in qualcosa di non ben definito e della quale non si sa dare appropriata denominazione, se non affermarne una negazione.

«[Non abbiamo fatto] nessuna delle due.» [FG A45]

A trovare una possibile soluzione – come abbiamo in parte già testimoniato – ci provano in alcuni, riflettendo sull'idea di Arte e trovando un'opportuna sintesi.

«Cioè .. a me questa è sembrata una lezione di musica, cioè nel senso ... arte in quanto musica, cioè .. nel senso ... non arte figurativa, quella che noi a scuola chiamiamo arte, possiamo dire, ... arte nel senso più ampio possibile, ovvero ... un modo di esprimere un'emozione o comunque un messaggio ... in modo particolarmente diretto, in questo caso più diretto possibile [...]» [FG A4]

Da evidenziare, una volta ancora, come questa testimonianza contenga l'ennesimo indizio di contrapposizione tra una sorta di “arte scolastica” e un'esperienza espressiva qualitativamente definita “più ampia”.

Appare infine non abituale l'esperienza scolastica vissuta in prospettiva interdisciplinare. Le ultime due testimonianze, che riflettono un fin troppo “pertinente” pensare per coppie, ci raccontano infatti della possibilità di lavorare per nessi e congiunzioni laddove vi sia riconosciuta prossimità e della difficoltà di trovarle, invece, nell'inusitato, nell'inconsueto.

«[...] dipende dall'unione di quali [discipline], ... ad esempio arte e musica non stonano insieme.» [FG A46]

«Mentre educazione fisica e italiano ...» [FG A47]

A questi brevi accenni vogliamo affiancare una ulteriore testimonianza che rivela la difficoltà dei ragazzi nell'adottare un pensiero di raffronto meno consueto. Si tratta di alcune esclamazioni che in modo reiterato uno studente del primo contesto ha espresso durante le fasi laboratoriali, in momenti dove l'insegnante-ricercatore lo sollecitava a

procedere nell'ideazione del lavoro e a individuare diverse piste di prova. Di fronte alla richiesta di riflettere su differenti abbinamenti sonori al suo elaborato lo studente ha risposto:

L.: «Pensare al contrario mi confonde le idee [...] mi confonde questa cosa ...» [DL3 9/DL3 12]

Questa dichiarazione di *impasse* è probabilmente da leggere anche considerando le abitudini di apprendimento sulle quali la scuola generalmente insiste, cioè quelle di assolvere a richieste e direttive che perseguano una logica lineare, una consequenzialità attesa, una risposta pertinente. Anche Bruno Munari (1993), tra i protagonisti dello sguardo laterale, ci avvertiva del fatto che il solo «pensare confonde le idee». Figuriamoci il “pensare al contrario”!

Le riflessioni conclusive a questa sezione ci consentiranno più oltre di mettere a fuoco in che modo accogliere, integrare e valorizzare la produzione creativa nei contesti educativi (cfr. § 7.1.).

Entriamo ora nel cuore dell'analisi aprendo l'approfondimento sulle interpretazioni relative agli elaborati.

5.2. Corpus e presentazione dei dati

La comparazione dell'attuazione del progetto nei due contesti didattici di ricerca ha dato modo di operare una ragionata selezione dei dati raccolti. Il corpus degli artefatti oggetto dell'analisi è dunque da qui in avanti costituito dai 12 elaborati frutto delle attività condotte nel primo contesto di ricerca, denominati e numerati progressivamente in questo modo:³

1. *Senza titolo* (di Andrea e Giovanni)
2. *Senza titolo* (di Blanca)
3. *Carezza* (di Luca)
4. *Cellulare a doppia carica* (di Andrea)
5. *Senza titolo* (di Daniele e Emiliano)
6. *Dorimutante* (di Sebastiano e Antonio)
7. *Gioconda killer rock* (di Alfredo)
8. *N.N.A.F.U.P.* (di Guglielmo e Salvatore)
9. *Oltre* (di Dimitri e Lorenzo)
10. *Siruota* (di Alessio)
11. *Suonatore di organetto e piccoli odori* (di Alice e Francesca)
12. *Venere gangstar* (di Lorenzo)

³ Tutti gli elaborati sono raccolti nell'allegato 16. Sono visibili e ascoltabili anche in <http://www.oradimusica.eu/wordpress/prodotti-elaborati-ottobre-dicembre-2013/>

Le sintesi grafiche che si presenteranno in questa sezione mostrano le diverse aggregazioni degli indizi ricavati dai focus group (integrati da alcuni compendi scritti degli studenti), e dalle schede di interpretazione degli adulti.

La distribuzione della totalità degli indizi in relazione alle funzioni metacognitive è presentata nelle tabelle sottostanti. Per comodità di lettura gli indizi relativi alla metacognizione sensibile di base sono stati separati da quelli della metacognizione sensibile complessa.

All'interno delle tabelle sono evidenziate in grassetto le testimonianze non rilevate a causa dell'assenza di alcuni studenti al focus group o a causa della mancata consegna dell'elaborato nei termini previsti per la discussione. Ci si riferisce in particolare all'assenza dell'autore di *Siruota* (del quale non si è potuto ottenere nessuna testimonianza alternativa, diversamente da quanto accaduto per l'autore di *Carezza*), e alla tardiva consegna delle opere *Senza titolo* di Blanca e *Oltre* di Dimitri e Lorenzo. Questi episodi hanno determinato l'impossibilità di acquisizione diretta delle testimonianze autoriali da una parte, e la mancata rilevazione delle interpretazioni degli studenti fruitori dall'altra.

Sono evidenziati in grigio i campi per i quali, trasversalmente a tutti i soggetti, non è stato individuato alcun indizio metacognitivo.

Le tabelle propongono le due matrici di analisi interconnesse: quella riferita al cosiddetto "piano dei soggetti" (indicato attraverso le sigle SA – Studenti Autori, SF – Studenti Fruitori, IR – Insegnante Ricercatore, AE – Adulto Esperto), e quella riferita al cosiddetto "piano dei processi" (P – Poietico, E – Estesico). Sull'asse delle ordinate è possibile adottare la prospettiva di lettura rispetto alle singole opere.

Opere	MT				IF				EN				CF			
	P		E		P		E		P		E		P		E	
	SA	SF	IR	AE	SA	SF	IR	AE	SA	SF	IR	AE	SA	SF	IR	AE
1	0	3	4	3	3	1	5	3	6	4	4	3	1	3	3	2
2	1	0	3	0	3	0	5	4	0	0	3	0	0	0	0	0
3	1	1	2	2	2	3	3	2	2	2	2	4	1	0	1	1
4	0	0	0	1	1	0	2	2	0	0	0	0	2	3	2	2
5	0	1	4	0	4	1	5	1	9	8	6	1	2	1	1	1
6	2	4	5	3	2	1	3	3	6	2	1	2	0	0	1	0
7	2	0	2	1	3	2	4	1	1	2	3	2	1	1	1	1
8	1	0	2	0	2	3	8	2	1	0	1	0	1	0	1	0
9	0	0	1	2	6	1	3	3	1	1	4	4	2	0	0	0
10	0	1	2	2	0	3	3	5	0	1	2	2	0	3	2	1
11	1	1	2	1	3	0	7	4	1	1	3	2	4	0	0	3
12	2	0	4	2	2	0	5	2	2	0	3	1	1	0	1	1
tot. singoli "attori"	10	11	31	17	31	15	52	33	30	21	33	20	15	11	13	13
tot. stud./adulti	21		48		46		85		50		53		26		25	
tot. compl.	69				131				103				51			

Tabella 5.1 – Distribuzione degli indizi relativi alla metacognizione sensibile di base (All. 10, foglio 1)

Opere	ED				IT				MP			
	P		E		P		E		P		E	
	SA	SF	IR	AE	SA	SF	IR	AE	SA	SF	IR	AE
1	0	0	1	0	1	1	1	0	0	0	0	0
2	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0
3	0	0	1	2	1	0	2	1	2	1	2	3
4	0	0	1	0	0	0	3	1	0	0	0	0
5	1	2	0	0	1	1	1	1	1	0	2	1
6	5	1	1	1	0	0	0	2	0	0	0	0
7	0	1	1	0	0	0	3	1	0	0	0	0
8	1	2	1	1	0	1	3	0	1	1	0	1
9	2	0	1	1	8	0	1	0	4	0	2	2
10	0	1	2	1	0	0	0	1	0	0	0	0
11	1	0	3	3	1	0	0	0	0	0	0	0
12	1	0	1	1	1	1	2	0	0	0	0	0
tot. singoli "attori"	11	7	13	10	13	4	17	7	8	2	6	7
tot. studenti/adulti	18		24		17		24		10		13	
tot. compl.	42				41				23			

Tabella 5.2 – Distribuzione degli indizi relativi alla metacognizione sensibile complessa (All. 10, foglio 1)

I successivi grafici visualizzano la distribuzione delle medesime ricorrenze descritte nelle tabelle secondo proporzionalità in percentuale e presentano l'aggregazione complessiva e la ripartizione tra i diversi soggetti. In tutti i grafici sono stati mantenuti i medesimi colori utilizzati durante le operazioni di analisi sui fogli cartacei e Excell.

Musica e Arti Visive nell'educazione:
 qualità dell'apprendimento in una esperienza realizzata secondo un approccio interdisciplinare
 Alessandra Anceschi

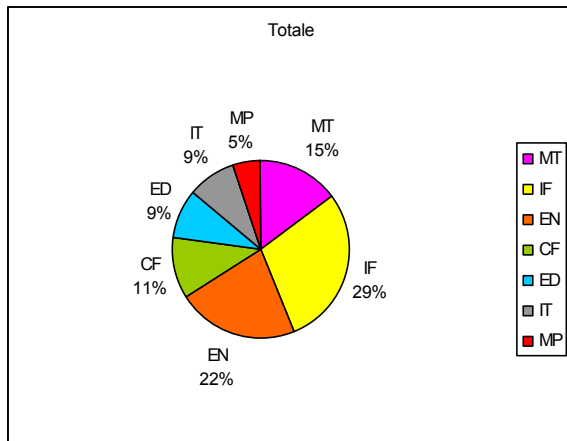
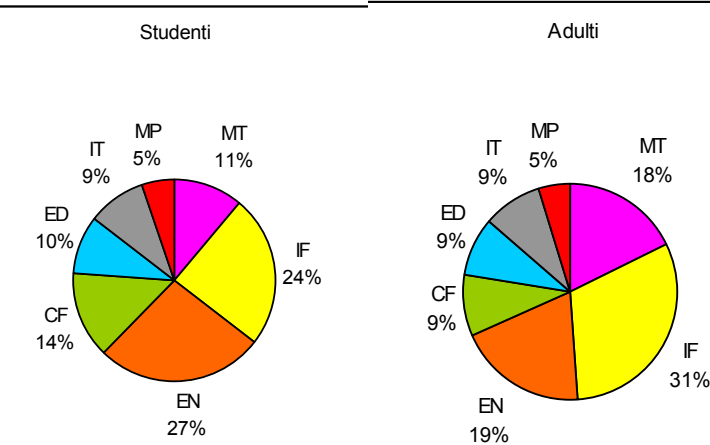
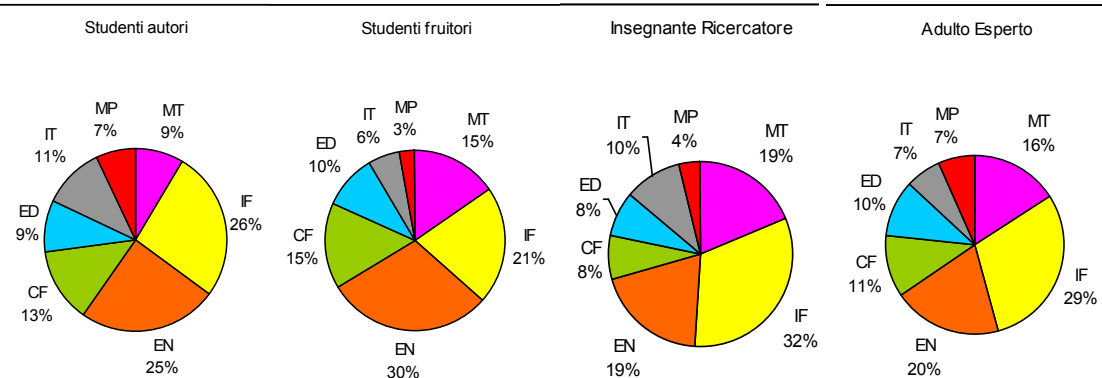


Grafico 5.1 - Distribuzione in percentuale dell'intero corpus degli indizi metacognitivi



Grafici 5.2 (A, B) - Distribuzione in percentuale degli indizi metacognitivi relativi agli studenti (a sinistra) e agli adulti (a destra)

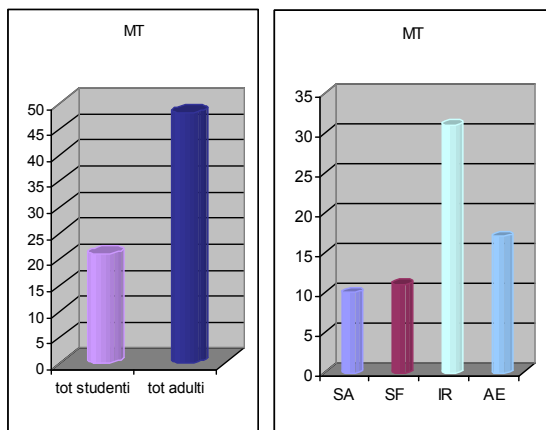


Grafici 5.3 (A, B, C, D) - Distribuzione in percentuale degli indizi metacognitivi disaggregati per i diversi soggetti

Seguono da qui in avanti le sintesi grafiche derivate dall'osservazione dei dettagli interni a ogni funzione metacognitiva (l'All. 11 raccoglie i dati nelle loro diverse aggregazioni).

DATI RELATIVI ALLA FUNZIONE METAFORICA

Per quanto riguarda la *funzione metaforica*, ecco come appare la distribuzione delle occorrenze tra i diversi soggetti.



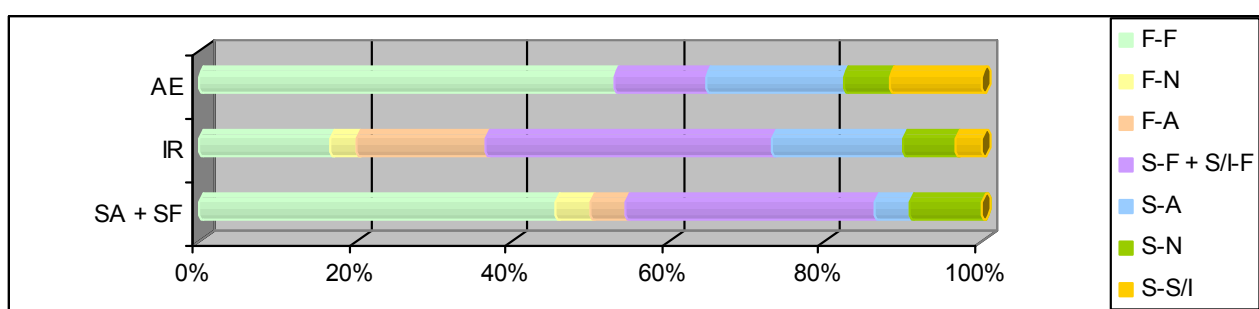
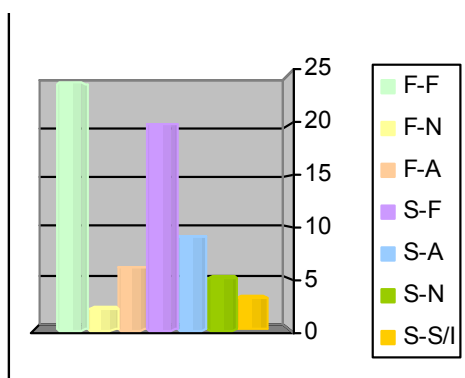
Grafici 5.4 (A e B) – Distribuzione degli indizi metaforici tra i vari soggetti

Le colonne del grafico di sinistra riportano i valori totali degli indizi metaforici, rispettivamente degli studenti (21) e degli adulti (48). Le colonne del grafico di destra mostrano il dettaglio numerico distribuito tra tutti i soggetti: studenti autori (10); studenti fruitori (11); insegnante ricercatore (31); adulto esperto (17).

L'articolazione delle differenti vettorialità metaforiche si mostra in questo modo.

Il grafico 5.5A mostra la ripartizione delle vettorialità metaforiche secondo queste densità numeriche: dal figurativo al figurativo, 24; dal figurativo al narrativo, 2; dal figurativo all'astratto, 6; dal sonoro al figurativo, 20; dal sonoro all'astratto, 9; dal sonoro al narrativo, 5; dal sonoro al sonoro/iconico, 3.

Il grafico 5.5B mostra le medesime vettorialità distribuite percentualmente nei diversi soggetti secondo i valori di tabella 5.3.



Grafici 5.5 (A e B) – Articolazione delle vettorialità metaforiche e loro distribuzione nei diversi soggetti

	SA + SF	IR	AE	tot
F-F	45,5%	16,7%	52,9%	34,8%
F-N	4,5%	3,3%	0,0%	2,9%
F-A	4,5%	16,7%	0,0%	8,7%
S-F + S/I-F	31,8%	36,7%	11,8%	29,0%
S-A	4,5%	16,7%	17,6%	13,0%
S-N	9,1%	6,7%	5,9%	7,2%
S-S/I	0,0%	3,3%	11,8%	4,3%
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

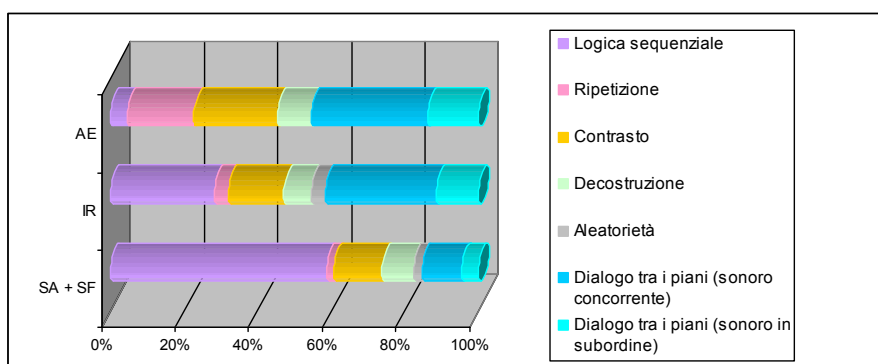
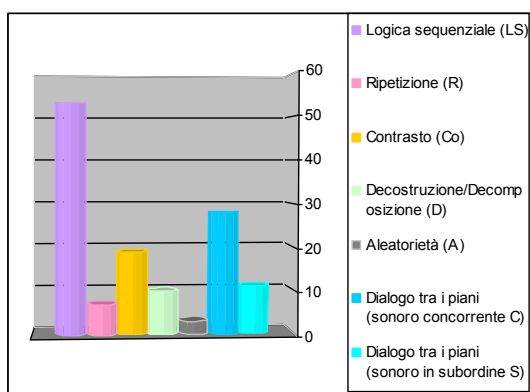
Tabella 5.3 – Dettaglio dei valori percentuali di distribuzione delle vettorialità metaforiche

DATI RELATIVI ALLA FUNZIONE INFERENZIALE

La *funzione inferenziale*, per la consistente densità di indizi e la sua variegata composizione interna, è stata ritratta da grafici che evidenziano diverse aggregazioni. Dapprima proponiamo la distribuzione generale rispetto alle categorie evidenziate.

Il grafico 5.6A illustra la distribuzione numerica degli indizi per categorie: logica sequenziale, 53; ripetizione, 7; contrasto, 19; decostruzione, 10; aleatorietà, 3; dialogo tra i piani (sonoro concorrente), 28; dialogo tra i piani (sonoro in subordine), 11.

Il grafico 5.6B visualizza invece la distribuzione in percentuale sul totale degli indizi inferenziali secondo i dati in tabella 5.4.



Grafici 5.6 (A, B) – Distribuzione degli indizi inferenziali per categorie e per soggetti

	SA + SF	IR	AE	tot
LS	58,7%	28,3%	34,4%	40,5%
R	2,2%	3,8%	12,5%	5,3%
Co	13,0%	15,1%	15,6%	14,5%
D	8,7%	7,5%	6,3%	7,6%
A	2,2%	3,8%	0,0%	2,3%
C	10,9%	30,2%	21,9%	21,4%
S	4,3%	11,3%	9,4%	8,4%
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tabella 5.4 - Dettaglio dei valori in percentuale degli indizi inferenziali per categorie e per soggetti

Le categorie di maggiore densità – Logica Sequenziale (LS), Ripetizione (R) e dialogo tra i piani, cioè sonoro Concorrente (C) + sonoro in Subordine (S) – sono a loro volta ritratte nelle loro articolazioni interne, come mostrano i grafici 5.7, 5.8 e 5.9.

La distribuzione numerica degli indizi relativi al criterio generale di Logica Sequenziale è così differenziata (Gr. 5.7): coerenza complessiva (LS1), 20; sintassi e articolazione retorica (LS2), 21; retorica del finale (LS3), 12.

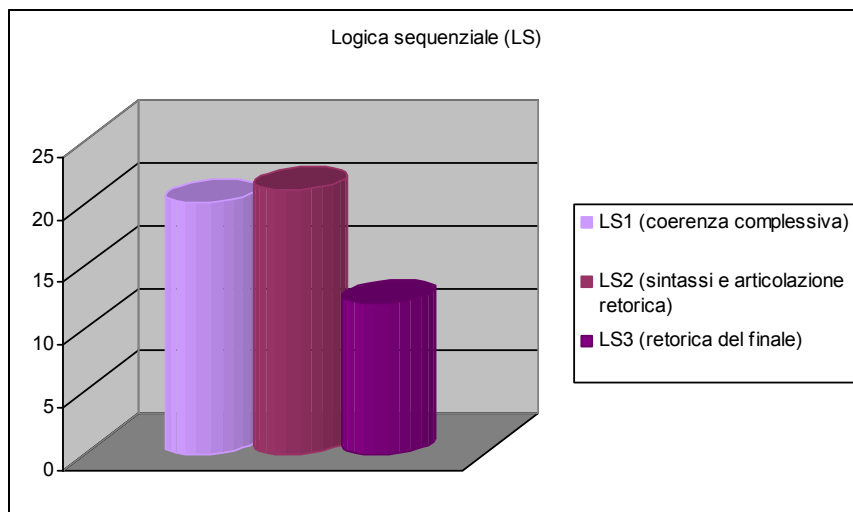


Grafico 5.7 – Distribuzione della totalità degli indizi interna alla categoria LS

La distribuzione numerica interna rispetto al criterio di Ripetizione (Gr. 5.8) è invece così articolata: iterativa, 3; variazione/trasformazione, 1; sviluppo lento e omogeneo, 3.

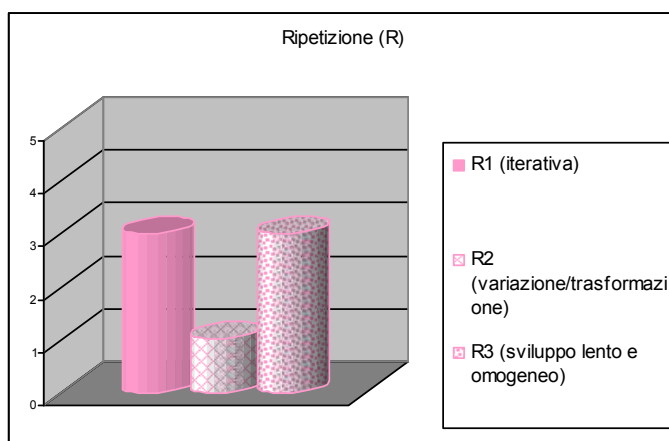


Grafico 5.8 – Distribuzione della totalità degli indizi interna alla categoria R

Il grafico 5.9 visualizza la distribuzione interna alla categoria del dialogo tra i piani espressivi che individua due livelli:

- sonoro Concorrente (C), che si articola in: contrasto (C1, 5); causa-effetto (C2, 3); interdipendenza (C3, 20);
- sonoro in Subordine (S), che si articola in: sonoro come commento al visivo (S1, 2); sonoro come ridondanza e amplificazione (S2, 9).

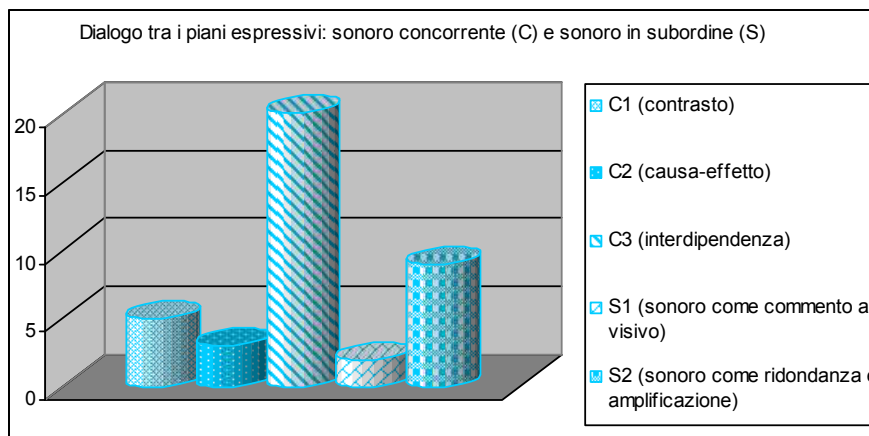


Grafico 5.9 –Distribuzione della totalità degli indizi relativamente ai dialoghi tra i piani espressivi: C e S

Il principio costruttivo del *contrasto* (Gr. 5.10) appare tra i soggetti così distribuito: studenti (SA + SF), 6; insegnante ricercatore, 8; adulto esperto, 5.

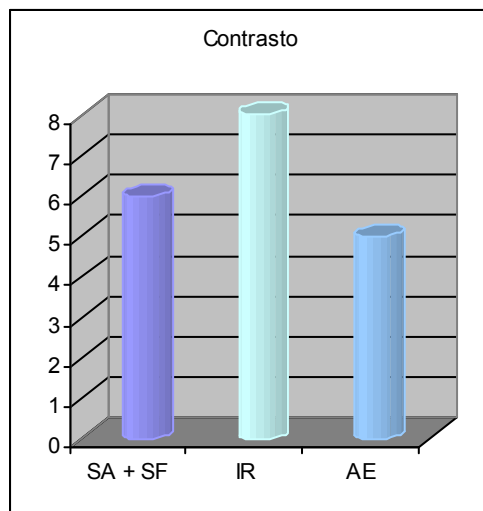


Grafico 5.10 – Distribuzione degli indizi relativi al principio costruttivo del contrasto tra i soggetti

Le immagini successive ritraggono invece le visualizzazioni relative alla distribuzione degli indizi tra i diversi soggetti sul totale delle sotto-categorie.

Nel grafico 5.11A vediamo il totale degli indizi inferenziali distribuiti tra gli studenti (46) e gli adulti (85). Nel grafico 5.11B abbiamo invece la specifica distinzione per singoli soggetti: studenti autori, 31; studenti fruitori, 15; insegnante ricercatore, 53; adulto esperto, 32.

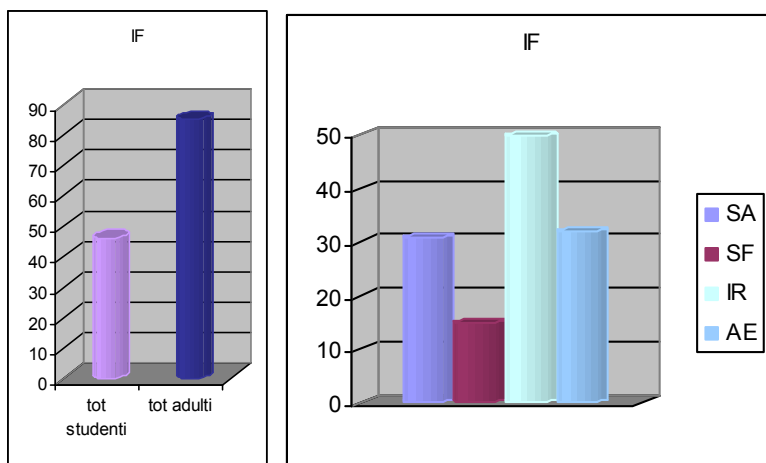
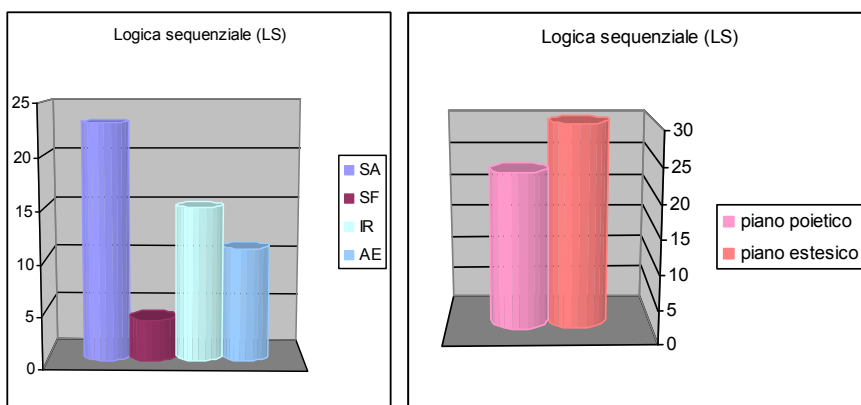


Gráfico 5.11 (A, B) – Distribuzione degli indizi inferenziali tra i diversi soggetti

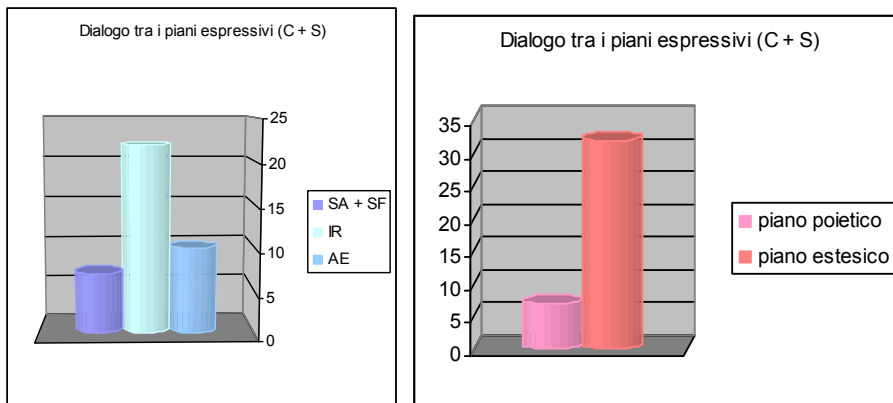
I grafici successivi visualizzano la distribuzione degli indizi relativa alla sotto-categoria Logica Sequenziale rispetto al piano “dei soggetti” (studenti autori, 23; studenti fruitori, 4; insegnante ricercatore, 15; adulto esperto, 11) e a quello “dei processi” (piano poetico, 23; piano estesico, 30).



Gráficos 5.12 (A, B) – Distribuzione degli indizi LS tra i diversi soggetti e rispetto al piano dei processi

Medesima distribuzione ritratta per il dialogo tra i piani espressivi, nelle sue componenti “concorrente” (C) e in “subordine” (S):

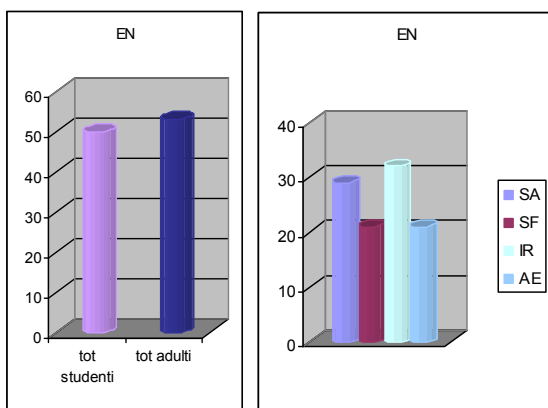
- piano “dei soggetti” (Gr. 5.13A): studenti 7; insegnante ricercatore 22; adulto esperto 10:
- piano “dei processi” (Gr. 5.13B): poetico 7; estesico 32.



Grafici 5.13 (A, B) – Distribuzione degli indizi C + S tra i diversi soggetti e rispetto al piano dei processi

DATI RELATIVI ALLA FUNZIONE ENFATICA

Proponiamo di seguito le rappresentazioni relative alla *funzione enfatica*. Si visualizza la distribuzione degli indizi tra i soggetti nell’articolazione generale (Gr. 5.14A: studenti, 50; adulti, 53), e nel dettaglio dei singoli (Gr. 5.14B: studenti autori, 29; studenti fruitori, 21; insegnante ricercatore, 32; adulto esperto, 21).

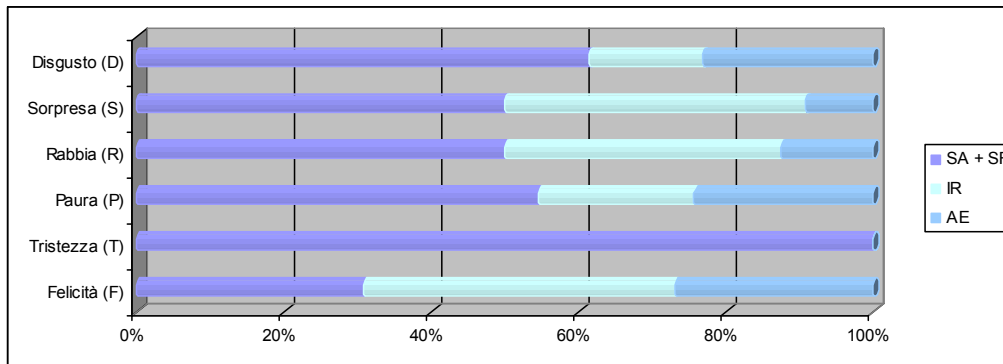
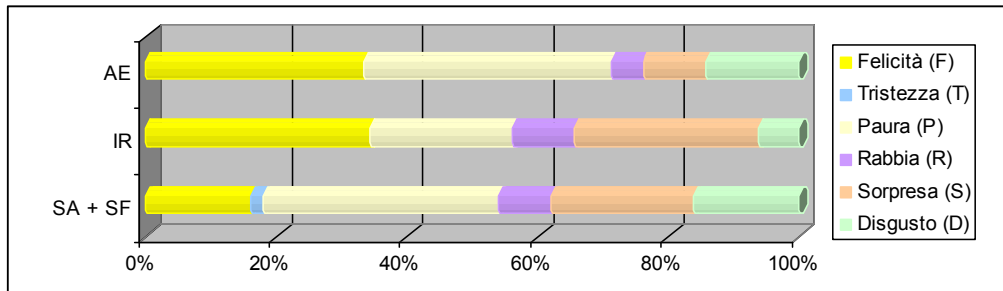


Grafici 5.14 (A, B) – Distribuzione degli indizi empatici tra i diversi soggetti

Si riporta anche la distribuzione in percentuale rispetto al totale degli indizi enfatici per categorie e per soggetti (Gr. 5.15AB). Il dettaglio dei valori è riportato nella seguente tabella.

	SA + SF	IR	AE	tot
Felicità (F)	16,0%	34,4%	33,3%	25,2%
Tristezza (T)	2,0%	0,0%	0,0%	1,0%
Paura (P)	36,0%	21,9%	38,1%	32,0%
Rabbia (R)	8,0%	9,4%	4,8%	7,8%
Sorpresa (S)	22,0%	28,1%	9,5%	21,4%
Disgusto (D)	16,0%	6,3%	14,3%	12,6%
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tabella 5.5 – Dettaglio dei valori in percentuale degli indizi enfatici per categorie e per soggetti



Grafici 5.15 (A, B) - Distribuzione degli indizi enfatici per categorie e per soggetti

DATI RELATIVI AL CONTRATTO DI FINZIONE

Viste le implicazioni e i meccanismi di relazione che questa funzione intende stabilire tra autori e fruitori, le visualizzazioni grafiche presentano le aggregazioni secondo il solo piano dei processi, suddivise tra dimensione poetica e estetica.

Il grafico 5.16 riporta la distribuzione degli indizi relativamente alla consapevolezza autoriale (esplicita o implicita) di attivazione del contratto di finzione (piano poetico): finzione esplicita, 13; finzione implicita, 2.

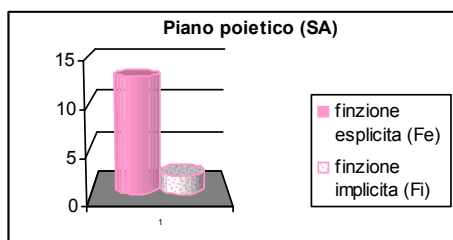


Grafico 5.16 – Distribuzione degli indizi relativi al piano poetico: consapevolezza di attivazione del CF

Per contro, nel grafico 5.17, si visualizzano gli indizi che denotano come è stato colto il contratto di finzione da parte dei fruitori:

- contratto di finzione esplicitamente colto secondo le intenzioni dell'autore: studente fruitore, 5; insegnante ricercatore, 10; adulto esperto, 7;

- contratto di finzione implicitamente colto secondo le intenzioni dell'autore: studente fruitore, 3; insegnante ricercatore, 0; adulto esperto, 1;
- diversa interpretazione del contratto di finzione: studente fruitore, 3; insegnante ricercatore, 3; adulto esperto, 4.

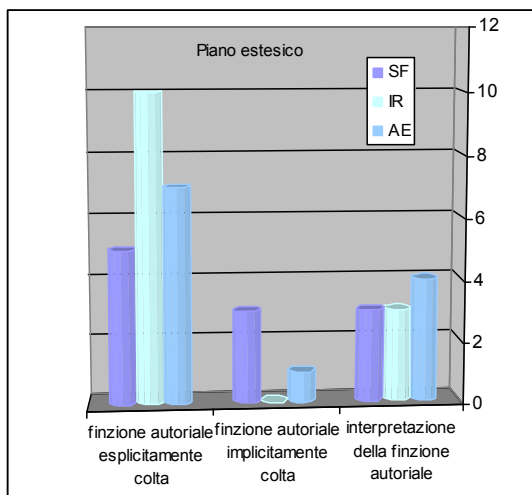


Grafico 5.17 - Distribuzione degli indizi relativi al piano estesico rispetto alla capacità di cogliere l'attivazione di un contratto di finzione

DATI RELATIVI ALLA FUNZIONE ESEMPLIFICATIVO-DIGRESSIVA

Si presentano i dati relativi alla distribuzione degli indizi per la funzione *esemplificativo-digressiva*. Vista l'identità composita di questa funzione si ritraggono i dati in diversi aggregati. Il grafico 5.18 ritrae la distribuzione delle componenti tra i diversi soggetti. La somma totale degli indizi di questa funzione per ogni soggetto è così suddivisa:

- studenti (autori e fruitori): funzione esemplificativa, 12; funzione digressiva, 6;
- insegnante ricercatore: funzione esemplificativa, 11; funzione digressiva, 2;
- adulto esperto: funzione esemplificativa, 10; funzione digressiva, 1.

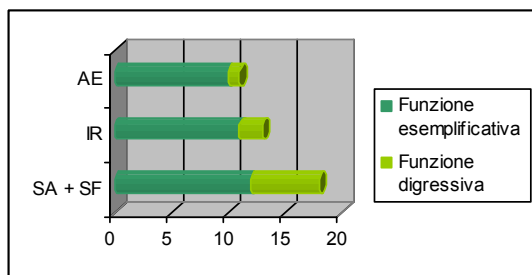


Grafico 5.18 – Distribuzione delle componenti della funzione esemplificativo-digressiva

I seguenti grafici comparano il dato totale tra i soggetti: nel grafico 5.19A si indicano i totali di studenti (18) e adulti (24); nel grafico 5.19B sono illustrati i dati relativi ai singoli soggetti: studenti autori, 11; studenti fruitori, 7; insegnante ricercatore, 13; adulto esperto, 11.

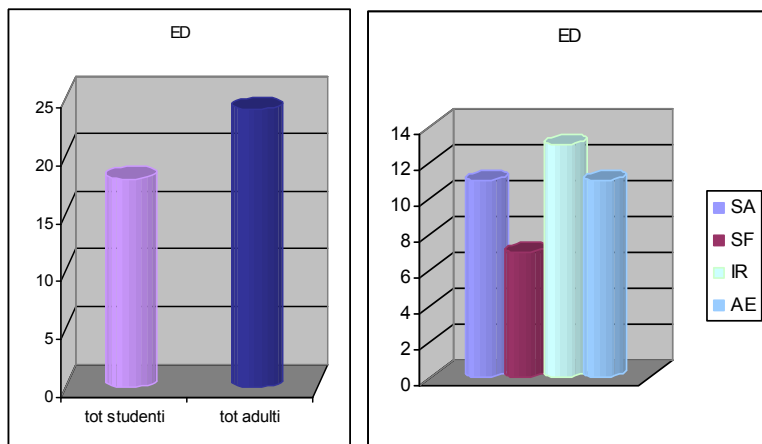


Grafico 19 (A, B) – Distribuzione degli indizi in relazione ai soggetti

Di seguito (Gr. 5.20), la visualizzazione della distribuzione in percentuale delle sotto-categorie relative alla funzione, secondo i valori della tabella 5.6.

	SA + SF	IR	AE	tot
Funzione rappresentativa del titolo	44,4%	53,8%	63,6%	52,4%
Funzione presentativa del titolo	5,6%	23,1%	18,2%	14,3%
Motivazione della mancanza di titolo	16,7%	7,7%	9,1%	11,9%
Elemento digressivo deviante	33,3%	15,4%	9,1%	21,4%
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tabella 5.6 - Dettaglio dei valori in percentuale degli indizi relativi alla funzione esemplificativo-digressiva per categorie e per soggetti

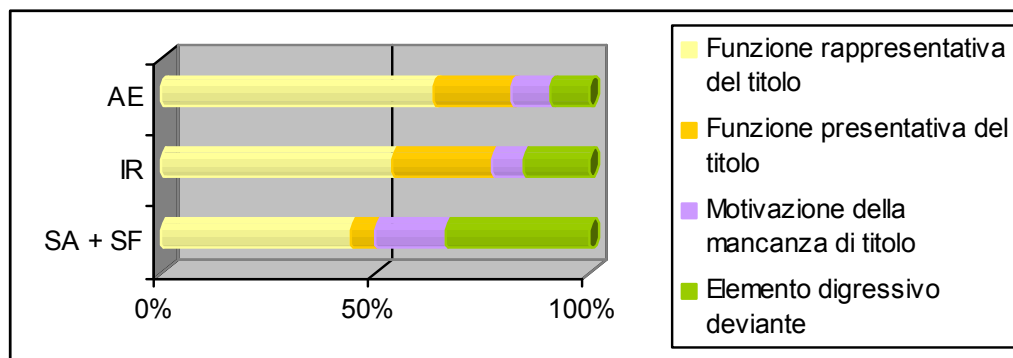


Grafico 5.20 – Distribuzione delle singole sotto-categorie tra i diversi soggetti

I grafici 5.21AB illustrano le sole funzioni Rappresentativa (R) e Presentativa (P) dei titoli, secondo questa distribuzione:

- funzione R: studenti, 8; insegnante ricercatore, 7; adulto esperto, 7;
- funzione P: studenti, 1; insegnante ricercatore, 3; adulto esperto, 2.

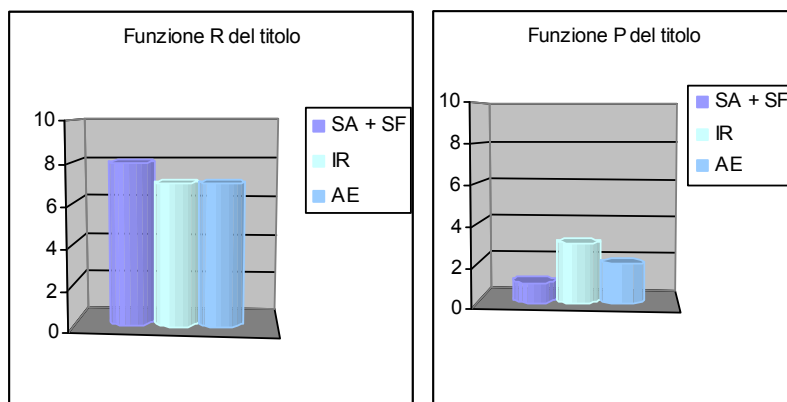
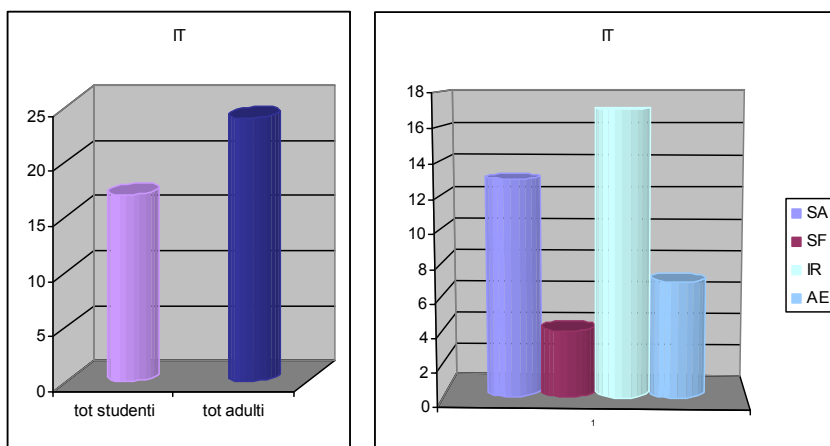


Grafico 5.21 (A, B) – Distribuzione degli indizi relativi alla funzione rappresentativa e presentativa dei titoli delle opere

DATI RELATIVI ALLA FUNZIONE INTERTESTUALE

Si presentano i dati relativi alla distribuzione degli indizi per la funzione *intertestuale* dapprima in relazione ai soggetti: nella loro suddivisione tra studenti (17) e adulti (24), e nel dettaglio dell'articolazione: studenti autori, 13; studenti fruitori, 4; insegnante ricercatore 17; adulto esperto, 7.



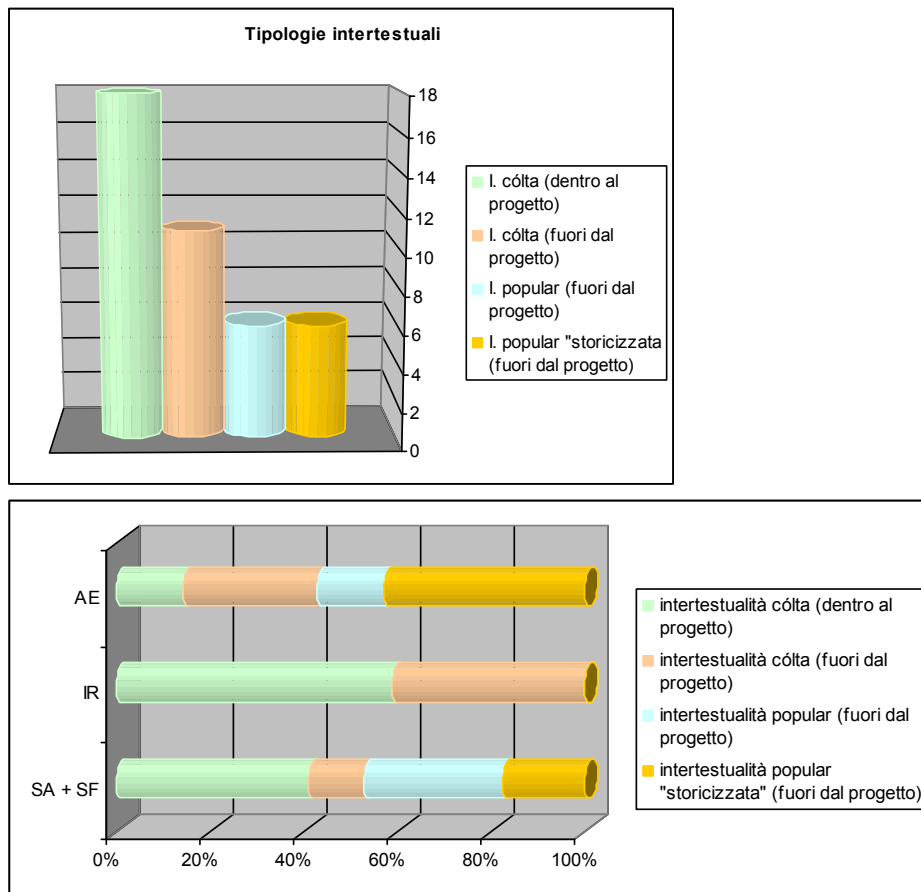
Grafici 5.22 (A, B) - Distribuzione degli indizi intertestuali tra i soggetti

Il grafico 5.23A ritrae la distribuzione delle diverse tipologie intertestuali secondo queste densità numeriche:

- intertestualità colta (dentro al progetto), 18;
- intertestualità colta (fuori dal progetto), 11;
- intertestualità popular (fuori dal progetto), 6;

- intertestualità popular “storicizzata” (fuori dal progetto), 6.

Il grafico 5.23B mostra invece la distribuzione in percentuale delle tipologie per soggetti, secondo il dettaglio in tabella 5.7.



Grafici 5.23 (A, B) - Distribuzione delle tipologie intertestuali tra i soggetti

	SA + SF	IR	AE	tot
intertestualità còlta (dentro al progetto)	41,2%	58,8%	14,3%	43,9%
intertestualità còlta (fuori dal progetto)	11,8%	41,2%	28,6%	26,8%
intertestualità popular (fuori dal progetto)	29,4%	0,0%	14,3%	14,6%
intertestualità popular "storicizzata" (fuori dal progetto)	17,6%	0,0%	42,9%	14,6%
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tabella 5.7 - Dettaglio dei valori in percentuale degli indizi intertestuali per categorie e per soggetti

DATI RELATIVI ALLA FUNZIONE MITOPOIETICA

Si presentano i dati relativi alla distribuzione degli indizi totali per la funzione *mitopoietica* dapprima nella prospettiva relativa ai soggetti: secondo il dato aggregato tra studenti (10) e adulti (13), e nelle singole componenti: studenti autori, 8; studenti fruitori, 2; insegnante ricercatore, 6; adulto esperto, 7.

Música y Artes Visuales en la educación:
 calidad del aprendizaje en una experiencia realizada desde un enfoque interdisciplinario
 Alessandra Anceschi

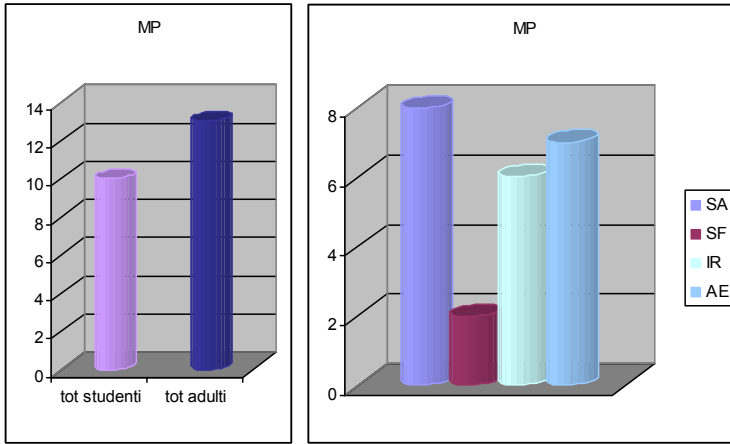


Grafico 5.24 (A, B) – Distribuzione degli indizi metapoietici in relazione ai soggetti

Il grafico 5.25 ci presenta invece la distribuzione degli indizi rispetto ai processi:
 piano poetico, 8; piano estesico, 15.

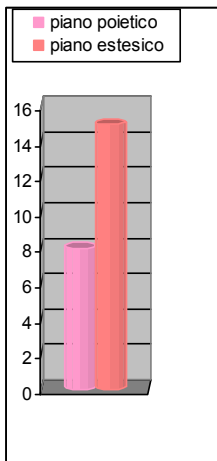


Grafico 5.25 – Distribuzione degli indizi metapoietici in relazione al piano dei processi

Infine, i medesimi dati nella distribuzione in percentuale secondo il dettaglio di
 tabella 5.8.

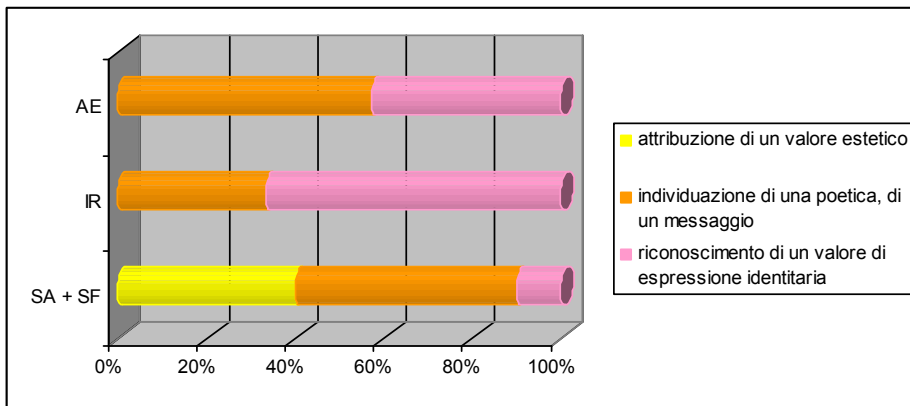


Grafico 5.26 – Articolazione delle qualità (sotto-categorie) mitopoietiche in relazione ai soggetti

	SA + SF	IR	AE	tot
attribuzione di un valore Estetico (E)	40,0%	0,0%	0,0%	17,4%
individuazione di una Poetica, di un messaggio (P)	50,0%	33,3%	57,1%	47,8%
riconoscimento di un valore di espressione Identitaria (I)	10,0%	66,7%	42,9%	34,8%
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tabella 5.8 - Dettaglio dei valori in percentuale degli indizi mitopoietici per categorie e per soggetti

DATI EMERGENTI RISPETTO ALLE SINGOLE OPERE

Per comodità di visione e consultazione si rinvia all'allegato 10 (foglio 1 e 2) per quanto riguarda la presentazione delle raffigurazioni grafiche a raggiera che ritraggono la distribuzione delle densità metacognitive in relazione a ogni singola opera. Le diverse "identità" sono rappresentate sia attraverso il totale degli indizi, sia nella loro differente articolazione rispetto ai soggetti, sia in relazione al piano dei processi. Il numero corposo di raffigurazioni prodotte ci induce a non includerle qui per esteso. Una loro consistente selezione sarà proposta e discussa al § 5.2.8.

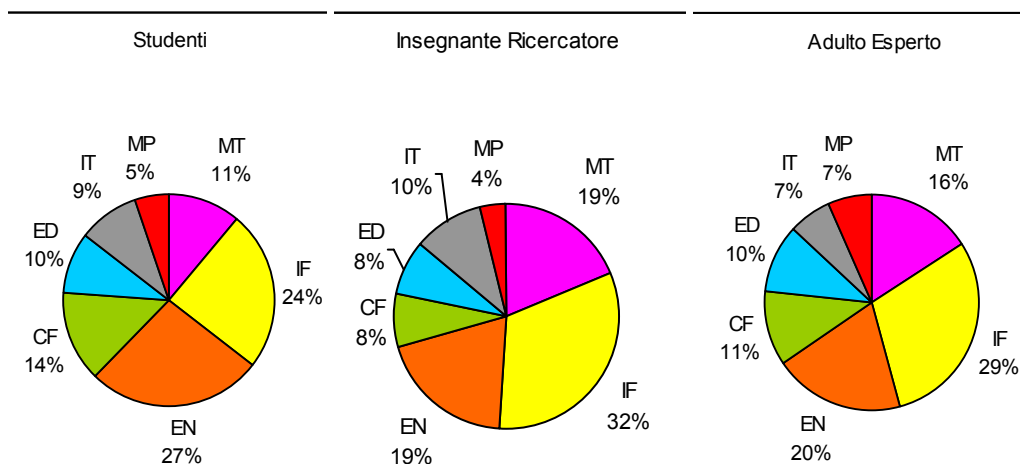
Nel corso della sezione successiva l'intero corpo delle tracce e degli indizi metacognitivi, sulla base delle analisi di cui agli allegati 10 e 11, verrà ulteriormente organizzato e ricondotto a una sistematica riflessione.

5.3. Interpretazione dei dati: funzioni della metacognizione sensibile

Tenendo fede a un procedimento di "raccolta indiziaria" di presenze reiterate e costanti, come illustrato nel § 3.3.6., il primo elemento generale che è possibile cogliere dalla ricognizione dei dati è l'evidenza di tracce di una *metacognizione sensibile* rilevata in tutti gli elaborati analizzati e da tutti gli "attori" della ricerca, seppure con diverse articolazioni e densità. Un primo riscontro della triangolazione porta dunque a constatare che tracce di una *metacognizione sensibile* siano state ugualmente individuate nelle interpretazioni di tutti i soggetti partecipanti, consentendo la comparazione delle interpretazioni degli studenti con quelle degli adulti. Questa prima generale analogia tra le densità degli studenti e quella degli adulti ci consente, guardando secondo il piano dei soggetti, di riconoscere negli studenti una caratterizzata metacognizione sensibile e – guardando attraverso il piano dei processi – di vederla rappresentata attraverso volontà intenzionali riconoscibili per tramite delle loro opere.

L'evidenza più diffusa a cui la sistematizzazione degli indizi sembrerebbe portare, mostra la presenza di un ben definito piano metacognitivo sensibile “di base” che raccoglie le funzioni metaforica, inferenziale, enfatica e del contratto di finzione.

L'affiancamento delle percentuali relative agli indizi forniti da studenti, insegnante ricercatore e adulto esperto, ci mostra come queste quattro funzioni di base occupino quasi ovunque le prime quattro porzioni percentuali (con l'esclusione di una sola inversione per parte dell'insegnante-ricercatore, che pospone il contratto di funzione in favore della funzione intertestuale).

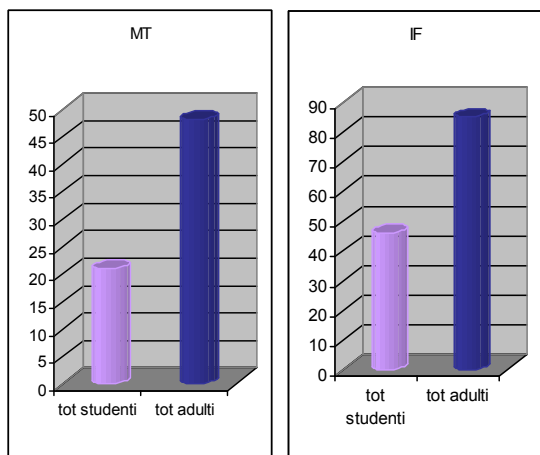


Grafici 5.27 (A, B, C) – Distribuzione degli indizi in relazione alle funzioni e agli “attori”

Quale dato di ulteriore rilievo, l'analisi degli artefatti sembra mettere in evidenza, pur in misura più contenuta, anche una serie non irrilevante di tracce che testimoniano la presenza del piano “complesso” della metacognizione sensibile, illustrato dalle funzioni esemplificativo-digressiva, intertestuale e mitopoietica, un livello metacognitivo, cioè, che si reputa generalmente verificabile in determinate condizioni ambientali (ad esempio di particolari sollecitazioni intellettive e culturali) e di particolare sviluppo cognitivo (ad esempio a un certo grado di maturità psicologica).

Una prima valutazione “qualitativa” dei riscontri numerici (indicanti non certo valori assoluti, bensì polarità o densità di aggregazione) è offerta dal confronto tra le occorrenze attribuite agli studenti e quelle riferibili agli adulti, con riferimento ai vari livelli metacognitivi. Nonostante ci si attendesse uno sbilanciamento a favore degli Adulti Esperti sia in ordine agli addensamenti, che in ordine alla qualità delle testimonianze, tale “squilibrio” è apparso con netta evidenza solo per le funzioni metaforica e inferenziale. Si tratta, con tutta evidenza, di uno sbilanciamento da

attribuire a una più consolidata e matura competenza interpretativa delle figure adulte, anche se è bene precisare che l'alto livello qualitativo si pone in relazione alla qualifica di "esperto" e non certo di "adulto". Sappiamo infatti quanto l'incremento di una competenza lo si debba al grado di acculturazione e non sia in relazione alla sola età anagrafica.



Grafici 5.28 (A, B) – Distribuzione degli indizi metaforici e inferenziali tra studenti e adulti

Per quanto riguarda le altre funzioni, il raffronto ha messo in luce una distribuzione di densità tra studenti e adulti sostanzialmente equilibrata, progressivamente decrescente, come il grado progressivamente più elevato di competenza attribuito alle funzioni faceva presumere potesse accadere: EF = 50/53; CF = 26/25; ED = 18/24; IF = 17/24; MP = 10/13. All'interno della focalizzazione più minuziosa che si condurrà successivamente rispetto alle varie funzioni, si entrerà maggiormente nel merito di questi diversi indizi di consapevolezza.

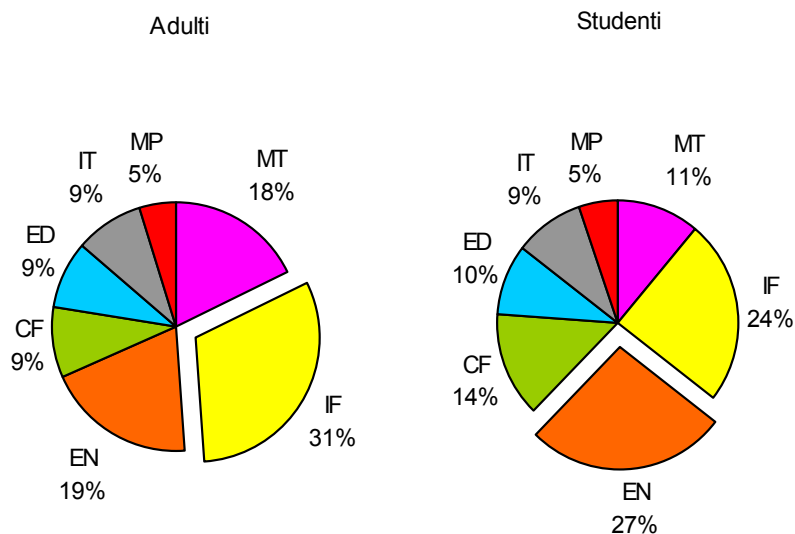
È opportuno tuttavia considerare come tale proprietà di addensamento debba essere accolta assumendone anche tutte le limitazioni che si porta appresso: il "peso" relativo alle testimonianze degli studenti, come abbiamo più volte ricordato, è stato condizionato da fatti di natura contingente, come ad esempio la mancata presenza di due autori all'incontro di focus group che ha limitato la raccolta di testimonianze autoriali, oppure la consegna tardiva da parte di alcuni studenti di un paio di elaborati che hanno fortemente ridotto la possibilità di interpretazione di queste due opere da parte degli altri partecipanti (gli studenti/fruitori). È inoltre da considerare come, per rispettare i vincoli dettati dalla tempistica didattica, vi sia stata la necessità di limitare entro i tempi imposti dalla scuola la discussione da dedicare a ogni elaborato. Se si pensa poi che, al

contrario, i tempi degli adulti per riflettere sugli elaborati non hanno subito vincoli esterni e che l'attività "in solitaria" di ogni esperto ha potuto contare sulla possibilità di ritornare sulle proprie riflessioni senza limiti temporali, si legge in modo differente lo sbilanciamento della distribuzione delle densità e quasi ci si stupisce della "fruttuosità" delle discussioni attivate nella limitatezza dei tempi dedicati al focus group.

Nel corso dell'azione didattica si è più volte riflettuto sulla necessità di individuare sessioni aggiuntive per raccogliere un maggior numero di testimonianze, ma ha prevalso la volontà di mantenere il contesto di ricerca all'interno di "condizioni di realtà" che potessero identificare il percorso didattico come "non eccezionale" e garantirne per questo caratteristiche di replicabilità. In sostanza, si è voluto verificare il riscontro di una *metacognizione sensibile* non in occasioni create ad *hoc* e attuabili solo in condizioni fuori norma, bensì favorendo situazioni di quotidiana consuetudine didattica.

Con tutte le accortezze appena esposte, torniamo alle considerazioni sul dato generale poc'anzi presentato che vede alcune qualità interpretative maggiormente rappresentate dalle figure adulte, e consideriamolo quale generale indicatore di tendenza. Se questo, da un lato, evidenzia l'inevitabile superiore competenza di lettura (soprattutto metaforica e inferenziale) dell'adulto esperto, dall'altro mostra – acquisendo gli elementi nella loro componente estetica – una certa capacità intenzionatrice delle opere (in grado di contenere elementi capaci di far parlare attorno ad esse) e ne testimonia il loro "ruolo funzionale" all'attivazione di pratiche di natura metacognitiva.

Le testimonianze percentualmente più rappresentate riguardano, per quanto concerne gli adulti, la funzione inferenziale, enfatica e metaforica, mentre per gli studenti acquisisce rilievo la funzione enfatica, seguita dalla funzione inferenziale e dal contratto di finzione. Per quanto attiene invece alle funzioni relative al piano complesso della metacognizione sensibile, i rapporti relativi sono analoghi per studenti e adulti.



Grafici 5.29 (A, B) – Distribuzione degli indizi della metacognizione sensibile per studenti e adulti e dato prevalente

Come avremo modo di illustrare meglio un poco oltre, questa diversa distribuzione evidenzia una maggiore propensione della competenza adulta a guardare all'opera cogliendo le sintassi e le relazioni tra le parti, utilizzando cioè le specificità dei rispettivi linguaggi tecnici come la maggiore competenza suggerisce. Diversamente, per gli studenti (che non hanno ancora affinato e raffinato altri strumenti conoscitivi), è l'impronta (o il "filtro") emozionale il dato più immediato con il quale sono in grado di dar conto del manufatto.

Per quanto riguarda invece un raffronto generale tra le interpretazioni della sola componente adulta, la distribuzione percentuale degli indizi ci informa di differenze di densità solo per alcune funzioni.

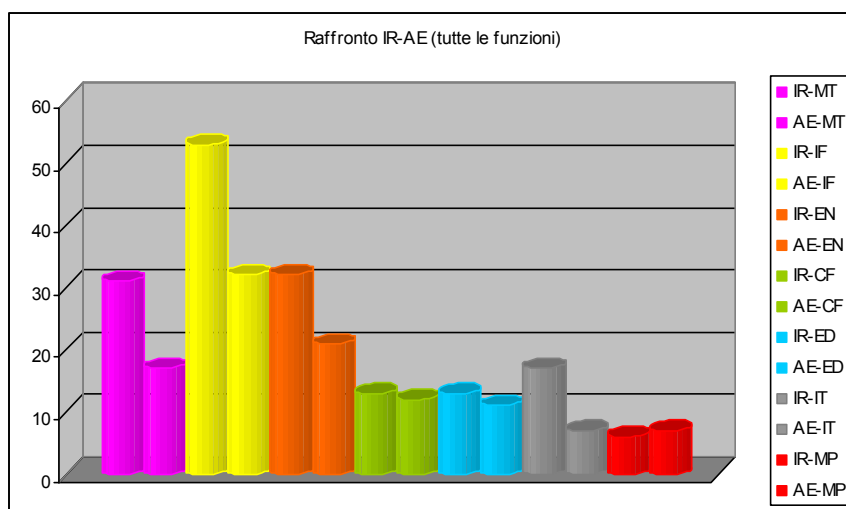
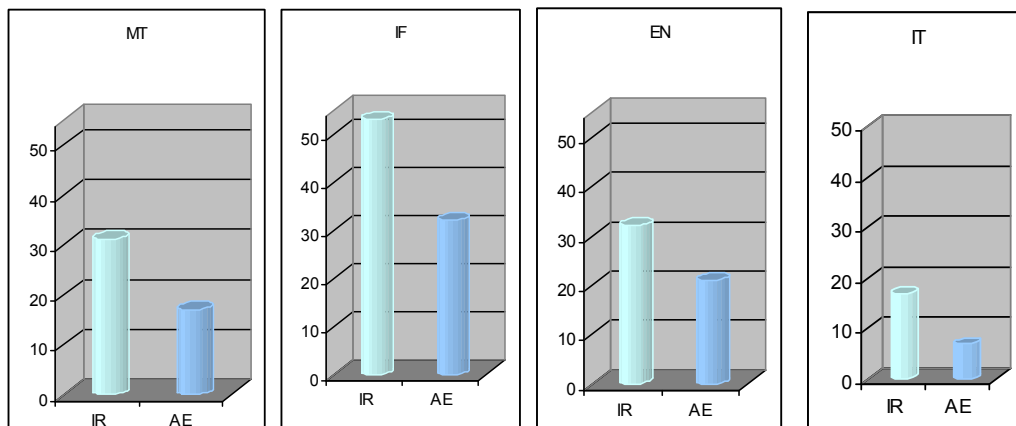


Grafico 5.30 – Raffronto su tutte le funzioni degli indizi raccolti dalla componente adulta (IR e AE)

In particolare, alcuni dati numerici sul piano assoluto rispetto alle densità riferibili alle prime tre funzioni, MT, IF, EN e rispetto alla funzione IT sono maggiori per l'insegnante-ricercatore che non per l'adulto esperto.



Grafici 5.31 (A, B, C, D) – Raffronto del “peso” degli indizi tra insegnante-ricercatore e adulto esperto per le funzioni MT, IF, EN, IT

Questa rilevazione ci informa di un ruolo maggiormente “invasivo”, come del resto prospettato e atteso, dell’insegnante-ricercatore. Il suo pieno coinvolgimento nell’azione didattica e nella ricerca ha avuto tra le dirette implicazioni quella di attivare una scrupolosa attenzione verso gli artefatti degli studenti che si è manifestata in una produzione interpretativa più massiccia, in particolare per alcune funzioni, e quindi più ricca di indizi. All’interno delle interpretazioni delle singole funzioni avremo modo di ragionare sul dettaglio di queste prevalenze.

Entriamo quindi nella disamina delle caratteristiche del livello “di base” e di quello “complesso” della *metacognizione sensibile*, attraverso l’illustrazione delle componenti dei sette piani metacognitivi.

5.3.1. Funzione metaforica

Come abbiamo visto al § 2.4.2., la funzione metaforica è processo fondamentale per la significazione del fatto artistico che ne potenzia l’esperienza estetica.

Opereremo l’approfondimento di questa funzione adottando principalmente una lettura attraverso il piano dei soggetti, in modo da confrontare le testimonianze che Studenti e Adulti hanno prodotto e porre in risalto come l’opera sia in grado di rifrangersi e ricomporsi in plurime immagini.

Come abbiamo visto, la densità degli indizi (cfr. Gr. 5.28A) ci avverte di come questa funzione metta in luce uno squilibrio evidente tra le occorrenze attribuite agli studenti e quelle agli adulti (più del doppio rispetto a quelle degli studenti). Il riscontro ci dice, sin da subito, di come l'espressione metaforica rivelata verbalmente faccia inevitabilmente i conti con il grado di competenza lessicale e linguistica e, dunque, con le capacità di rendere "parlanti" attraverso una trasposizione figurativa le caratteristiche materiali delle opere. Proviamo a entrare nel merito.

Per coerenza d'impianto può essere opportuno tornare a osservare gli indizi metaforici attraverso alcune indicazioni evidenziate nella lettura "allargata" della teoria della Competenza Comune, già illustrata al § 2.4.1., in cui i livelli di analisi del musicale sono stati parallelamente affiancati a quelli in ambito visivo.

Gli elementi interpretativi di natura metaforica che siamo stati in grado di riconoscere nelle varie testimonianze, hanno nel complesso tratti esclusivamente esosemantici ossia non riferibili a proprietà immanenti, bensì orientati a porre relazioni al di fuori della materialità di origine, a partire dai diversi modi sensibili di esperire il piano neutro. Questi tratti sembrano coinvolgere principalmente il livello dei Codici Generali e delle Pratiche Sociali, seppure con diverse "direzioni e vettorialità sensibili". Si nota infatti come studenti e adulti, per descrivere e interpretare gli elaborati sonori e visivi, ricorrano in modo diffuso a immagini figurali, a immagini relative a schemi percettivi logici e comportamentali, o a determinate convenzioni sociali e culturali. Facendo perno sull'esperienza percettiva del materiale di partenza (visivo o sonoro), traghettano il pensiero in altre direzioni.

A partire da questa prima considerazione approfondiamo più nel dettaglio le testimonianze metaforiche rispetto alla loro "direzione vettoriale".

Abbiamo per questo considerato le due polarità di orientamento che si possono assumere: il figurativo e il sonoro, considerate nella loro reciprocità. Gli indizi hanno perciò fatto emergere queste direzionalità:

- figurativo => figurativo (F-F)
- figurativo => narrativo (F-N)
- figurativo => astratto (F-A)
- sonoro => figurativo (S-F) [che comprende anche: sonoro/iconico => figurativo]
- sonoro => astratto (S-A)

- sonoro => narrativo (S-N)
- sonoro => sonoro/iconico (S-S/I)

Guardando alla totalità degli indizi ci accorgiamo di come l'espansione verso il figurativo (F-F e S-F) sia la più diffusa.

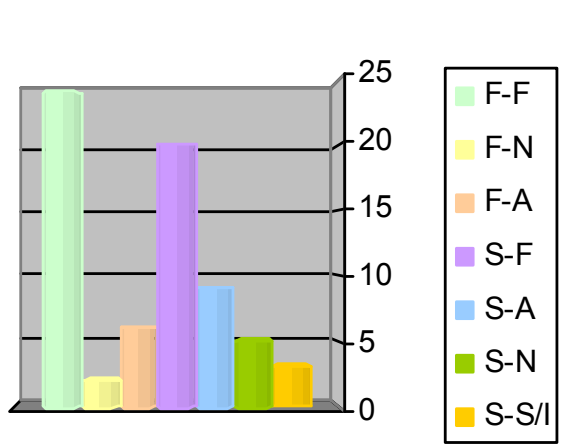


Grafico 5.32 – Distribuzione degli indizi metaforici

Analizzando il dettaglio degli indizi F-F, appare chiaro come l'*opera* induca studenti e adulti a “vedere dell'altro”, a scrutare oltre ciò che appare a un primo sguardo, in una proliferazione di nuove immagini e significati. Le testimonianze adulte rivelano naturalmente metafore più sofisticate sia sul piano linguistico che su quello dei riferimenti culturali, ma anche nel linguaggio più immediato degli studenti scorgiamo uno slittamento semantico capace di farci immaginare con efficacia altre situazioni.

STUDENTI	INSEGNANTE-RICERCATORE	ADULTO ESPERTO
<ul style="list-style-type: none"> - «sembra il giocattolo di un bambino» [SF-3/S3.2], - «Sembra una sfilata che inizia così e poi finisce.» [SA-6/S6.1] - «è una manifestazione, tipo sfilata» [SA-6/S6.3], - «volevamo fare una specie di gioco della box» [SA-6/S6.2] - «sembra un po' trans» [SF-6/S6.4], - «[...] come se fossero all'infinito queste bambole tutte uguali» [SF-6/S6.6] - «sembra una lottatrice cornuta con le ali che fa fuori tutti» [SA-7/S7.2], - «sembra una persona che sta ballando» [SA-12/S12.1], - «mi sono orientato verso l'immagine del ballo, della ballerina» [SA-12/S12.2]. 	<ul style="list-style-type: none"> - «la visione della mano [...] rinvia all'idea dell'automa, del robot [...]» [IR-3/S3.3], - «[...] quasi che si muovesse su una passerella [...]» [IR-6/S6.7], - «[...] non persona in carne ed ossa ma scultura in marmo; non donna ma uomo; [...]» [IR-6/S6.9], - «[...] la ruota viene affiancata e scambiata per una sirena» [IR-10/S10.2] - «il drappo [...] rinvia alla mente un abbigliamento da odalisca [...]» [IR-12/S12.3], - «Afrodite viene colta nell'istinto di ballare dai visitatori che la ammirano “trasgredire” sul piedistallo» [IR-12/S12.4]. 	<ul style="list-style-type: none"> - «il suo movimento [della mano] è [...] come una carezza» [AE-3/S3.6], - «è una sorta di catena cumulativa» [AE-4/S4.1], - «la passerella rimanda alla sfilata di moda, ma soprattutto allo spogliarello» [AE-6/S6.11], - «[...] rende le figure androgine [...] simili a dei transessuali» [AE-6/S6.12], - «[...] che il corpo rappresenti una sorta di manichino» [AE-6/S6.13], - «[...] l'alternanza di donna-angelo e donna-demonio» [AE-7/S7.5], - «abbiamo [...] una ruota “seduta” su un panchetto» [AE-10/S10.5], - «[Il] nuovo piano semantico (il rapper, la danza), ha origine dalla postura “dinamica” della statua stessa, che suggerisce un movimento di danza» [AE-12/S12.7], - «il piedistallo può rimandare ad un cubo da discoteca [...]» [AE-12/S12.8].

Tabella 5.9 – Dal figurativo al figurativo (F-F)

Raffrontando in parallelo le metafore relative alle singole opere, notiamo anche come vi sia una certa “comunanza figurale” tra le occorrenze degli studenti e quelle degli adulti, la medesima comunanza che si riscontra raffrontando il piano poetico con quello estesico. Per alcuni elaborati siamo infatti in grado di identificare una sorta di processo traspositivo che si caratterizza quale “catena semantica”. Infatti, ognuno dei soggetti interpretanti ritrae il dato di origine con immagini tra loro affini ma progressivamente cangianti.

sfilata => manifestazione => passerella (6);

trans => figura androgina => manichino (6);

lottatrice cornuta con le ali => donna angelo/donna demonio => (7);

ballo/ballerina => odalisca => movimento di danza => cubo da discoteca => piedistallo (12).

Pur considerando non indispensabile per le nostre valutazioni il dato di convergenza interpretativa, qui non possiamo non rilevare gli elementi di analogia figurale che la catena mostra tra le intenzionalità degli studenti e quelle degli adulti, anche se permane inalterata la forza plurisignificante delle singole “visioni”.

In una ulteriore espansione del “figurativo verso il figurativo”, individuiamo un circoscritto ampliamento metaforico che fatica a esaurirsi in una sola immagine, e che ha necessità di ricorrere a un’articolazione narrativa che non solo traccia figure, ma descrive azioni disponendole su un asse di scorrimento temporale (F-F/N).

STUDENTI	ADULTI
- «sembra che quel tipo lì [...] si sia messo dei pantaloni che non gli stavano e quindi fosse uscita [la camicia] [...] forse non è riuscito a tirarseli su del tutto e sono rimaste le mutande» [SF-6/S6.5].	- [A proposito del cappello] «come se si assistesse ad una battuta finale di una gag, di una barzelletta [...]» [IR-5/S5.2].

Tabella 5.10 – Dal figurativo al narrativo (F-N)

Non si evidenziano testimonianze di questa natura da parte dell’adulto esperto, carenza che non allerta poiché potremmo verosimilmente presupporre che sia direzionalità comunque “alla portata” di qualsiasi osservatore esterno.

La medesima propensione narrativa è presente in alcuni casi anche a partire dal sonoro, in cui il decorso temporale viene a essere interpretato talvolta solo alludendo a un racconto, o – al contrario – costruendo piccole trame.

STUDENTI	ADULTI
- Sulla melodia del sonoro: «... dicono che erano le urla dei soldati [...] dei soldati nemici che prendevano in guerra [...]» [SF-5/S5.1],	- «l’articolazione del ticchettio prospetta un’azione in divenire, un’attesa di qualcosa [...]» [IR-5/S5.3],
- [Sulla sirena] «come se fosse ricercata, è stata arrestata» [SF-10/S10.1].	- «una direzione porta a immaginare il sonoro come illustrazione sia rumoristica che introspettiva di una situazione, ad esempio questa: due tizi foschi e poco raccomandabili si stanno avvicinando a passi cadenzati al personaggio principale per aggredirlo [...]» [IR-5/S5.5],
	- [Un sonoro] «che evoca azione e inseguimenti polizieschi, quindi movimenti veloci e imprevedibili nello spazio» [AE-10/S10.4].

Tabella 5.11– Dal sonoro al narrativo (S-N)

In questo ultimo caso siamo di fronte a una particolare condotta d’ascolto figurativizzante che Delalande (1993) chiama “narrativizzazione”, e che l’ascoltatore sviluppa, appunto, come un racconto. Il processo potrebbe aprire al più complesso campo della narratologia musicale (Nattiez, 2013), che ci sposterebbe però in altre riflessioni.

Spingendoci ancora oltre in una successiva declinazione della direzionalità che parte dal figurativo, ne individuiamo una che “smaterializza” la figurativizzazione orientandola verso un pensiero di categorie concettuali volte ad astrarre e a generalizzare (F-A), e per questo probabilmente di maggiore agio per l'adulto. Categorie come *seduzione-scherzo*, *sgretolamento*, *compostezza-purezza*, *aggressività*, *femminilità*, qualificano la figurativizzazione attraverso competenze semantiche che rivelano anche la pratica/frequentazione di esperienze concettuali più complesse. Tuttavia, l'unico indizio da parte degli studenti ci rivela come il vissuto di un'analogia esperienziale concettuale (quella con il composito ambito semantico di *impertinenza*) consenta loro di compiere anche questo passo.

STUDENTI	ADULTI
- «anche (la cantante) Pink rappresenta una sorta di “impertinenza” già in sé» [SA-2/S2.1].	- «non è gioco di seduzione, ma scherzo» [IR-6/S6.42], - «le linee trasversali [...] possono indicare metaforicamente il segno di uno sgretolamento» [IR-6/S6.10], - «l'elaborazione mostra un possibile <i>alter ego</i> della Gioconda che si contrappone alla proverbiale compostezza e purezza» [IR-7/S7.3], - «Gli occhiali a specchio [sono] identificativo di un segno giovanile di aggressività che vuole celare lo sguardo e renderlo enigmatico verso l'interlocutore» [IR-12/S12.5], - «la catena [...] e l'inserimento del pizzetto sono volti a sminuire il portato di grande femminilità della statua» [IR-12/S12.6].

Tabella 5.12 – Dal figurativo all'astratto (F-A)

Stessa tendenza all'astrazione e stessa preponderanza nella componente adulta la rintracciamo anche a partire dal sonoro (S-A).

STUDENTI	ADULTI
- [alludendo all'elaborato sonoro] «...ma no, non la prendiamo l'immagine», ce l'abbiamo già la derisione» [SA-8/S8.1].	- «il risultato [...] è quello [...] della “staticità dinamica”» [AE-1/S1.8], - «il carillon come segno di risveglio della vita del neonato» [IR-3/S3.4], - «la musica suggerisce connotazioni legate all'infanzia e al gioco» [AE-3/S3-5], - «la canzone [...] rappresenta un'icona sonora della seduzione» [IR-6/S6.8], - «la riproposizione in reverse della bagatella si rivela come una sorta di ombra del gesto sonoro apparso in precedenza. Si tratta di un trasparire trasfigurato, di un lasciar traccia riconoscibile ma distorto di ciò che in precedenza c'era» [IR-8/S8.3], - «[...] sonoro come esplorazione di altri spazi» [IR-9/S9.1], - «la “i” [...] spinge verso il futuro» [AE-9/S9.3], - «il lieve suono dei raggi si trasforma nella sonorità aggressiva dell'emergenza» [IR-10/S10.3].

Tabella 5.13 – Dal sonoro all'astratto (S-A)

Queste qualifiche metaforiche dell'astratto, sia nel figurativo che nel sonoro, si rivelano con diverse caratteristiche. Vi sono metafore *del materiale* (*sgretolamento*, *staticità dinamica*, *trasparire trasfigurato*, *esplorazione di spazi*, *verso il futuro*) che –

soprattutto nel sonoro – danno contezza delle caratteristiche morfologiche e della loro organizzazione formale. Altre metafore si mostrano invece come categorie che ritraggono una *condizione* o uno *status* (*emergenza, risveglio, infanzia, compostezza, purezza, femminilità*). Altre ancora, pur non avendo piena riconoscibilità enfatica, mettono in luce una qualità emotiva (*scherzo, sguardo enigmatico, gioco, seduzione, impertinenza, derisione*). La metafora qui apre alla varietà, mostrando la ricchezza evocativa racchiusa nei suoni e nelle immagini.

Una direzionalità verso il figurativo, come abbiamo detto, è largamente evidenziata anche a partire dal suono (S-F). È un dato piuttosto ricorrente che la “concretezza” di una sonorità venga prevalentemente comunicata attraverso una sua trasmutazione figurale, con una «figura del sapere» (un congegno simbolico polialfabetico) che assume appunto la funzione di ponte tra i contenuti e soprattutto, come già abbiamo visto, di strumento della comprensione (Dallari, 2014). Tutte le metafore che i diversi soggetti esprimono sono da ricondurre, una volta ancora, a una condotta figurativizzante, come Delalande (1993) che la illustra.

STUDENTI	INSEGNANTE-RICERCATORE	ADULTO ESPERTO
<ul style="list-style-type: none"> - [il sonoro sembrano] «immagini che si capovolgono, si spostano, si incastrano» [SF-1/S1.1] - «sì, c'entra con l'acqua» [SF-1/S1.2], - «come se la canzone [venisse] messa nell'acqua» [SF-1/S1.3], - «è una musica [...] da bambini, nella culla [...]» [SA-3/S3.1] - «la canzone ti dà come un ambiente, tipo un ring» [SA-7/S7.1]. 	<ul style="list-style-type: none"> - «sembra un suono che si propaga attraverso l'acqua (una specie di liquido amniotico) [...]» [IR-1/S1.4], - «un ammasso di suoni, una sorta di plastilina» [IR-1/S1.5], - «l'atmosfera risulta essere piuttosto omogenea e rinvia ad un movimento di fluttuazione dove mobilità e immobilità coesistono» [IR-1/S1.7], - «la giunzione dei frammenti aumenta l'immagine di un patchwork sonoro» [IR-2/S2.2], - [Un collage tra le parti] «mostrando con visibilità le cuciture» [IR-2/S2.3], - «i frammenti tratti dalla canzone [...] sono forse una sorta di sineddoche [...] del personaggio» [IR-2/S2.4], - «mentre gli estremi di registro [...] danno contezza di uno spazio sonoro dilatato [...]: da buie profondità, a vertici non cristallini» [IR-5/S5.4], - «tutto il sonoro rinvia a un'immagine collettiva [...]» [IR-7/S7.4], - «i frammenti scelti sono probabilmente delle icone sonore [...] che stanno in rappresentanza del compositore» [IR-8/S8.2]. 	<ul style="list-style-type: none"> - «sembra che il brano originale sia stato fatto esplodere in mille pezzi e che alcuni di questi pezzi siano stati catturati da un campo magnetico [...]» [AE-1/S1.10], - «il tremolo [...] rompe bruscamente le pareti» [AE-9/S9.2]

Tabella 5.14 – Dal sonoro al figurativo (S-F)

Anche qui notiamo una evidenza qualitativa che differenzia le risposte degli studenti da quelle degli adulti esperti, e che ci fa intravedere una “difficoltà” aggiuntiva che connota il sonoro rispetto al visivo. Si tratta della maggiore problematicità di “comprensione” e decodifica di un dato sonoro che i ragazzi rivelano di avere rispetto a un dato visivo, di cui vedremo anche un poco più avanti. Questo si pone a ostacolo all'individuazione di figure metaforiche che sappiano interpretare e “dire in altro modo” un'esperienza sonora. Accenniamo con molta superficialità alle ragioni di tale complessità, indicando per sommi capi quali potrebbero essere alcuni ambiti di riflessione da riprendere in altro contesto su cui porre attenzione: il maggior “potere” dell'immagine rispetto al suono che ci ha abituato ad essere più attivi e reattivi a quel medium, e una più scarsa attenzione, non solo a livello scolastico, verso un'acculturazione e un'educazione musicale piuttosto che visiva. Entrambi gli aspetti vengono contenuti dagli adulti in virtù della loro competenza più avanzata.

Una particolarità del sonoro che si esplica nel figurativo (S/I-F, tipologia individuata unicamente nell'opera *Suonatore di organetto e piccoli odori*, il cui sonoro fa perno attorno a sonorità rumoristiche) la si individua laddove il suono riveste, a mo' di icona, un aspetto letterale e imitativo. In una procedura elaborativa che utilizza il sonoro, appunto, nella sua veste più didascalica, anche la metafora rivela un procedimento alle soglie del musicale, una sorta di articolazione prelinguistica che vincola il proprio significato a una stretta aderenza, come dicevamo, al descrittivo e al narrativo.

STUDENTI	ADULTI
<ul style="list-style-type: none"> - il suono della carta «è come se fosse il giornale [...]» [SA-11/S11.1], - «potrebbe anche essere l'arlecchino» [a fare le scorregge] [SF-11/S11.2]. 	<ul style="list-style-type: none"> - «[...] lo sciacquone [...] che allude in modo diretto ad un contesto di intimità fisiologica in una stanza da bagno» [IR-11/S11.3], - «forse il sonoro irriverente è generato dall'osservazione della postura del suonatore di organetto?» [IR-11/S11.4].

Tabella 5.15 – Dal sonoro/iconico al figurativo

Considerando i confronti tabellari sin qui mostrati, la trasposizione metaforica privilegia negli studenti una netta concretezza figurale (si veda in particolare Tab. 5.9), mentre la metafora degli adulti si arricchisce di altre proprietà sensoriali, ad esempio di qualità materiche (la *plastilina*; il *liquido amniotico*), spazio-temporali (*buie profondità* e *vertici non cristallini*; una *esplosione in mille pezzi*) e più chiaramente cinetiche (la *fluttuazione*; il *tremolo che rompe le pareti*; la “i” *fatta decollare*). Il raffronto esplicita,

lo dicevamo, come la maggiore competenza degli adulti, prima esperienziale e poi linguistica, consenta con tutta evidenza una metaforizzazione più raffinata, ma l'osservazione che può interessare è come in entrambi i casi si attivino strategie cognitive analogamente utilizzate come strumento di comprensione.

A guardare invece attraverso la “lente” della matrice interpretativa, potremmo riflettere sul perché il piano neutro delle opere sia stato in grado di restituire all'occhio e all'orecchio esperto una tavolozza metaforica così ricca di immagini non banali. Saremmo dunque portati per questa via a considerare che studenti e studentesse siano stati in grado di esprimere un'intenzionalità metaforica sul piano sensibile, capace di alimentare la verbalità di un adulto, ma non altrettanto ricostruita per mezzo delle loro parole. Una qualità metaforica che appare più raffinata se mostrata attraverso un'azione produttiva dei sensi e meno efficace se comunicata verbalmente. E questo è dato di interesse che porta a testimoniare, oltre alla necessità di affinare competenze e sensibilità di lettura da parte degli insegnanti di queste modalità comunicative (affinché non rimanga ignorata l'espressione di queste voci), anche quanto una competenza nell'uso e nella decodifica del metaforico possa incrementarsi attraverso gli stimoli creativi dei linguaggi non verbali.

Concludiamo con la ricognizione di un'ultima vettorialità metaforica sebbene non sia stata rintracciata in nessun riscontro testimoniale. Non è stato constatato, infatti, che il figurativo muova verso il sonoro, cioè che si ricorra a un immaginario udibile per chiarire, spiegare, comunicare ciò che si vede, se non laddove – come abbiamo testé visto – il suono assuma veste iconica (la scorreggia, lo sciacquone ...), e si collochi, lo abbiamo detto, a un livello di “pre-linguaggio” musicale. Vi è in questa “carezza” di indizi la conferma della specificità di un linguaggio, quello musicale, che per sua natura sfugge al piano denotativo e – nella sua forma più “pura” – non può rivelarsi metaforicamente utile alla mediazione comunicativa di altri linguaggi. È, questo, tratto che valorizza la differenza dei linguaggi, la specificità di una “natura” (caratterizzata dalla carezza di un livello rappresentazionale) all'interno di prospettive di comunanza.

In relazione ad alcuni elaborati solo musicali abbiamo riscontrato, semmai (unicamente nelle testimonianze adulte) come possa essere lo stesso sonoro a dare una rappresentazione immaginifica di sé stesso, richiamando altre icone sonore:

- «quasi un lamento lontano, in parte soffocato [...] un grido/lamento, un richiamo da lontano, non sentito, lasciato perdere nel vuoto» [IR-1/S1.6],
- «voci di anime perse sofferenti, che non trovano pace» [AE-1/S1.9],
- «Solo allora i piccoli scrosci d'acqua diventano il suono di uno sciacquone e le pernacchie... scorregge» [AE-11/S11.5].

Sebbene l'immagine sonora sia qui quella più riferibile a un segnale, a un'icona (il *lamento*, il *grido*, le *voci*), l'acquisizione di questo livello di metaforizzazione necessita di un repertorio di esperienze uditive e di una sorta di frequentazione di "oggetti sonori" che siano stati in grado di far riconoscere il musicale come possibile ambito di rappresentazione. È un livello di competenza che con tutta evidenza manca ancora ai nostri studenti. All'istituzione scolastica e ai suoi attori il compito di provare ad alimentare anche questa direzione metaforica.

Con il grafico 5.33 riassumiamo la distribuzione delle vettorialità metaforiche tra tutti i soggetti e le diverse "intensità" attraverso cui la metafora si articola. Come abbiamo sin qui argomentato, quasi tutte le vettorialità (ad esclusione della categoria S-S/I per gli studenti, testé commentata, e F-N per l'adulto esperto che abbiamo commentato più sopra) sono state evidenziate trasversalmente ai soggetti. La prospettiva di lettura delle opere da parte degli studenti ritratta attraverso il metaforico ci informa, grazie anche al raffronto di triangolazione con le qualità espresse dagli adulti, di un funzionamento ad ampio raggio di questo primo livello metacognitivo.

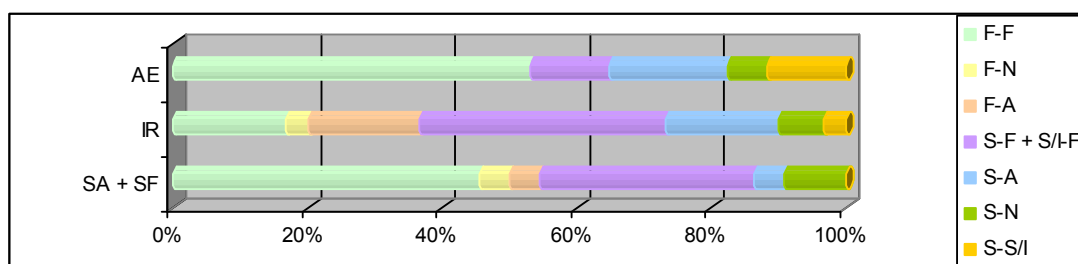


Grafico 5.33 – Distribuzione tra gli attori delle diverse vettorialità metaforiche

5.3.2. Funzione inferenziale

La rilevazione della densità degli indizi nel loro dato complessivo, restituisce una presenza consistente della consapevolezza di un processo di natura logico-costruttiva,

che riguarda cioè procedure di collegamento tra le parti di un testo (131 occorrenze, a fronte del secondo dato in ordine decrescente – 103 – della *funzione enfatica*).

Si tratta della funzione che ha evidenziato il maggior numero di indizi (espressi massicciamente, seppure con diverse concentrazioni, da tutti i soggetti) e che probabilmente è indice, da una parte, di una esplicita intenzionalità autoriale nella scelta e nell'organizzazione dei materiali sensibili e, dall'altra, della ricerca di attribuzione di una forma compiuta e unitaria all'opera capace di restituire senso al fruitore. Gli indizi testimoniano, dunque, di una volontà creatrice di senso e di un atteggiamento costruttivo impegnato a “dire” e “comunicare”, a inferire e a creare costrutti, anche senza la parola.

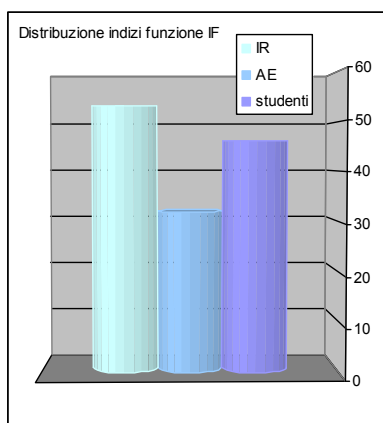


Grafico 5.34 – Distribuzione degli indizi relativi alla funzione inferenziale

In relazione alla natura materiale delle opere si presentano infatti differenti caratteristiche di “discorsività”. Laddove l’elaborato assume veste esclusivamente sonora, si coglie un’attenzione allo sviluppo di tipo lineare-consequenziale, ossia in diretta dipendenza con la vettorialità temporale che inevitabilmente dà corpo e svolgimento all’azione sonora. Benché qui, il *dire* dei suoni possa essere inteso come sviluppo discorsivo (secondo i precisi riferimenti a cui rinvia il processo inferenziale), si tratta tuttavia di assumere tale paragone nell’accezione di uno sviluppo del “tempo vissuto”, di un divenire. Per dirla con Jankélévitch (1961/2001) il “discorso” è in questo senso la dimensione lungo la quale il fluire sonoro «si disfa, si forma, si deforma, si trasforma e quindi si riforma» (p. 80).

Sia negli artefatti “mono materiali”, sia in quelli dove i due linguaggi si incontrano, le interazioni tra le parti e le strutture assumono differenti sfumature di relazione. Si tratta, come vedremo, di un piano composito e di non semplice organizzazione, anche

per la difficoltà a ricondurre i processi che prendono forma con diversi materiali a medesimi criteri costruttivi.

I principi costruttivi generali che sono stati riscontrati trasversalmente agli elaborati fanno riferimento a questi criteri:

- un criterio generale di *logica sequenziale* (LS), che si evidenzia quando ci si ritrova in presenza di testimonianze che descrivono uno sviluppo, motivano accostamenti di strutture e materiali; questo criterio, in una sorta di progressivo affinamento che dal tutto mette in luce alcuni particolari, si articola ulteriormente in: a) tracce che illustrano l'elaborato nella sua *coerenza complessiva* (LS1); b) specifici elementi relativi alla *sintassi* o all'*articolazione retorica* (LS2); c) illustrazione di singole strutture ideate per la costruzione di una *retorica del finale* (LS3).

Dalle strutture generali vengono isolati specifici procedimenti costruttivi:

- un criterio di *ripetizione* (R), di elementi, procedimenti o sintassi, che presenta differenti sfumature: a) ripetizione *iterativa* (R1); ripetizione che evolve verso una *variazione/trasformazione* (R2); ripetizione che si configura come *sviluppo lento e omogeneo* nel tempo (R3);
- un criterio di *contrasto* (Co), di elementi, procedimenti o sintassi.

A questi principi si affiancano un paio di modalità processuali che abbiamo denominato:

- *decostruzione/decomposizione* (D), di elementi, procedimenti o sintassi;
- *aleatorietà* (A) nell'articolazione di elementi, procedimenti, sintassi.

Negli elaborati che hanno utilizzato il “doppio linguaggio”, sono ulteriormente emerse caratteristiche di relazione tra i due piani espressivi:

- una relazione di dialogo tra i piani dove il sonoro si trova in posizione *concorrente* (C), che contribuisce (appunto concorre) al pari del visivo alla definizione complessiva dei significati; tale ruolo si attua a sua volta attraverso relazioni di *contrasto* (C1), di *causa-effetto* (C2), o di *interdipendenza* (C3);
- una relazione di dialogo tra i piani dove il sonoro si trova in posizione di subordine (S), nella duplice direzione di sonoro come *commento al visivo* (S1) e sonoro con caratteri di *ridondanza* e *amplificazione* delle funzioni già esercitate dal visivo (S2).

Il grafico evidenzia la distribuzione dei criteri e dei principi costruttivi (non sono ritratte le sottoarticolazioni).

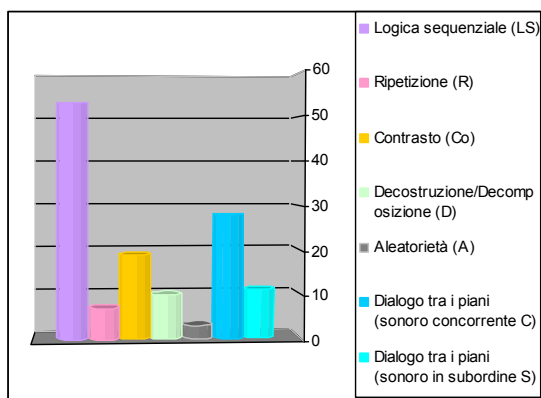


Grafico 5.35 – Criteri costruttivi generali in cui si articola la funzione inferenziale

Rispetto a questa funzione appare di interesse verificare su quali tipologie inferenziali sia stata posta l'attenzione dei diversi soggetti, indipendentemente da valutazioni di corrispondenza tra le intenzioni degli autori e l'interpretazione dei fruitori.

Un dato di trasversale evidenza è infatti quello che mostra la pregnanza di una *logica di natura sequenziale*, intendendo con l'aggettivo sostantivato *sequenziale* non tanto (o non solo) una necessità di sviluppo lineare, quanto piuttosto la volontà di una coerenza articolatoria degli elementi in funzione espressiva. Anche laddove non coincidenti rispetto a una volontà comunicativa, i piani poetico ed estetico manifestano con chiarezza l'intenzione di attribuire alla scelta delle parti (in successione, in sovrapposizione, in accostamento/affiancamento ...) una collocazione non casuale. La rilevanza degli indizi inferenziali individuati nelle testimonianze degli autori (Gr. 5.36 A e B) induce a riconoscere come fosse avvertita dagli studenti una esigenza consapevole di costruzione del discorso che manifestasse, cioè, come organizzare spazio-temporalmente i contenuti sensibili. In un caso emblematico (l'opera *Oltre*) questa attenzione arriva a evidenziare una raffinatissima autonomia compositiva e un altissimo grado di coscienza articolatoria.

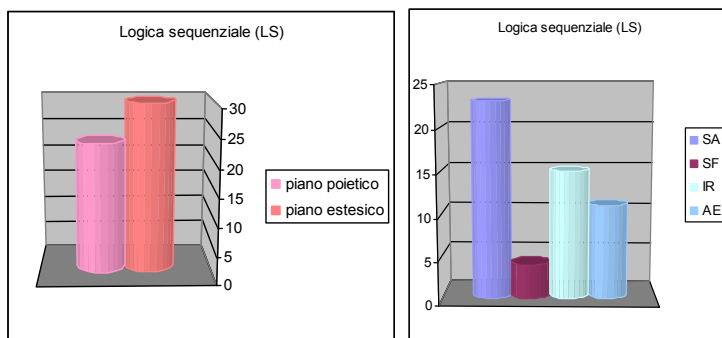


Grafico 5.36 (A, B) – Presenza del criterio di “logica sequenziale” tra piano poetico (soli autori) e estesico (la totalità dei fruitori), e distribuito tra tutti i soggetti

Osserviamo ora quale sia l'articolazione interna di questo criterio.

Un primo livello individua un piano organizzativo di generale coerenza complessiva (LS1) attraverso il quale si mostra una visione d'insieme relativa all'accostamento dei materiali e all'individuazione delle soluzioni formali. Questa prima sottoarticolazione è messa a fuoco con maggiore intensità, come abbiamo detto, principalmente dagli studenti-autori e successivamente dall'insegnante-ricercatore. Non stupiscono queste prevalenze perché, per quanto riguarda gli studenti, il (sano) protagonismo indotto dall'interpretare una posizione di “autorialità” diviene ruolo motivante. Piaget (1967) sarebbe forse portato a identificare questo atteggiamento anche come aspetto di quell'egocentrismo che si manifesta alle soglie dell'adolescenza, sintomo della manifestazione di un nuovo potere della vita mentale che dovrà successivamente “accomodarsi”. Tuttavia, ciò che maggiormente vi si legge è che gli studenti – “incarnati” nelle loro opere – sono spinti a illustrare (a sé e agli altri) i processi di genesi, le azioni produttive, le scelte operative, quali elementi che sostanziano – in definitiva – un piano identitario: il parlare di come è fatta la propria opera diventa, in buona sostanza, quasi un parlare di sé. Tratteggiarne i contorni e dar ragione di quei processi diventa, di fatto, anche legittimare attraverso quelle azioni il proprio essere. Anche quando le opere sono *locali e modeste*, «sono ugualmente capaci di conferire un'identità» (Bruner, 1996/2000, p. 36).

Che tale posizione sia determinante è confermato dall'esiguità degli indizi rilevati negli studenti quando interpretano il ruolo di fruitori (Gr. 5.36B), nel momento in cui si pongono cioè in atteggiamento ricettivo (atteggiamento maggiormente passivo rispetto a quello poetico). In questa posizione si mostrano molto meno attivi nel mettere a fuoco come sia avvenuta l'organizzazione dei materiali per i loro compagni: *l'essere fuori*

rende di fatto più difficile la decodifica delle percezioni (una riflessione che, in relazione alle esperienze di “fruizione di opere” che la scuola propone, dovrebbe essere considerata con interesse). Questo induce a riflettere su quale possa essere il ruolo di un “protagonismo” creativo nel sollecitare una consapevolezza di scelta e gestione articolatoria e strutturale, ma – probabilmente – anche nel ridurre quel sentimento di alterità che si attiva in genere quando la fruizione delle “grandi” opere non riesce a essere avvicinata attraverso lo sguardo dell’identità autoriale.

Per quanto riguarda l’insegnante-ricercatore, invece, abbiamo già detto quanto un suo pieno coinvolgimento nel processo lo abbia spinto all’osservazione degli artefatti non solo nei particolari, ma inquadrandone anche con attenzione l’evoluzione generale. È, questo, uno dei cosiddetti “effetti” del ricercatore.

STUDENTI	ADULTI
<ul style="list-style-type: none"> - «ho scelto i pezzi che potevano accostarsi meglio» [SA-2/S2.5], - «[...] una volta preso il materiale ho incominciato a bucare il legno, poi ho tagliato vari pezzi di catena per fare le dita e poi ho messo il chiodo, i fili e poi ho attaccato lo scotch e poi tirando i fili si muovevano le dita» [SA-3/S3.7], - «è una mano che comincia a muoversi» [SA-3/S3.8], - «tutto è comunque abbinato» [SF-6/S6.16], - «il video unisce le due cose che ho fatto ... tutti e due che si alternano» [SA-7/S7.8], - «è stato molto difficile scegliere quali canzoni dovevamo utilizzare, quali canzoni mettere insieme» [SA-8/S8.5], - «sì, sì [le due canzoni] si fondono» [SF-8/S8.6], - «[...] ci siamo divertiti a giocare con queste cose, con questi pezzi e a metterli insieme per cercare di fare qualcosa» [SA-9/S9.5], - «abbiamo cercato [...] e trovato i suoni più adatti» [SA-11/S11.6], - «i suoni cominciavano a stonare [...] bisognava riuscirci a legare in qualche modo» [SA-11/S11.7]. 	<ul style="list-style-type: none"> - «l’azione è quella di collegare e “mettere in fila” tre oggetti» [IR-4/S4.3], - «il brano procede per successive accumulazioni» [IR-5/S5.11], - «la sorpresa [...] consiste nella costruzione di un sistema di indugi e di premesse che conducono ad un esito atteso solo in parte» [IR-5/S5.14], - «nella sua interezza il brano presenta una sorta di sviluppo bifronte delimitato dall’evoluzione della bagatella, prima inserita nello sviluppo temporale originale a cui segue poi il suo rovescio» [IR-8/S8.9], - «l’elaborazione [si attua] attraverso la composizione e l’accostamento di lacerti sonori [...]» [IR-8], - «i tre testi frammentati conducono un dialogo intertestuale» [IR-8/S8.13], - «la preoccupazione per lo sviluppo musicale [...] mostra interesse [...] per l’evoluzione del materiale [...]» [IR-9/S9.12], - «[...] abbiamo una ruota [...] alla rovescia, libera di ruotare ma non di spostarsi nello spazio, quindi defunzionalizzata e iscritta in una cornice estranea» [AE-10/S10.12], - «l’evoluzione degli episodi musicali conferiscono agli elementi figurativi del quadro una dimensione narrativa. [...] La dimensione figurativa, ma un po’ irrealistica della situazione ritratta nel quadro, attraverso la contestualizzazione sonora, viene calata in uno spazio situazionale di concretezza dove succedono cose che non sono solo ipotizzate» [IR-11/S11.9], - «l’elaborato si basa su pochi ma decisivi accostamenti [...]. L’accostamento ulteriore, quello alla musica, risulta intervento decisivo [...]» [IR-12/S12.13].

Tabella 5.16 – Indizi relativi alla *coerenza complessiva* (LS1) afferente al criterio *logica sequenziale* (in grigio gli indizi afferenti a SF e AE, ad evidenziare la loro marginale presenza)

Un ulteriore livello in cui si articola il criterio *logica sequenziale* mira più nel dettaglio e mette in rilievo sia la particolarità di alcuni elementi di sintassi (talvolta illustrati con la motivazione del loro accostamento), sia l'individuazione di strategie di articolazione retorica (LS2). Gli autori, una volta ancora, sono assoluti protagonisti nel porre attenzione a questa dimensione che conferma la loro volontà di riferire consapevolmente in ordine alle scelte strutturali (Gr. 5.37; Tab. 5.17).

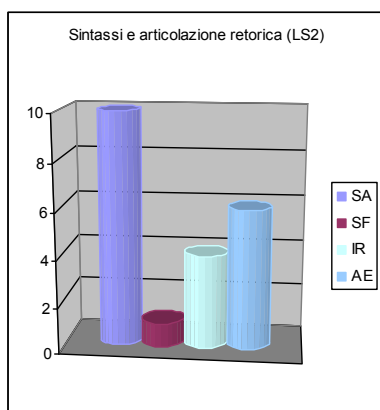


Grafico 5.37 – Distribuzione degli indizi LS2 tra i diversi soggetti

STUDENTI	INSEGNANTE-RICERCATORE	ADULTO ESPERTO
<ul style="list-style-type: none"> - «a un certo punto abbiamo aggiunto, abbiamo modificato molto spesso questa canzone e quindi il rumore dell'acqua non si sentiva più molto e quindi abbiamo deciso di eliminarla completamente e quindi di cambiarla» [SA-5/S5.6], - «dobbiamo allungare, rallentare, alzare il volume» [SA-5/S5.7], - «secondo me va bene anche il video che c'è tutto nero e poi con l'urlo viene il quadro» [SA-5/S5.8], - «[...] bravi perché hanno messo la musicchetta prima [...]» [SF-5/S5.10], - «ho detto "mettiamo qualcosa di timido" e abbiamo messo le mutande, e infine, ho detto: "mettiamo qualcosa di femminile che smorza la fine [...]» [SA-6/S6.15], - «vogliamo mettere [...] qualcosa che sia classico. Qualcosa di sottofondo, non che faccia casino perché deve risaltare la musica ... qualcosa 	<ul style="list-style-type: none"> - «la voce perde in parte il suo elemento caratteristico di raucedine e amplifica il passaggio tra le sole vocali», [IR-1/S1.18], - «le modifiche apportate all'immagine sono numerose e l'opera scultorea, se non annullata, viene comunque completamente trasformata» [IR-6/S6.17], - «la parte superiore mantiene tratti di riconoscibilità (il viso, anche quando coperto dagli occhiali, e la mano sinistra), mentre la parte inferiore – a causa della completa sostituzione degli arti – viene interamente cancellata. La postura della statua mantiene tuttavia la caratteristica flessibilità a chiasmo [...] che non stravolge la percezione dell'insieme e ne attenua l'incidenza della sostituzione inferiore» [IR- 	<ul style="list-style-type: none"> - «la scelta è quella di evitare una sintassi, non creare primi e secondi piani, né gerarchie, né rimandi» [AE-2/S2.13], - «abbiamo un secondo elemento che funge da interpunzione, breve, ritmato e acuto, e che quindi torna più volte in due versioni, segnando i confini fra gli elementi discorsivamente più significativi, e cioè il terzo, il quarto e il quinto, che si succedono con una certa simmetria» [AE-2/S2.15], - «il terzo elemento (voce maschile) torna due volte; il quarto e il quinto (voce femminile) potrebbero essere parte dello stesso brano o eseguiti dalla stessa cantante e hanno più o meno la stessa durata» [AE-2/S2.16], - «un pezzo con una struttura formale chiara e

<p>che non stia proprio zitto, però ... si faccia sentire un po'» [SA-8/S8.4],</p> <ul style="list-style-type: none"> - «c'è ad un certo punto un rumore di fondo che diventa sempre forte e poi sfocia in un'altra cosa» [SA-9/S9.4], - «una melodia al pianoforte [...] è diventata l'introduzione [...]; nella parte centrale "di transizione" abbiamo utilizzato numerosi suoni [...]; nella parte conclusiva abbiamo utilizzato <i>Luglio agosto settembre (nero)</i> degli Area e un brano, nella parte finale, dal titolo "Tamburi di guerra"» [SA-9/S9.6], - «dopo uno stacco netto che ci separa dal mondo statico e rigido dell'introduzione si è condotti in una zona di "transizione" [...] ricca di trasformazioni e cambiamenti» [SA-9/S9.8], - Sull'idea di metamorfosi: «[...] ad esempio, quel passaggio dove c'è ad un certo punto un rumore di fondo che diventa sempre più forte e poi sfocia in un'altra cosa [...]» [SA-9/S9.9], - «la posizione del corpo ... il modo [in cui si muove] ... e anche gli accessori che ho disegnato» [SA-12/S12.9]. 	<p>6/S6.18],</p> <ul style="list-style-type: none"> - «gli occhiali a specchio [...] possono essere colti come elemento che nasconde la vera identità della statua al pubblico [...] cuffie e occhiali servono a chiudere la statua nel suo mondo sonoro, ma [...] il piedistallo su cui è collocata la svelano a tutti» [IR-12/S12.12]. 	<p>sintatticamente efficace, con tanto di climax ai 2/5 del brano» [AE-8/S8.16],</p> <ul style="list-style-type: none"> - «la "i" continua e glissa verso l'alto» [AE-9/S9.16], - «l'autore [inscrive l'immagine] in una cornice che ne limita la percezione visiva» [AE-10/S10.13].
--	---	--

Tabella 5.17 – Indizi relativi a *sintassi e articolazione retorica* (LS2) afferenti al criterio *logica sequenziale* (in grigio gli indizi afferenti a SF)

Tra le strategie sintattiche utilizzate spicca in particolare l'uso di elementi e strutture con caratterizzazione conclusiva (o di apertura e chiusura), utili cioè a costruire una retorica del finale. Anche in questo caso, si tratta di un'attenzione molto presente negli studenti autori, che rivelano di intuire l'importanza dell'individuazione di segni che orientino i fruitori dei loro elaborati alla comprensione delle sottese intenzioni "discorsive". L'individuazione di punti di partenza e di approdo sono elementi utili alla comprensione dell'articolazione discorsiva anche per gli adulti.

STUDENTI	INSEGNANTE-RICERCATORE	ADULTO ESPERTO
<ul style="list-style-type: none"> - «l'inserimento del respiro è per dare un senso di inizio e di fine» [SA-2/S2.6], - «ci vuole una parte in cui la gente creda che sia finito, e poi dopo ...» [SA-5/S5.9], - «a me piace la parte alla fine [...] chiude la storia» [SA-6/S6.14], - «è corretto considerare questa [la cesura] come la conclusione della prima parte» [SA-9/S9.7], - «il gong è la fine [...] sì, che ferma anche la ruota» [SF-10/S10.8], - «successivamente siamo uscite per qualche momento per registrare un urlo finale per la nostra canzone che dice "Che puzza!", che poi abbiamo modificato cambiando l'intonazione, facendola più acuta» [SA-11/S11.8]. 	<ul style="list-style-type: none"> - «si riconoscono, nell'evolvere delle successioni, dei punti di ripresa evidenziati dai frammenti ripetuti in modo analogo o identico e una sorta di punto di inizio e i approdo con funzione retorica d'esordio e di chiusura (il "respiro") [...] Solo i punti conclusivi [...] fungono da elementi di confine» [IR-2/S2.10], - «a delimitare la chiusura di entrambe le parti si colloca il motto beethoveniano nella versione formula-grave + formula-acuta. L'inserimento del doppio motto in chiusura, a differenza di quello precedente, viene considerato con logiche retoriche conclusive: la dissolvenza, ma soprattutto l'intervento di rallentamento, hanno segnatamente una funzione di chiusura per avvertire l'ascoltatore del punto di arrivo» [IR-8/S8.10]. 	<ul style="list-style-type: none"> - «abbiamo un inizio e una fine identici, scanditi da un respiro, e lo stesso respiro arriva anche verso la fine, prima dell'ultimo frammento, quasi ad anticipare la conclusione» [AE-2/S2.14], - «le figure con gli occhiali neri hanno una funzione sintattica chiara, in quanto aprono e chiudono la passerella» [AE-6/S6.22], - «l'ultimo suono di acqua giunge come conclusione "logica" di tutta l'operazione» [AE-11/S11.116], - [Il grido ha anche la funzione di] «"chiudere" sia sul piano sintattico che semantico» [AE-11/S11.17].

Tabella 5.18 – Indizi relativi a *retorica del finale* (LS3) afferenti al criteri *logica sequenziale* (in grigio gli indizi afferenti a SF)

Le sintassi di apertura e – ancor più – di chiusura, sono elementi che si impongono percettivamente, acquisendo l'importante funzione di "delimitazione" (e riconoscibilità) di un discorso; un segno volto a conferire e mostrare compiutezza.

Pur con caratteristiche meno prevalenti rispetto a questo ampio criterio di generale gestione degli elementi, tutti i soggetti hanno evidenziato un paio di criteri organizzativi di natura compositiva che fanno riferimento a specifiche azioni costruttive come la *ripetizione* e il *contrasto*, e altre modalità d'azione processuale indicate come processo di *decostruzione/decomposizione* e processo di *aleatorietà*.

Il criterio della *ripetizione* (R) – che in alcuni casi potremmo anche indicare, vista la natura "micro" delle forme degli elaborati, come processo di *moltiplicazione* (Sciarrino, 1998) – fa la sua comparsa in misura ridotta, ma si presenta in diverse sfumature:

- *ripetizione iterativa*, associazione cumulativa all'interno di uno stesso materiale (R1):

STUDENTI	ADULTI
- «questo cellulare viene caricato da una pesante batteria [...], ricaricata a sua volta da [...]» [SA-4/S4.2].	- «[...] il movimento torna su se stesso all'infinito» [AE-1/S1.21], - «la struttura sintattica è quella della catena» [AE-4/S4.5];

Tabella 5.19 – Indizi relativi alla ripetizione come *ripetizione iterativa* (R1)

- ripetizione come serie di ricorrenze che via via si modificano all'interno di uno stesso materiale, trasformandosi in *variazione/trasformazione* (R2):

STUDENTI	ADULTI
-	- «sul piano sintattico la struttura è quella di una passerella in cui si alterna la stessa figura con delle varianti» [AE-6/S6.20].

Tabella 5.20 – Indizi relativi alla ripetizione come *variazione/trasformazione* (R2)

- ripetizione come *sviluppo lento e omogeneo* del materiale (R3):

STUDENTI	ADULTI
-	- «non vi sono parti, non vi sono caratteristiche distintive, non vi sono piani sonori» [IR-1/S1.17], - «qualcosa che scorre nell'immobilità [...] lentezza nell'evoluzione» [IR-1/S1.19], - «la ripetitività è il dato prevalente sul piano dell'organizzazione formale. Nel corso del tempo il “paesaggio sonoro” non muta se non in alcuni dettagli» [AE-1/S1.20].

Tabella 5.21 - Indizi relativi alla ripetizione come *sviluppo lento e omogeneo* (R3)

La maggior parte di questi indizi è rilevata nella sola componente adulta e converge in particolare sull'opera *Senza titolo* di Andrea e Giovanni. Si tratta di un piano di lettura che gli autori del brano non hanno spontaneamente palesato probabilmente perché più che un criterio di lentezza nell'evoluzione, ciò che relativamente a questo singolo elaborato ha avuto maggiore presa sui ragazzi è stato il principio della decostruzione (di cui si vedrà poco oltre), sia perché in stretta relazione con la consegna di “azione impertinente” da svolgere, sia per la capacità di coinvolgimento “reazionario” che l'intenzione distruttiva ha sollecitato negli studenti.

Il processo elaborativo del *contrasto* (Co) è un riscontro maggiormente trasversale, anche se lo troviamo espresso con diverse qualità espressive.

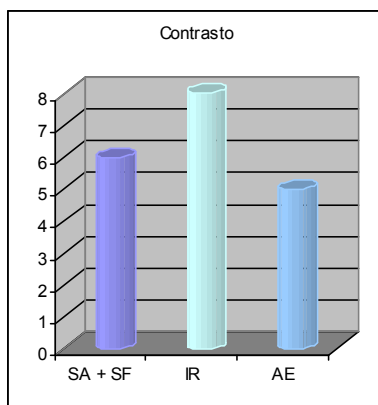


Grafico 5.38 – Distribuzione degli indizi relativi al principio costruttivo Co tra i soggetti

Osserviamo il dettaglio degli indizi.

STUDENTI	INSEGNANTE-RICERCATORE	ADULTO ESPERTO
<ul style="list-style-type: none"> - «una prima parte della Gioconda tutta a modo e che poi fa a botte» [SA-7/S7.6], - «volevo fare l'aureola ma non sapevo come fare ... in mezzo alle corna facevo l'aureola» [SA-7/S7.7], - [fare l'aureola sarebbe stato] «un segno di contrasto» [SF-7/S7.10], - «è una canzone rap unita con una classica [...] due canzoni di etnia diversa [...]» [SF-8/S8.7], - «l'impertinenza si basa sul fatto che [...] crea [...] un connubio di musica classica mischiata alla musica rap, ovviamente sono due contesti estremamente differenti e l'impertinenza sta nel metterle assieme e riuscire a renderle un tutt'uno» [SF-8/S8.8], - «penso che all'inizio ci sia una musica orecchiabile [...] che la gente accetterebbe di sentire, poi viene la parte improvvisa» [SF-9/S9.10]. 	<ul style="list-style-type: none"> - «la giunzione dei frammenti, operata più con intento di cesura che di collegamento [...]» [IR-2/S2.8], - «non si fa in tempo ad "acclimatarsi" ad una situazione sonora che ne compare un'altra in netta contrapposizione» [IR-2/S2.12], - «la doppiezza è anche ritratta nella prima elaborazione visiva, esplicitata dalla coppia di elementi ali/corna» [IR-7/S7-14], - «la sovrapposizione metrica dei due frammenti iniziali [...] pone in contrapposizione un flusso morbido e ondulatorio [...] ad uno più scandito e spigoloso [...]» [IR-8/S8.11], - «l'inserimento del motto [...] interrompe per il breve tempo del suo apparire l'andamento metrico» [IR-8/S8.12], - «[...] accostamento della classicità imperitura alla modernità passeggera» [IR-8/S8.14], - «[...] il che può forse voler testimoniare proprio il difficile incontro del mondo sonoro giovanile con quello della storicità» [IR-8/S8.15], - «[...] la prima parte è di natura statica, la seconda procede con prospettiva trasformativa e di maggiore dialogo tra gli elementi» [IR-9/S9.11]. 	<ul style="list-style-type: none"> - «dissolvenza/alternanza/compresenza della Gioconda angelo e della Gioconda diavolo [...] di tale ambiguità la Gioconda è icona e mito» [AE-7/S7.15], - «[...] l'incontro/scontro fra la musica considerata bella e importante dai ragazzi e la musica che la scuola e gli adulti ritengono essere di valore» [AE-8/S8.17], - «abbiamo qui un assemblaggio "impertinente" di materiali musicali diversi e molto contrastanti» [AE-9/S9.14], - «le parole di D. Stratos [...] suggellano questa rottura» [AE-9/S9.15], - «[...] giustapposizione di elementi estranei ad un oggetto esteticamente "sacro"» [AE-12/S12.15].

Tabella 5.22 – Indizi relativi al principio del *contrasto* (Co)

La qualità analitica esperta si evidenzia nel momento in cui gli artefatti vengono osservati attraverso l'identificazione delle specifiche caratteristiche che definiscono il principio del contrasto e a cui vengono attribuiti significati. Il linguaggio tecnico e specialistico degli indizi adulti e l'identificazione (e denominazione) sofisticata degli elementi del confronto, vengono allora a definire piuttosto naturalmente il confine della competenza, ma non offuscano un principio costruttivo che gli studenti hanno saputo innanzitutto adoperare nella loro azione costruttiva e successivamente riconoscere.

La *decostruzione* (D) è un altro dei principi che ha guidato sia l'ideazione che la decodifica degli elaborati e che diventa procedimento specifico di alcune singole opere. In particolare, nell'elaborato *Senza titolo* di Andrea e Giovanni spicca la chiara intenzionalità espressa efficacemente in forma di ossimoro: “distruggere organizzando”.

STUDENTI	ADULTI
<ul style="list-style-type: none"> - «io sono molto soddisfatto anche per come sono riuscito a distruggere la canzone» [SA-1/S1.11], - «[...] in pratica è bello partire da una canzone perfetta [...] e rovinarla così, con vari effetti [...]», [SA-1/S1.12], - «soprattutto accorciarla è stato difficile perché dovevo cercare tutti i vari pezzi, se non stava bene dovevi eliminare pezzi microscopici, altri pezzi giganteschi», [SA-1/S1.13], - «crea confusione tra tanti suoni», [SF-1/S1.14]. 	<ul style="list-style-type: none"> - «si tratta dunque dell'assunzione deliberata di un procedimento volto a distruggere [...]» [IR-1/S1.15], - «le modifiche [...] fanno sì che si perda una fisionomia, una forma, una successione di eventi sonori. La dimensione morfologica viene annullata» [IR-1/S1.16], - «l'operazione è quella della “decomposizione” di una canzone nota e amata» [AE-1/S1.22].

Tabella 5.23 – Indizi relativi a *decostruzione* (D)

In questo senso «la creazione è la capacità di uscire da un ordine, affrontare il disordine e dar vita a un nuovo ordine» (Melucci, 1994, p. 225).

Un medesimo processo di “decostruzione” (o meglio, di de-funzionalizzazione) è stato adottato anche nell'ideazione dell'unico manufatto plastico, l'assemblaggio *Cellulare a doppia carica*, dove un'idea discorsiva (lineare ma allo stesso tempo circolare e ricorsiva) la si ritrova non solo metaforicamente, ma soprattutto nella fisicità del collegamento materiale (i cavi elettrici) con cui i tre oggetti sono tra loro in concreta relazione.

STUDENTI	ADULTI
	<ul style="list-style-type: none"> - «l'azione che si compie [...] è quella di ridurre la maneggevolezza dell'oggetto e di ricondurlo ad uno stato di fissità e di immobilità [...] l'apparecchio perde la sua funzione primaria» [IR-4/S4.4], - «la defunzionalizzazione [...] rimanda anche a concetti e problemi di portata non trascurabile [...]» [AE-4/S4.6].

Tabella 5.24– Indizi relativi alla modalità processuale della *decostruzione* (D)

Non è un caso che, a proposito di questo elaborato, l'azione costruttrice sia stata metaforicamente (e poeticamente) ritratta da un "critico esterno" (in occasione dell'esposizione pubblica degli elaborati, cfr. cap. 6) proprio nei termini di catena iterativa:

«Medioevo prossimo venturo o Feudalesimo elettronico? C'era una volta una batteria vassallo che fece un patto con una batteria valvassore e questa a sua volta con una batteria valvassino ... Il problema fu che non si riuscì a trovare una batteria serva della gleba».⁴

Un ultimo riferimento a un processo di decostruzione, maggiormente astratto e metaforico, viene riferito dall'insegnante-ricercatore che trasferisce i contenuti testuali di uno dei materiali musicali utilizzati in un elaborato sonoro al procedimento adottato dagli studenti.

«si è per questo ricondotti a riconoscere nell'immagine illustrata dal testo [di Stratos] anche il procedimento utilizzato per l'elaborazione sonora (un *fare a pezzi*)» [IR-9/S9.13].

Anche la modalità processuale dell'*aleatorietà* (A) è un principio inferenziale che si riferisce, come i precedenti, a un singolo elaborato. Si tratta di un criterio procedurale che ha avuto qualche risalto nel corso delle attività scolastiche perché di particolare importanza rispetto ai contenuti illustrati (il valore della casualità è infatti centrale nella poetica dadaista).

Nelle riflessioni successive alle lezioni relative alla cosiddetta "fase conoscitiva" si era palesato il timore che – con fare semplicistico e un po' superficiale come talvolta i ragazzi usano fare per risolvere in breve tempo gli impegni scolastici – il ricorso al caso potesse diventare "scorciatoia autorizzata" dell'attività compositiva. Ora constatiamo che così non è stato, poiché ritroviamo riferimenti all'*aleatorietà* in un solo elaborato (*Senza titolo*, di Blanca), che rivelano per altro una piena consapevolezza di intento.

STUDENTI	ADULTI
- «sinceramente l'ordine dei pezzi è stato abbastanza casuale. Penso però che anche in questo si possa trovare un'impertinenza» [SA-2/S2.7].	- «lo sviluppo dell'elaborato si presenta come un'alternanza, quasi casuale, di frammenti di varia natura» [IR-2/S2.9], - «le ripetizioni, che pure potrebbero fungere da elemento di riordino ricorrente, non compaiono con logica riconoscibile e contribuiscono ad aumentare la percezione di casualità delle successioni» [IR-2/S2.11].

Tabella 5.25 – Indizi relativi alla modalità processuale dell'*aleatorietà* (A)

⁴ Il frammento della lettura interpretativa è della prof.ssa Giovanna Gliozzi, docente di lettere presso un istituto artistico di Bologna.

Entriamo ora nella disamina di come i due livelli linguistici siano entrati in contatto per la creazione di un “discorso unitario”. Questa proprietà inferenziale di natura dialettica viene ovviamente rilevata unicamente nei sette artefatti che hanno operato su entrambi i piani espressivi.

Le modalità di relazione, una volta ancora, sono plurime, spesso compresenti in varie forme all’interno di uno stesso elaborato.

Lo “squilibrio” più evidente è dato dalla prevalenza del peso derivante dagli indizi dell’insegnante-ricercatore ed è da imputare alla centralità conferita in questo studio alle qualità di interazione tra i linguaggi e alla particolare attenzione e sensibilità dell’insegnante-ricercatore nel cogliere questo aspetto portante. Del resto, ci si sarebbe stupiti se fosse accaduto il contrario.

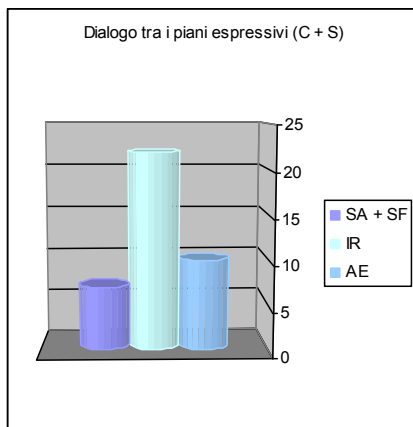


Grafico 5.39 – Distribuzione tra i soggetti degli indizi relativi alle qualità di relazione tra i piani espressivi

Non è un caso, infatti, che l’incidenza interpretativa dell’IR sia determinante (ben 13 indizi) soprattutto nel far lievitare C3, cioè la sottocategoria relativa a un dialogo di *interdipendenza* tra i piani espressivi (cfr. Tab. 5.28).

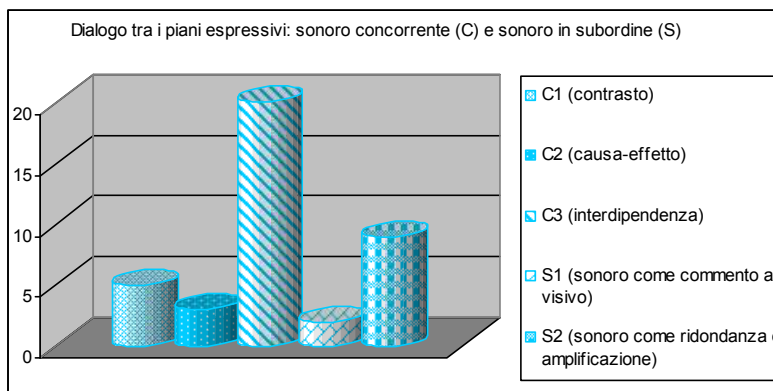


Grafico 5.40 – Distribuzione delle qualità di relazione tra i piani espressivi

Quale altro elemento di attenzione rileviamo che una totale assenza di indizi per la componente degli studenti si è verificata solo all'interno dei dialoghi tra i piani C1 (Tab. 5.26) e S1 (Tab. 5.29) e va valutata alla luce delle considerazioni sulla competenza già espresse in precedenza. Va semmai evidenziata la pluralità di relazione tra i piani linguistici che gli studenti hanno saputo ottenere e la consapevolezza che hanno raggiunto nel riconoscere molte di queste relazioni.

In sequenza proponiamo la raccolta degli indizi.

STUDENTI	INSEGNANTE-RICERCATORE	ADULTO ESPERTO
-	<ul style="list-style-type: none"> - «un arto di quelle fattezze, qualora produca sonorità, ci si immagina siano altrettanto meccaniche, comunque pesanti o non fluide. Il suono aereo e brillante del carillon è invece in deciso contrasto» [IR-3/S3.13], - «una direzione riconduce ad una situazione di estrema tensione, di incertezza, sciolta e risolta dal grido finale che, attraverso il solo sonoro, ci racconta di un epilogo del tutto in linea con l'atmosfera di graduale tensione che lo precede, mentre l'abbinamento all'immagine – pur facendoci sobbalzare sulla sedia – ci induce al sorriso conclusivo e alla sdrammatizzazione dell'avvenimento» [IR-5/S5.15], - «la staticità contemplativa che i due personaggi restituiscono si pone in contrasto con lo svolgimento del sonoro e viene da questo influenzata» [IR-11/S11.11]. 	<ul style="list-style-type: none"> - «il paradosso [...] è che la canzone che parla di uno spogliarello e rappresenta la musica da spogliarello per antonomasia sia stata usata per una passerella di statue artificialmente ri-vestite» [AE-6/S6.21], - «la relazione contraddittoria fra questi opposti [...] costituisce – paradossalmente – il senso della comunicazione» [AE-10/S10.16].

Tabella 5.26 – Indizi relativi al dialogo “concorrente” tra i piani: contrasto (C1)

STUDENTI	ADULTI
<ul style="list-style-type: none"> - «la canzone fa muovere la mano [...]» [SF-3/S3.10], - «gli ingranaggi [...] ... come una canzone che fa funzionare, fa muovere la mano» [SF-3/S3.11], - «il suono della polizia ... l'ha fatta girare» [SF-10/S10.6]. 	

Tabella 5.27 – Dialogo “concorrente” tra i piani: causa-effetto (C2)

STUDENTI	INSEGNANTE-RICERCATORE	ADULTO ESPERTO
<ul style="list-style-type: none"> - Sulla musica in relazione all'immagine: «Ci sta, è abbinata» [SF-3/S3.9], - «l'ha fatta girare mettendogli come sottofondo la sirena della polizia [...]» [SF-10/S10.7], 	<ul style="list-style-type: none"> - «il testo sonoro [...] si pone in dialogo con la fisionomia e l'azione della mano» [IR-3/S3.12], - «solo la “sporczia” data dal fruscio ci rinvia a qualcosa di logoro e mal funzionante. Tuttavia non è in contrasto l'idea di meccanicità a cui il carillon rinvia» [IR-3/S3.14], - «la relazione tra i due piani espressivi può essere interpretata sia su un piano narrativo, sia su un piano di trasposizione di stati d'animo» [IR-5/S5.13], - «la relazione tra il prodotto visivo e quello sonoro è di natura intertestuale che amplifica la già esistente intertestualità tra l'immagine modificata e l'opera originale» [IR-5/S5.12], 	<ul style="list-style-type: none"> - «[...] l'elaborato [sonoro] costituisce una “ambientazione” che crea attesa, in preparazione dell'urlo, e della visione del quadro» [AE-5/S5.16], - [Il sonoro] «Crea [...] ulteriori piani di lettura basati su opposizioni e contraddizioni che amplificano l'intenzione comunicativa di Duchamp» [AE-10/S10.14], - «la fluidità della rotazione visiva e dei glissati sonori è opposta/integrata alla rigidità della cornice

	<ul style="list-style-type: none"> - «visivo e sonoro [...] richiamano l'uno con l'altro possibili significati» [IR-7/S7-12], - «i colori netti, insieme ai contorni delle maschere al contrario approssimativi e un poco incerti, si accompagnano alle sonorità rozze, ben evidenti anche se tra loro “impastate”, della musica» [IR-7/S7.13], - «tra i diversi linguaggi espressivi si ottiene una relazione di intermedialità principalmente dovuta alla connessione di più dimensioni linguistiche e comunicative» [IR-10/S10.11], - «sia gli elementi visivi, sia quelli sonori sono chiaramente leggibili e vi è una sorta di analogia nella disposizione “ordinata” degli elementi in campo» [IR-11/S11.10], - «l'organetto diviene l'elemento centrale della narrazione musicale [...] [IR-11/S11.12], - «i due personaggi ritratti figurativamente hanno evidente corrispondenza con i due piani sonori presentati. Il suono dell'organetto (accordeon) è reso esplicito e didascalico e vengono selezionate altre sonorità (estrane alle presenze figurative del quadro) da attribuire all'arlecchino» [IR-11/S11.13], - «i due prodotti [...] si pongono in una relazione di intertestualità, poiché l'uno ha concreta ricaduta sull'altro e la loro collaborazione diviene necessaria per l'individuazione di un senso» [IR-11/S11.14], - «[...] la piena costruzione dei possibili significati si compone immancabilmente dell'apporto dei due piani espressivi», [IR-12/S12.14]. 	<p>rettangolare e alla scansione regolare del gong: cerchio vs. rettangolo, movimento vs. immobilità» [AE-10/S10.15].</p> <ul style="list-style-type: none"> - «nel sonoro come nel visivo ogni elemento che compare contribuisce a svelare i precedenti e a “ricomporre il quadro”. Quindi lo stesso procedimento sintattico-retorico viene usato sia sul piano visivo che su quello sonoro» [AE-11/S11.15].
--	--	--

Tabella 5.28 – Dialogo “concorrente”tra i piani: interdipendenza (C3)

STUDENTI	ADULTI
-	<ul style="list-style-type: none"> - «la sostituzione della parte inferiore diviene l'elemento che con più evidenza si pone in colloquio con il commento sonoro e forse ne dichiara anche la scelta» [IR-6/S6.19], - «l'apposizione di una maschera è – in sintesi – l'unico gesto che dichiara dove risieda il maggior intervento di modifica. L'elaborazione visiva nasce precedentemente all'individuazione del sonoro e ne orienta la scelta» [IR-7/S7.11].

Tabella 5.29 – Dialogo in subordine tra i piani: sonoro come commento al visivo (S1)

STUDENTI	INSEGNANTE-RICERCATORE	ADULTO ESPERTO
<ul style="list-style-type: none"> - «la musica aggiunge ancora più impertinenza all'immagine da sola» [SF-7/S7.9], - «ho fatto l'immagine e poi ci ho abbinato la musica», «...da come l'ho modificata, con le cuffie, che sembrava un cantante rap ... una roba del genere, e quindi ho scelto quella canzone» [SA-12/S12.10]. 	<ul style="list-style-type: none"> - «la dimensione rotatoria viene esaltata da una triplice azione: il movimento circolare dato all'immagine, il movimento rotatorio a cui il sonoro della sirena rinvia, e il titolo che dichiara esplicitamente quale sia l'azione che viene compiuta» [IR-10/S10.10], - «la torsione a chiasmo [del busto] viene evidenziata dal sonoro; [...] La curvatura delle anche, il piegamento del ginocchio, la flessione laterale del busto vengono messe in relazione con l'andamento ritmico e le sinuosità melodiche» [IR-12/S12.11]. 	<ul style="list-style-type: none"> - «non sembrano esserci legami sintattici o strutturali fra i movimenti della mano e la musica stessa, se non per il fatto che sia la musica che la mano ripetono più volte una stessa sequenza temporale» [AE-3/S3.15], - «la musica [...] “stabilizza” questo piano semantico» [AE-3/S3.16], - «il sonoro non fa altro che sottolineare e amplificare questo processo di significazione, istituendo un possibile rimando fra la Venere e la voce femminile seduttiva e ammiccante e/o identificando la Venere stessa con il rapper» [AE-12/S12.16].

Tabella 5.30 – Dialogo in subordine tra i piani: sonoro come ridondanza e amplificazione del visivo (S2)

Sono però le relazioni collocate all'interno di questi piani di dialogo che permettono di creare un'intertestualità più avvertita (una pregnanza inferenziale più sofisticata), in grado di assumere anche aspetti maggiormente articolati di relazione discorsiva. Il piano intertestuale che anticipiamo in questa funzione limita la sua azione alle relazioni tra le testualità sonore e visive elaborate dagli studenti e non lo espande, come invece vedremo più avanti nell'interpretazione della specifica funzione intertestuale, in direzione di testualità esterne. In virtù delle articolazioni discorsive che vengono ad attuarsi, la sua disamina è quindi di stretta pertinenza della funzione inferenziale. Notiamo infatti come ricorrono in modo insistente indizi collocati trasversalmente alle categorie di dialogo e riferibili ad alcune specifiche opere in particolare. Riferendoci alle relazioni interartistiche illustrate nel § 2.4.3. possiamo infatti parlare di relazione intermediale per *Carezza* e *Siruota*, il cui rapporto tra i piani linguistici (inserendovi anche l'aspetto cinetico del montaggio video), viene a individuarsi con relazioni

davvero polivalenti: nel primo caso con riferimenti alle relazioni C1, C2, C3, S1, nel secondo alle relazioni C1, C2, C3, S2, come evidenziato dalle raffigurazioni successive.

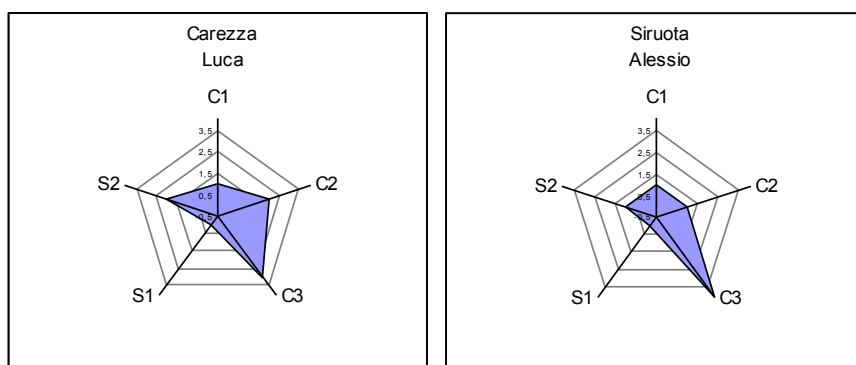


Figure 5.1 (A, B) - Rappresentazione grafica della distribuzione degli indizi inferenziali relativi al dialogo tra i piani delle opere *Carezza* e *Siruota*

Una ricchezza intertestuale di natura intermediale, sebbene meno pronunciata rispetto agli elaborati precedenti, è visibile anche nell'elaborato *Senza titolo* di Emiliano e Daniele, la cui compresenza di testi diversi orientati a un'unica contemporanea discorsività viene a identificarsi attraverso le relazioni C1, C3.

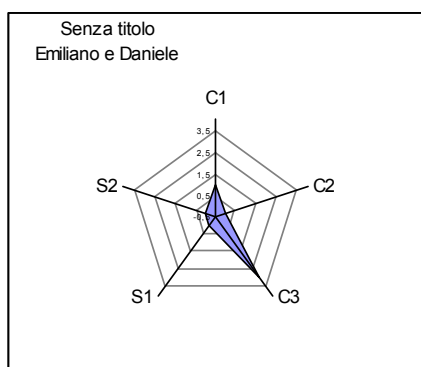


Figura 5.2 – Raffigurazione grafica della distribuzione degli indizi inferenziali relativi al dialogo tra i piani nell'opera *Senza titolo* di Emiliano e Daniele

Siamo invece di fronte a una relazione di transcodifica per *Suonatore di organetto e piccoli odori*, dove dal processo si genera, per derivazione, una “materializzazione” sonora degli intenti di modifica originariamente pensati solo graficamente (interpretato attraverso le relazioni C1, C3, S2).

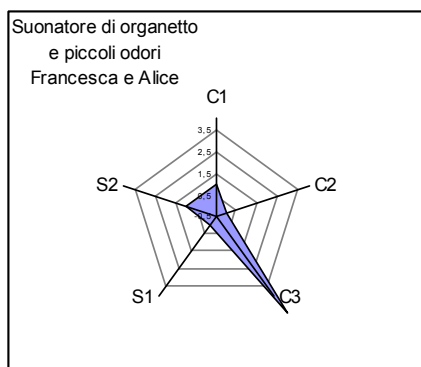


Figura 5.3 - Raffigurazione grafica della distribuzione degli indizi inferenziali relativi al dialogo tra i piani nell'opera *Suonatore di organetto e piccoli odori*

Ripartendo da queste ultime considerazioni per trarre alcune riflessioni conclusive, possiamo affermare che non v'è dubbio che la qualità e la natura “discorsiva” di un manufatto definisca le proprie caratteristiche a partire dagli intenti che stanno alla genesi. In questo senso, gli orientamenti dettati dalla consegna di lavoro per la costruzione dell'elaborato (che proponeva già all'origine matrici costruttive assimilabili ad esempio al contrasto, all'accostamento grezzo delle parti, alla decostruzione) avrebbero potuto condurre a una maggiore omogeneità di *gesti compositivi*. Al contrario, il dettaglio delle azioni costruttive qui rilevate testimonia la pluralità delle direzioni intraprese e le numerose sfumature adottate pur all'interno di generali principi comuni. In aggiunta, la ricchezza di proiezioni determinata dalla possibile contiguità tra linguaggio musicale e visivo ha contribuito ad articolare, in modo difficilmente ordinabile, un'ampia tavolozza dei criteri organizzativi, che sono – in definitiva – diversi «modi di fabbricare mondi» (Goodman, 1978/2008b).⁵

5.3.3. Funzione enfatica

Se si guarda una volta ancora alla distribuzione numerica degli indizi quali indici di consapevolezza, si nota un primo elemento di spiccata evidenza, laddove la prospettiva di lettura si compia a partire dalle opere. Si tratta cioè di un significativo sbilanciamento

⁵ Goodman (1978/2008b) individua una sorta di generica classificazione nella quale illustra alcuni processi attraverso i quali si costruiscono relazioni di significato: *composizione e scomposizione* (smontare e rimettere insieme, dividere interi e parti, tracciare distinzioni, combinare configurazioni ...); *peso e importanza* (importanza accordata i singoli aspetti); *ordinamento* (modi di costruire ordini di derivazione, sia per periodicità che per prossimità); *eliminazione e integrazione* (soppressione di materiali e integrazione di nuovi); *deformazione* (dare nuove forme e deformare). Lasciamo a un'altra occasione la possibile lettura attraverso questa lente dei processi inferenziali.

di occorrenze all'interno dei singoli artefatti. Due elementi collocati ai poli estremi appaiono di rilievo e sono, da un lato, un primo caso di completa assenza di tracce di natura enfatica (nell'opera *Cellulare a doppia carica*), dall'altro, al contrario, la massima concentrazione di evidenze distribuite su tutti i soggetti (l'opera *Senza titolo* di Daniele e Emiliano che condensa un totale di 24 indizi di cui oltre i due terzi attribuibili alle sole testimonianze degli studenti: 9 per il livello poetico e 8 per quello estesico).

La diversa polarizzazione tra questi due estremi è ben visibile affiancando due visualizzazioni grafiche a raggiera, che mostrano come la forma (l'*identità*) dell'area metacognitiva si conformi sulla base della distribuzione degli indizi.

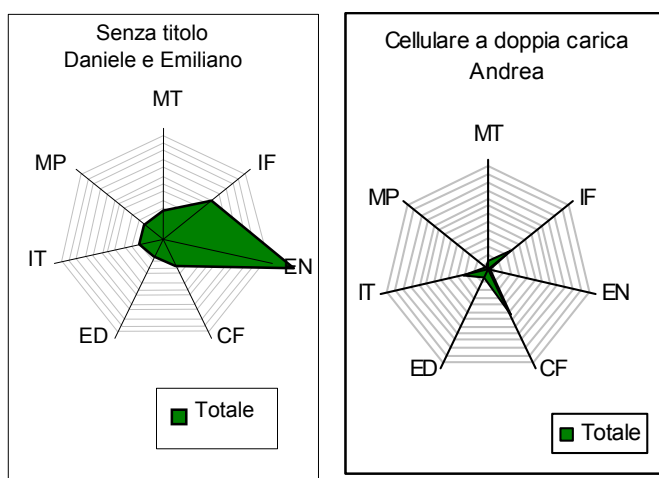


Figure 5.4 (A, B) - Visualizzazione delle diverse polarizzazioni del totale degli indizi rispetto alle opere *Senza titolo* (Emiliano e Daniele) e *Cellulare a doppia carica* (Andrea)

La funzione enfatica coinvolge dunque a pieno titolo il piano delle emozioni, ma – come dicevamo al § 3.2.1., le utilizza cognitivamente.

Le due opere menzionate, esemplificazione di due estremi, possono rappresentare i possibili assi di scorrimento (con punte minime e massime) attorno ai quali costruire intenzionalità empatiche significanti. Potremo così avere un piano di significazione che concentra le proprie intenzionalità comunicative a partire da un asse emotivo che punta a coinvolgere l'irrazionale (come appunto accade nell'opera di Daniele e Emiliano), e – all'opposto – un piano di significazione che si dirige senza esitazione verso l'astrazione, la razionalità, la concettualizzazione (come accade in *Cellulare a doppia carica*). Questa sola polarità ci illustra, senza altra mediazione, della necessaria operazione di sintesi e di convergenza da attuare tra elementi che spingono verso una risonanza

spiccatamente emotiva e elementi che ci mostrano invece di una risonanza prettamente cognitiva.

All'interno di questi poli stanno appunto le diverse sfumature possibili, ma più che la rilevazione di una generale e diffusa presenza di tracce di natura enfatica è il dato di questo squilibrio a interessarci poiché ci informa di quanto la variabilità dell'escursione emotiva non stia a significare né una carenza espressiva da un lato, né l'eccesso di enfasi e di retorica dall'altra, quanto piuttosto un orientato utilizzo dell'intensità enfatica ai fini delle intenzionalità, dato da porre in relazione anche alle singole individualità autoriali.

L'espressione fabril, la produzione dell'artefatto, diventa in questo senso mezzo regolatore di questa dimensione espressiva, articolandone (come vedremo in seguito) una pluralità di sfumature sul piano delle qualità emozionali e arricchendo una tavolozza di dinamiche ben oltre l'asse duale "triste-allegro" sul quale si concentra molto spesso la restituzione e l'argomentazione empatica dei nostri studenti. In questo senso la valenza dell'espressione emotiva sulla quale si vede spesso convergere l'attenzione nella scuola nei confronti degli ambiti artistici (dove l'arte si fa soprattutto per esprimere o, tutt'al più, "ordinare" le emozioni dei soggetti), viene qui allargata a ben altri compiti.

Come già osservato in precedenza, è questa la prima funzione in cui il dato numerico delle tracce rilevate non è a favore degli adulti e porta a considerare come, per gli studenti, questo mostri un indice di consapevolezza più cospicuo rispetto ad altri piani. Il livello emozionale, in qualità di canale comunicativo che parte dalle urgenze fisiologiche e si spinge al di fuori (cfr. § 3.2.1.), è per questo piano di significazione privilegiato.

Per ordinare le sfumature di questa funzione non entreremo nel novero delle numerose classificazioni delle emozioni che vantano una lunga tradizione e per le quali gli studiosi del settore ci avvertono di cambi di "etichette" ancora in corso (Damasio, 2003). Ci basterà posizionare le tracce enfatiche limitandoci ai livelli categoriali generalmente riconosciuti da tutti gli studi (le cosiddette *emozioni primarie*, assunte quali macroaree di riferimento), attraverso le quali si proverà a mettere in evidenza ulteriori diverse qualità e sfumature.

La sintesi dell'articolazione enfatica in relazione agli attori è evidenziata dal grafico successivo che conferma una volta ancora la presenza delle qualità enfatiche in tutti i soggetti (anzi, sono gli studenti a mettere in evidenza l'unico indizio riferibile all'area emotiva della "tristezza").

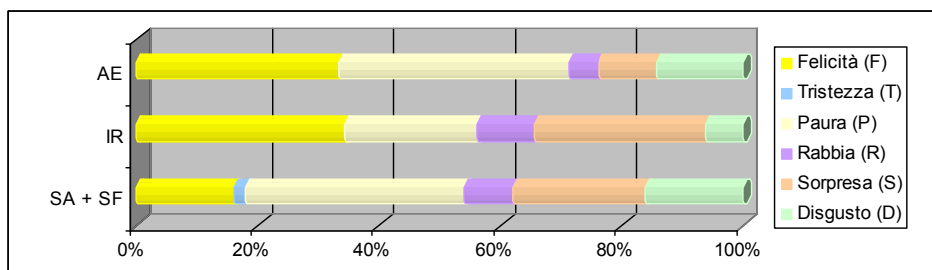


Grafico 5.41 – Distribuzione delle qualità enfatiche tra i soggetti

Le successive tabelle orientano sulla distribuzione delle qualità emozionali e psico-fisiche, e sulla collocazione delle "tracce enfatiche". Sono riportati ancora una volta tutti i soggetti poiché è dall'intreccio e dallo scambio dialogico delle diverse letture e competenze che si compone il complesso (e forse più completo) "dire" degli artefatti. La capacità intenzionatrice dell'opera (in qualche modo la sua "estetività") non è infatti una qualità nativa e "disposizionale" dell'oggetto, bensì – come abbiamo più volte ripetuto – una qualità risultante dalle relazioni che si instaurano e dal sommarsi di questi fattori.

EMOZIONI PRIMARIE	ALTRE QUALITÀ EMOTIVE	INDIZI ENFATICI		
		Studenti	IR	AE
Felicità (F)	Sollievo, piacere, sicurezza (F1)		<ul style="list-style-type: none"> - «vi è qualcosa [...] di rassicurante e, appunto, avvolgente» [IR-1/S1.35], - «l'atmosfera sonora è comunque avvolgente» [IR-1/S1.33]. 	<ul style="list-style-type: none"> - «chi osserva questa mano "anomala" può stare tranquillo: non è minacciosa, non stritolerà né farà del male» [AE-3/S3.24], - «la prima parte ha un carattere rassicurante e protettivo» [AE-9/S9.25].
	Tranquillità, calma (F2)	<ul style="list-style-type: none"> - «è una mano che non fa male, che è tranquilla» [SA-3/S3.18]. 	<ul style="list-style-type: none"> - «l'azione motoria non sollecita pensieri di cattiva natura» [IR-3/S3.22], - «la staticità/tranquillità della prima parte ha carattere di preludio introduttivo» [IR-9/S9.19]. 	<ul style="list-style-type: none"> - «la musica [...] comunica tranquillità» [AE-3/S3.25].
	Gentilezza, dolcezza,	<ul style="list-style-type: none"> - «la mano non è più cattiva» [SA-3/S3.17]. 		<ul style="list-style-type: none"> - «il suo movimento [della

Musica e Arti Visive nell'educazione:
 qualità dell'apprendimento in una esperienza realizzata secondo un approccio interdisciplinare
 Alessandra Anceschi

EMOZIONI PRIMARIE	ALTRE QUALITÀ EMOTIVE	INDIZI ENFATICI		
		Studenti	IR	AE
	tenerezza (F3)			mano] è morbido e delicato [AE-3/S3.26].
	Ironia, divertimento (F4)	<ul style="list-style-type: none"> - «noi abbiamo messo il cappello [...] per prendere in giro, più che altro» [SA-5/S5.18], - «come fosse il giornale, cioè, la persona seduta sul water che legge il giornale [...] anche perché dura un po' ... di solito ... uno non esce mai ...» [SA-11/S11.18], - «le scorregge, non stanno bene con la musica, ridicolizzano la musica» [SF-11/S11.19]. 	<ul style="list-style-type: none"> - «la natura drammatica della situazione viene alleggerita e resa ridicola dalla presenza del cappello» [IR-5/S5.37], - «mentre l'abbinamento all'immagine [...] ci induce al sorriso conclusivo e alla sdrammatizzazione dell'avvenimento» [IR-5/S5.39], - «[...] è dunque la "narrazione sonora" ad assumere su di sé l'intera azione disorientante e ironica» [IR-11/S11.21]. 	<ul style="list-style-type: none"> - «[...] espressa attraverso la presenza ammiccante e ironica delle mutande [...]» [AE-6/S6.32], - «l'urlo finale è commento e sberleffo» [IR-11/S11.23].
	Attrazione, desiderio (F5)	<ul style="list-style-type: none"> - «[...] mettiamo qualcosa di femminile che smorza la fine [...]» [SA-6/S6.25], - «è una musica per attrarre le persone» [SA-6/S6-27], - «sapevamo che era una musica sexy [...]» [SA-6/S6.28]. 	<ul style="list-style-type: none"> - «la dimensione espressiva della scultura viene tutta orientata su una lettura che focalizza il lato sensuale, sessuale e della seduzione» [IR-6/S6.31]. 	
	Coraggio, solennità (F6)		<ul style="list-style-type: none"> - [il gong] «conferisce un incedere di solennità» [IR-10/S10.19]. 	<ul style="list-style-type: none"> - «[...] il suo [di D. Stratos] proclama profetico gridato e declamato» [AE-9/S9.24].
	Soggezione, intimità (F7)		<ul style="list-style-type: none"> - «si tratta di un ascolto "intimo" [...]» [IR-12/S12.19], - «gli occhiali a specchio [sono] [...]un tentativo di aumentare la dimensione di intimità di quell'istante vissuto» [IR-12/S12.21]. 	

Tabella 5.31 – Distribuzione degli indizi rispetto alla qualità emozionale “felicità”

EMOZIONI PRIMARIE	ALTRE QUALITÀ EMOTIVE	INDIZI ENFATICI		
		Studenti	IR	AE
Tristezza (T)	Delusione (T1)	<ul style="list-style-type: none"> - «chi vede questa statua svestita ci rimane male perché è un maschio» e «perché è una statua» [SF-6/S6.29]. 		

Tabella 5.32 – Distribuzione degli indizi rispetto alla qualità emozionale “tristezza”

Música y Artes Visuales en la educación:
 calidad del aprendizaje en una experiencia realizada desde un enfoque interdisciplinario
 Alessandra Anceschi

EMOZIONI PRIMARIE	ALTRE QUALITÀ EMOTIVE	INDIZI ENFATICI		
		Studenti	IR	AE
Paura (P)	Ansia, insicurezza (P1)	<ul style="list-style-type: none"> - «creare spaesamento è già un risultato» [SA-1/S1.24], - «e raggiungere questo risultato che dà secondo me angoscia, tristezza, proprio ... fa impazzire» [SA-1/S1.25], - «più che altro percepisco una sensazione di inquietudine» [SF-5/S5.27]. 	<ul style="list-style-type: none"> - «gli estremi di registro, toccati dai due poli sonori, danno contezza di uno spazio sonoro dilatato, i cui contorni sono poco rassicuranti» [IR-5/S5.36]. 	<ul style="list-style-type: none"> - «subito vediamo] una mano [...] molto poco sensibile e “affettuosa”, una mano che non carezza bensì semmai afferra e stringe» [AE-3/S3-23], - «il modulo ritmico incalzante e dalla sonorità cupa conferma questa necessità e fa presagire ulteriori rotture, minacciose ma necessarie» [AE-9/S9.26].
	Dolore (P2)		<ul style="list-style-type: none"> - «vi è qualcosa di straniato, stravolto, di lacerato [...]» [IR-1/S1.34]. 	<ul style="list-style-type: none"> - [un manichino] «a cui si possono aggiungere e togliere pezzi a piacimento, un oggetto da ornare, ma anche profanare e ferire» [AE-6/S6.33].
	Angoscia, inquietudine (P3)	<ul style="list-style-type: none"> - «colpiscono l'uomo, queste musiche inquietanti [...] quindi questo dà nella psiche umana un po' di angoscia» [SA-5/S5.20], - «prima [si] pensa che questa musica è stancante, è troppo di angoscia» [SA-5/S5.22], - «hanno messo la musichetta prima, e già lì è inquietante» [SF-5/S5.29], - «quella musichetta lì l'hanno fatta [...] persone che stavano sperimentando della musica con il cervello, per fare [...] impazzire» [SF-5/S5.31], - «è una musichina che è vecchia, [...] ed era inquietante» [SF-5/S5.30]. 	<ul style="list-style-type: none"> - il sonoro intende ricostruire un'atmosfera di angoscia [IR-5/S5.34] - «in particolare l'andamento melodico e intervallare del ticchettio e della melodia contribuisce a conferire una sensazione di spaesamento» [IR-5/S5.35]. 	<ul style="list-style-type: none"> - «l'ascolto genera spiazzamento, angoscia, inquietudine» [AE-1/S1.38].
	Terrore, timore, panico (P4)	<ul style="list-style-type: none"> - «però può essere anche una storia dell'orrore» [SF-3/S3.19], - «di solito si usa nei film horror, quando sta per avvenire qualcosa» [SF-3/S3.20], - «quando c'era quella musichetta i bambini 	<ul style="list-style-type: none"> - «[...] il carillon – icona dell'innocenza e dell'infanzia – annuncia una situazione di terrore e violenza» [IR-3/S3.21]. 	<ul style="list-style-type: none"> - «l'atmosfera è infernale» [AE-1/S1.36].

Musica e Arti Visive nell'educazione:
 qualità dell'apprendimento in una esperienza realizzata secondo un approccio interdisciplinare
 Alessandra Anceschi

EMOZIONI PRIMARIE	ALTRE QUALITÀ EMOTIVE	INDIZI ENFATICI		
		Studenti	IR	AE
		<p>avevano degli attacchi di panico [...]» [SF-5/S5.32],</p> <ul style="list-style-type: none"> - «io sapevo [...] che se tu sentivi questa musichetta [...] dopo un po' [...] molti bambini sono morti» [SF-5/S5.33]. 		
	Spavento, suspense (P5)	<ul style="list-style-type: none"> - «abbiamo messo il cappellino perché quando viene l'immagine, tipo si vede ..., ti ho spaventato con il cappello» [SA-5/S5.19], - «un suono per creare <i>suspense</i>, per mettere l'attesa [...] questo è più ansioso, e si sposa bene con il quadro [...] Adesso, quando viene l'urlo, si prende un colpo» [SA-5/S5.24], - «punta più a spaventare che a essere impertinente» [SF-5/S5.28]. 		<ul style="list-style-type: none"> - «l'atmosfera di suspense è generata sia dallo schermo nero [...], sia dal sonoro [...]» [AE-5/S5.40].
	Tensione (P6)	<ul style="list-style-type: none"> - «stiamo pensando a come renderlo un poco più "tetro"» [SA-5/S5.25]. 	<ul style="list-style-type: none"> - «una situazione di estrema tensione e incertezza [...] ci racconta di un epilogo del tutto in linea con l'atmosfera di graduale tensione che lo precede [...]» [IR-5/S5.38]. 	
	Imbarazzo, vergogna (P7)	<ul style="list-style-type: none"> - «abbiamo detto "mettiamo qualcosa di timido" e abbiamo messo le mutande» [SA-6/S6.24], - «nasconde la sua vera identità [...] si vergogna a ballare in mezzo a tutti ...» [SA-12/S12.17]. 	<ul style="list-style-type: none"> - «in entrambi i casi l'azione avviene nella completa indifferenza dei due, che "fanno finta di nulla" come si fa in situazioni di reale imbarazzo» [IR-11/S11.20], - «quasi che la statua si vergognasse di ciò che sta facendo [...]» [IR-12/S12.20]. 	<ul style="list-style-type: none"> - «sono forse le cubiste delle Veneri moderne e un po' malinconiche [...] delle professioniste della seduzione che un po' si vergognano del loro ruolo e vorrebbero essere altrove?» [AE-12/S12.22].

Tabella 5.33 – Distribuzione degli indizi rispetto alla qualità emozionale "paura"

Música y Artes Visuales en la educación:
 calidad del aprendizaje en una experiencia realizada desde un enfoque interdisciplinario
 Alessandra Anceschi

EMOZIONI PRIMARIE	ALTRE QUALITÀ EMOTIVE	INDIZI ENFATICI		
		Studenti	IR	AE
Rabbia (R)	Aggressività, cattiveria (R1)	<ul style="list-style-type: none"> - «[...] se tu vedi solo la prima parte sembra un duro ...» [SA-6/S6.26], - «[...] come l'ho cambiata, la rende molto più aggressiva» [SA-7/S7.16], - «la musica aggiunge cattiveria e aggressività» [SF-7/S7.17], - «[...] la musica è proprio aggressiva» [SF-7/S7.18]. 	<ul style="list-style-type: none"> - «la natura per la maggior parte "violenta" e decisa dei colori scelti [...] enfatizzano l'azione di modifica sul testo» [IR-7/S7.19], - «emerge il lato demoniaco e aggressivo [...]» [IR-7/S7.20], - «titolo e elementi figurati sottolineano un animo reso aggressivo e forse cruento [...]» [IR-7/S7.21]. 	<ul style="list-style-type: none"> - «è resa più inquietante e minacciosa dal sonoro, che accentua il lato demoniaco e aggressivo [...]» [AE-7/S7.22].

Tabella 5.34 – Distribuzione degli indizi rispetto alla qualità emozionale "rabbia"

EMOZIONI PRIMARIE	ALTRE QUALITÀ EMOTIVE	INDIZI ENFATICI		
		Studenti	IR	AE
Sorpresa (S)	Disorientamento, stranezza (S1)	<ul style="list-style-type: none"> - «ascoltando la canzone originale si capisce che è diversa, molto diversa, dà un'altra sensazione» [SA-1/S1.39], - «è tutto ammortizzato» [SF-1/S1.31]. 	<ul style="list-style-type: none"> - «l'azione di maggiore impertinenza (e di maggiore spaesamento) sta probabilmente nel negare la propria azione ideativa e compositiva, sino ad affermare la non realizzazione di un prodotto» [IR-8/S8.19], - «l'ascolto restituisce al fruitore due differenti dimensioni "atmosferiche"» [IR-9/S9.20], - «il suono del gong è una sorta di elemento di disturbo» [IR-10/S10.18]. 	<ul style="list-style-type: none"> - «la relazione contraddittoria fra questi opposti [cerchio e rettangolo] [...] genera straniamento» [AE-10/S10.21].
	Confusione, disordine (S2)	<ul style="list-style-type: none"> - «vorrei mettere qualcosa che va a spirale, che ipnotizza» [SA-1/S1.26], - «lo scopo sarebbe di fare ipnotizzare la gente guardando la spirale e sentendo la musica ... uno stile ipnotico» [SA-1/S1.27], - «non si sa più dove andare, non si capisce più niente» [SF-1/S1.30], - «sarebbe anche un po' per ipnotizzare 	<ul style="list-style-type: none"> - « [...] confonde i suoni [...] e fa perdere orientamento» [IR-1/S1.32], - «l'ascolto diventa frammentato e disorientante» [IR-2/S2.17], - «l'azione di disorientamento risiede probabilmente nel catapultare l'ascoltatore in tre mondi sonori differenti» [IR-2/S2.22]. 	

Musica e Arti Visive nell'educazione:
 qualità dell'apprendimento in una esperienza realizzata secondo un approccio interdisciplinare
 Alessandra Anceschi

EMOZIONI PRIMARIE	ALTRE QUALITÀ EMOTIVE	INDIZI ENFATICI		
		Studenti	IR	AE
		... che c'è questa ruota che gira lentamente e c'è questo suono sempre della sirena della polizia [...]» [SF-10/S10.17].		
	Stupore (S3)	<ul style="list-style-type: none"> - «[...] e poi quando finisce, poi viene l'urlo, per provocare la persona che lo sta vedendo» [SA-5/S5.23], - «si vede che è una persona che si veste bene, poi si vedono le mutande e ...» [SF-6/S6.30], - «chi legge il titolo potrà rimanere stupito [...]» [SA-8/S8.18], - sulla cesura sonora: «si può certamente considerare questo un primo gesto di impertinenza» [SA-9/S9.17], - «la musica «[...] penso che, affiancata ad un'immagine molto antica, sia ancor più un effetto dissacrante» [SA-12/S12.18]. 	<ul style="list-style-type: none"> - «[...] pur facendoci sobbalzare sulla sedia – ci induce al sorriso conclusivo» [IR-5/S4.39], - «Sul piano dell'attenzione sonora questo punto viene colto con decisa sorpresa e l'ascoltatore è portato ad individuare qui un primo elemento di impertinenza» [IR-9/S9.21], - «un altro elemento di forte presa è l'introduzione della vocalità e l'attenzione che viene inevitabilmente posta sul testo» [IR-9/S9.22]. 	<ul style="list-style-type: none"> - «Il tremolo [...] arriva all'improvviso» [AE-9/S9.23].

Tabella 5.35 – Distribuzione degli indizi rispetto alla qualità emozionale “sorpresa”

EMOZIONI PRIMARIE	ALTRE QUALITÀ EMOTIVE	INDIZI ENFATICI		
		Studenti	IR	AE
Disgusto (D)	Fastidio, irritazione (D1)	<ul style="list-style-type: none"> - «colpisce, ti fa venire l'emicrania» [SA-1/S1.23], - «fa “impazzire”, ti fa venire il mal di testa» [SF-1/S1.28], - «è fastidiosa» [SF-1/S1.29], - «penso che il ticchettio abbia un effetto psicologico, perché ti fa lavorare sul tempo, [...] il ticchettio serve sempre per farci innervosire» [SA-5/S5.17], - «questa melodia che si ripete è irritante» [SF-5/S5.26]. 	<ul style="list-style-type: none"> - «alcuni passaggi sono irritanti e illogici» [IR-2/S2.17], - «non si coglie nel pezzo uno sviluppo coerente ed è ciò che maggiormente “disturba” all'ascolto» [IR-2/S2.18] - «La voce [...]sbotta in un breve grido di insofferenza e di esplicitazione di quanto sino a quel momento subito in silenzio [...]. La frase “che puzza!” collocata al termine e distorta sino a renderla quasi totalmente incomprensibile, affida la significazione non al contenuto semantico verbale, ma alla sua 	<ul style="list-style-type: none"> - «il risultato semantico è quello dell'ossessività» [AE-1/S.37], - «ad essa [all'immagine] sovrappone un sonoro invasivo e molto presente» [AE-10/S10.20]

Música y Artes Visuales en la educación:
 calidad del aprendizaje en una experiencia realizada desde un enfoque interdisciplinario
 Alessandra Anceschi

EMOZIONI PRIMARIE	ALTRE QUALITÀ EMOTIVE	INDIZI ENFATICI		
		Studenti	IR	AE
			dimensione intonativa e prosodica, che fa maggiore presa sul livello emozionale» [IR-11/S11.22].	
	Repulsione (D2)	<ul style="list-style-type: none"> - «dato che mettevamo l'acqua non diventava più impertinente perché l'acqua diventava una cosa più rilassante, non colpiva più, [...] invece così un po' più macabra è meglio» [SA-5/S5.21], - «penso che all'inizio ci sia una musica orecchiabile [...] che la gente accetterebbe di sentire, poi viene la parte improvvisa, un po' ... come si dice ... che ti colpisce e quindi ti dà una seconda impressione e ti dice di non ascoltarla più» [SF-9/S9.18]. 		
	Dissacrazione (D3)	<ul style="list-style-type: none"> - «la parte dei <i>leggings</i> è una cosa finale, che abbiamo messo alla fine, per mettere ancora un tocco di ... impertinenza» [SA-6/S6.23]. 		<ul style="list-style-type: none"> - «qui l'impertinenza è evidente e plurima: si esprime in forma di irriverenza e straniamento nei confronti del quadro di Picasso, di irriverenza nei confronti del sonoro, che viene "sporcato" con suoni estranei, di sberleffo finale della frase di commento» [AE-11/S11.24].

Tabella 5.36 – Distribuzione degli indizi rispetto alla qualità emozionale "disgusto"

La tavolozza emotiva appare ben rappresentata da tutti i soggetti. Le differenze di competenza, rispetto a questa funzione, sembrano del tutto mitigate e ciò che può forse essere sottolineato è la funzione di sviluppo che l'atto creativo ha nell'articolare e accrescere le sfumature enfatiche.

Vediamo infatti, ad eccezione delle categorie emotive della “tristezza” e della “rabbia” (il cui dato va forse osservato alla luce della consegna di lavoro, probabilmente poco in relazione per sua configurazione originaria con queste connotazioni psicologiche), come sia ben raffigurato un ventaglio delle diverse situazioni emotive tutte con funzione cognitiva, cioè espressioni non solo di una generica interiorità e soggettività emotiva, ma aventi ruolo funzionale all'intenzionalità espressiva di un messaggio che ha natura socio-culturale, e con ruolo comunicativo e di condivisione.

5.3.4. *Contratto di finzione*

Si è già illustrato il contratto di finzione come un accordo che consente di condividere con gli interlocutori coinvolti le regole di un gioco, l'immersione in una narrazione, o ancora la partecipazione a un evento teatrale o performativo. Frequentemente ci si trova di fronte a un contratto implicito, condiviso, come accade ad esempio nei giochi di simulazione infantile attraverso il “facciamo finta che ...”, il “facciamo finta che tu eri ...”, oppure posto a introduzione di una fiaba con il canonico esordio “c'era una volta”. Un contratto che si può fare *convenzione*, come accade nello spegnimento delle luci sul palcoscenico che invitano lo spettatore a entrare in un altrove insieme ai protagonisti, siano questi attori, danzatori, cantanti, musicisti, ecc.

Ognuna di queste azioni rappresenta – appunto – un segnale convenuto, condiviso nelle intenzioni e assunto dagli astanti quale momento che consente l'immersione in una nuova realtà possibile.

Anche il “gioco estetico”, già mondo di finzione in tutte le sue configurazioni, si avvale di forme diversificate di “contratti”. Tali convenzioni assumono talvolta funzione così pregnante da costituire l'essenza dei possibili significati di un'opera: costituiscono cioè gli scrigni nei quali si conservano le risposte ai “perché” degli artefatti, risposte importanti poiché in grado di soddisfare le richieste di comprensione e di orientamento del fruitore.

È quindi evidente l'importanza testimoniale che assume questa funzione – in relazione al suo perno nell'*hic et nunc* – per meglio qualificare i tratti di una “metacognizione sensibile”.

La presenza di indizi relativi a questa funzione è pressoché omogeneamente presente in tutti i soggetti.

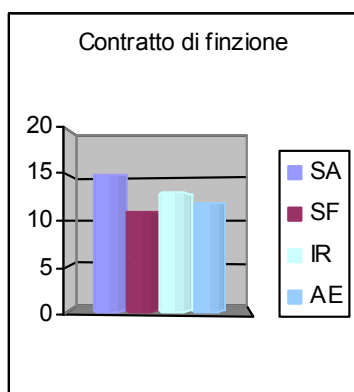


Grafico 5.42 – Distribuzione degli indizi in relazione al piano dei soggetti relativamente al *contratto di finzione*

Per l'approfondimento di questo focus è di interesse osservare la relazione che va ad instaurarsi tra piano poetico (autorale) e piano estesico, dato che una reazione di meraviglia e stupore può essere generata in modo ambivalente sia in presenza di una “condivisione contrattuale” tra autore e fruitore (prospettiva che può provocare sintonia di comprensione e possibile appagamento da parte del fruitore), sia di fronte a una impossibilità o incapacità di condivisione (prospettiva che può accrescere le ipotesi interpretanti e creare spaesamento nel fruitore). Il raffronto tra i due livelli ci racconterà delle intenzionalità esplicite o implicite che gli autori hanno messo in atto e – analogamente – quanto esplicitamente le medesime azioni siano state colte dai fruitori. Il confronto sul piano delle intenzioni è in questa funzione utile a comprendere quanto il “gioco delle parti” sia stato scambiato e condiviso.

Delle dodici opere esaminate, ben undici sono state in grado di restituire questo piano di osservazione. Tra queste, alcune ci forniscono traccia di una intenzionalità autorale esplicitamente orientata a predisporre una forma di finzione. Sono 7 gli autori che evidenziano esplicitamente di aver costruito una forma di finzione, mentre 2 la denunciano in modo implicito. Non entreremo nel merito del “valore estetico” di tali contratti, sebbene sia evidente come taluni siano in grado di destare maggiore stupore e interesse, mentre altri si rivelino più deboli. L'intento, lo abbiamo già testimoniato, non è quello di attribuire patenti estetiche ai prodotti, bensì di fare emergere la qualità di pensiero che si cela nel *fare artistico*.

La distribuzione degli indizi autoriali che rivelano un contratto di finzione consapevole (esplicito) e uno non dichiarato (implicito) la vediamo nel grafico sottostante.

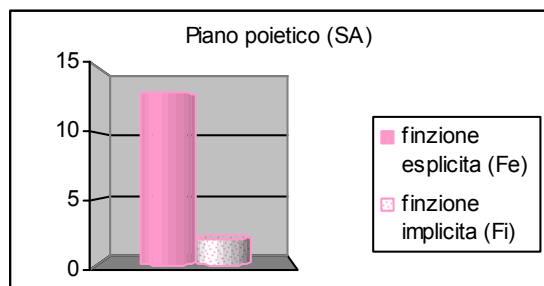


Grafico 5.43 – Distribuzione degli indizi sull'asse poetico che rivelano un'esplicita o implicita costruzione di un contratto di finzione

Casi evidenti dell'esplicitazione delle intenzioni creatrici degli autori si ritrovano nelle opere *Senza titolo* di Andrea e Giovanni, *Cellulare a doppia carica* di Andrea, *Gioconda killer rock* di Alfredo:

- «dovevo partire da una canzone perfetta e riuscire a demolirla» [SA-1/S1.40],
- «[...] togliendo la sua praticità diventa un cellulare fisso [...]» [SA-4/S4.7],
- «ci vuole la presa della corrente, quindi all'esterno non lo puoi usare» [SA-4/S4.8],
- «si nasconde dietro la maschera [...] e non vuole far vedere che è lei la Gioconda» [SA-7/S7.23].

A queste si affianca una ulteriore testimonianza di consapevolezza attraverso la quale gli autori (Emiliano e Daniele nel loro elaborato *Senza titolo*) mirano a orientare e prevedere le reazioni del pubblico, puntando con ciò a svelare il contratto solo nell'atto della fruizione:

- «uno che vede l'urlo si aspetta di vederlo senza il cappello» [SA-5/S5.41].

Con tali “contratti” consegnati ai fruitori si palesa la volontà di eliminare qualsiasi equivoco di comprensione dell'azione progettuale e costruttiva. Così, l'intento distruttivo di Andrea e Giovanni nell'elaborato *Senza titolo* viene avvertito dai fruitori a diversi livelli. Alcune testimonianze non rivelano l'intento ma riescono a cogliere attraverso l'individuazione di alcuni elementi dove si celi la “manomissione”:

- «io non lo so che canzone è, secondo me non l'ho capito» [SF-1/S1.41],
- «un po' si riconosce, però più in là, non all'inizio [...]» [SF-1/S1.42],
- «[la voce] io non l'avevo riconosciuta [...]» [SF-1/S1.43].

Le testimonianze adulte, invece, esprimono con maggiore esattezza l'intenzionalità:

«azione distruttiva e di sgretolamento [...]. procedimento volto a distruggere, dissacrare [...], idea della “decostruzione”» [IR-1/S1.44],

«le modifiche [...] rendono del tutto ardua la riconoscibilità dell'originale» [IR-1/S1.45],

«quando riconoscibile, il brano lo è principalmente attraverso il timbro della voce della cantante» [IR-1/S1.46],

«frammenti distorti e irriconoscibili» [AE-1/S1.47],

«impertinenza nei confronti dell'unità dell'opera» [AE-1/S1.48].

Nel caso di *Cellulare a doppia carica* si tratta di un'esigenza di chiarimento talmente impellente per l'autore che la “spiegazione” diviene addirittura dichiarazione integralmente inclusa nel “corpo” dell'opera, costituendone di fatto il sonoro a completamento dell'assemblaggio. La preoccupazione dell'autore che si manifesta con questa azione è quella di limitare lo scarto interpretativo ad opera del fruitore e di ridurre al minimo ciò che in semiotica viene definita la *decodifica aberrante* (Volli, 2002, p. 149).

Questa modalità con cui si palesa il “contratto di finzione” assicura la comprensibilità del messaggio anche da parte di chi non ne abbia conosciuto il processo ideativo e costruttivo, svelando integralmente ai fruitori i retroscena, così riconosciuti e rivelati:

«non è quello, non è il suo vero aspetto» [SF-4/S4.9],

«non è quello per cui gli scienziati hanno lavorato tutto questo tempo, come dire, non serve più» [SF-4/S4.10],

«ha trasformato un cellulare mobile in un cellulare fisso» [SF-4/S4.11],

«le parole di Andrea dichiarano l'intenzionalità [...]» [IR-4/S4.12],

«l'azione ideativa si colloca a livello concettuale e astratto» [IR-4/S4.13],

«nel sonoro l'autore spiega il senso dell'opera» [AE-4/S4.14],

«defunzionalizzazione di un oggetto di uso comune» [AE-4/S4.15].

Nel caso di *Gioconda killer rock* e dell'elaborato *Senza titolo* di Daniele e Emiliano la finzione è talmente evidente che nessuno dei tre soggetti fruitori fatica a coglierla:

«la Gioconda che è un'immagine classica è tutta cambiata, modificata» [SF-7/S7.24],

«l'impertinenza originale è comprensibile per chiunque poiché la Gioconda è conosciuta a tutti» [IR-7/S7.25],

«una ormai classica dissacrazione della Gioconda» [AE-7/S7.26],

«[...] forse perché è il cappellino di marca che usano molto i rapper per essere trasgressivi» [SF-5/S5.43],

«il cappellino [...] ci informa della volontà di segnare un'appartenenza» [IR-5/S5.44],

«in cosa consiste l'impertinza? Sicuramente nell'aggiunta del cappello sulla testa dell'uomo raffigurato da Munch» [AE-5/S5.45].

Altre evidenze di intenzionalità si collocano a livello del processo e – per questo – possono essere comprese e condivise solo da chi ne abbia seguito l'iter ideativo, o se decrittate tramite la loro “spiegazione”. È quanto accade a tre specifici processi: l'origine dell'enigmatico titolo in acronimo *N.N.A.F.U.P.* (*Noi Non Abbiamo Fatto Un Pezzo*) attribuito all'elaborato sonoro di Salvatore e Guglielmo; la genesi dell'elaborato *Oltre* che affonda il proprio concepimento su una fotografia di Theo van Doesburg e sul suo slogan (*Je suis contre tout e contre tous*); i prodromi dell'opera *Suonatore di organetto e piccoli odori*, il cui sonoro ripercorre pedissequamente una precedente rivisitazione grafica dell'originale opera di Picasso.

In tutte e tre le opere il “contratto” è recuperabile e comprensibile attraverso lo svelamento dei retroscena su cui il processo si è costruito e di cui gli autori sono evidentemente consapevoli:

[il visitatore della mostra] «potrà rimanere stupito se capisce anche le parole» [del titolo]» [SA-8/S8.20],

«eravamo partiti dall'immagine *Je suis contre tout e contre tous* [...] ben poco è rimasto dell'immagine di partenza [...]» [SA-9/S9.27/S9.28],

«ci siamo ispirate a un quadro di Picasso modificato da Francesca [...] nel video [il disegno] potrebbe essere messo alla fine, che svela il segreto, perché all'inizio uno comincia a pensarci e poi glielo fai proprio capire, alla fine [...] l'importante è che si mettano a confronto i due» [SA-11/S11.25/S10.26/S10.27].

In tutti questi casi la finzione può celarsi e rimanere insoluta al fruitore non coinvolto nel processo (nessun indizio è infatti stato rilevato a questo livello dall'adulto esperto), ma ciò non toglie che le opere abbiano comunque goduto di un riconoscimento nell'atto di incontro con il pubblico che si è mostrato comunque in grado di partecipare al processo creativo e di percepire la risonanza dell'opera (Melucci, 1994).

Vi sono poi “modalità contrattuali” assunte dagli autori in modo meno esplicito, diremmo principalmente intuitivo, che sono tuttavia state in grado di sollecitare nei fruitori ipotesi di svelamento.

Si tratta, ad esempio, della “decisione” (mai chiaramente ufficializzata e verbalizzata, ma compiuta nei fatti) dell'autore di *Carezza* di lasciare, nel montaggio dei movimenti della mano meccanica, una inquadratura (anch'essa non intenzionalmente

prodotta) che fuggevolmente svela la modalità di messa in azione delle falangi, e che ne mostra la finzione motrice. Oppure della scelta altrettanto intuitiva di operare le volute trasformazioni alla Venere di Milo su una fotografia scattata dall'autore con la quale inevitabilmente si disloca l'azione "teatrale" in un preciso momento temporale del vissuto personale.

«È una fotografia che ho fatto questa estate in un viaggio al Louvre a Parigi» [SA-12/S12.23].

Il fruitore, soprattutto quello non coinvolto nel processo, viene comunque sollecitato da entrambe queste intuitive finzioni poiché vi ripone attenzione e ne propone l'interpretazione:

«viene il sospetto [che l'autore] giochi con la telecamera mostrando la sua opera in tutte le angolazioni, in tutti i dettagli e in tutti i movimenti possibili» [AE-3/S3.42],

«[...] talvolta visibile nel video perché si scorgono le sue mani che muovono i fili» [IR-3/S3.28],

«Lorenzo [...] ritrae la statua in un preciso momento di fruizione [...] e la modifica fingendo di collocare in quel preciso momento e contesto fruitivo la statua alterata.» [IR-12/S12.24],

«la statua domina la scena ed è fotografata dal basso all'alto, come se a scattare la foto fosse un altro visitatore» [AE-12/S12.25].

Per quanto riguarda l'elaborato *Siruota* si è già dichiarato come non si sia potuto raccogliere alcuna testimonianza autoriale. Viene dunque a mancare qualsiasi traccia di eventuale consapevolezza della finzione. Tuttavia, la convenzione messa implicitamente in atto sembra essere colta da tutti i soggetti fruitori che, pur attraverso diverse sfumature, la restituiscono:

«Alessio fa girare una ruota che è ferma» [SF-10/S10.22],

«Duchamp l'ha fatta fermare e lui la fa girare» [SF-10/S10.23],

«una lettura dell'immagine già impertinente» [alludendo all'azione dell'autore di far tornare a girare la ruota] [SF-10/S10.24],

«delle due funzioni "defunzionalizzate", (1) la ruota che non può più poggiare a terra, benché possa girare e 2) lo sgabello sul quale non ci si può sedere), viene recuperata e enfaticizzata la prima» [IR-10/S10.25],

«l'azione impertinente di Duchamp di fermare una ruota capovolgendola su uno sgabello, viene ribaltata con un'azione che le ridà [...] il movimento originale» [IR-10/S10.26],

«l'autore del video "prende alla lettera" la parola "ruota" e fa ruotare l'intera immagine» [AE-10/S10.27].

Abbiamo illustrato sin qui i "contratti" che autori e fruitori hanno condiviso. Rimangono da esaminare alcune isolate testimonianze sul piano estesico (la prima

relativa all'elaborato *Dorimutante*) che informano di come uno dei fruitori abbia saputo o voluto cogliere ulteriori retroscena, di cui però gli autori non hanno dato riscontro. Questo indizio mette l'accento sulla quantità di indumenti che vanno a coprire, sino a renderla quasi irriconoscibile, la vera identità della statua. Di questo massiccio mascheramento, pur esplicitamente voluto dagli autori, non vi è – per parte loro – alcuna esplicita allusione a “inganni” costruiti per i fruitori:

«la statua si presenta dunque appositamente e riccamente abbigliata, forse in attesa di un suo denudamento e “riposizionamento” alla condizione originale. Lo svelamento, nei confronti di chi guarda, può provocare rivelazioni su diversi piani» [IR-6/S6.34].

Vi sono poi alcuni indizi raccolti nelle testimonianze dell'adulto esperto che portano l'attenzione a cosa il montaggio in video di *Suonatore di organetto e piccoli odori* sia in grado di disvelare attraverso l'evoluzione temporale. L'interessante interpretazione non trova conferma nelle parole delle autrici, ma in questo caso – come nel caso precedente – siamo di fronte a una innegabile capacità dell'opera di dire anche in assenza della “spiegazione” dei relativi autori:

«l'organetto [...] che appare nel sonoro e poi nell'immagine, ma non è immediatamente visibile per intero e quindi riconoscibile» [AE-11/S11.28],

«come per l'immagine, anche per il sonoro la comprensione avviene a posteriori, quando i diversi dettagli (titolo, immagine, suono) si ricompongono progressivamente» [AE-11/S11.29],

«l'urlo finale [...] ci consente di “uscire” dalla situazione immaginando l'impressione di un eventuale “visitatore esterno”» [AE-11/S11.30].

Per concludere, torniamo a esaminare le testimonianze dell'elaborato *Senza titolo* di Daniele e Emiliano e diamo contezza di un indizio che ci informa di una volontà di finzione autoriale (il quadro di Munch, che per la brevità temporale con la quale viene mostrato quasi non permette il suo riconoscimento, negando dunque di essere il capolavoro che è), che non è verbalmente riferita dai fruitori, ma che è testimoniata dalla reazione corporea e emotiva che quella visione sollecita:

«penso sia “buono” che poi venga l'Urlo [...] visto così d'improvviso non sembra neanche il quadro [...]» [SA-5/S5.42].

L'intera disamina di questa funzione ci porta a considerare come sia ben frequentata e condivisa tra autori e fruitori l'idea che il “gioco dell'arte” si costituisca di inganni e disvelamenti più o meno riconoscibili. Gli studenti, attraverso le loro produzioni,

sembrano essere riusciti a sollecitare diverse finzioni, molte delle quali consapevolmente riconosciute. Dall'altra parte, ciò che il fruitore è indotto a fare è di comprendere quella finzione laddove gli elementi siano leggibili, oppure di individuare plausibili letture di ciò che non si mostra con evidenza.

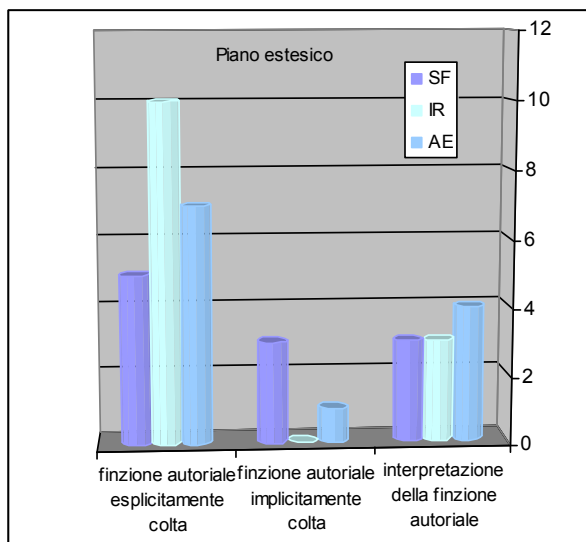


Grafico 5.44 – Tipologie di reazione al contratto di finzione dei diversi fruitori (piano estesico)

Senza averne mai sentito rammentare l'esistenza e la funzione, sembra che gli studenti abbiano saputo considerare il contratto di finzione come elemento che definisce parte del significato del loro elaborato, utilizzato anche quale congegno estetico in funzione dialogica.

5.3.5. Funzione esemplificativo-digressiva

Con questo passaggio, lo ricordiamo, la ricognizione si sposta da un piano metacognitivo di base a uno più complesso. Da qui in avanti avremo modo di mettere in evidenza alcune tracce che testimoniano di come l'azione produttiva degli artefatti abbia saputo portare alla luce una qualità di pensiero più sofisticata.

Il primo angolo d'osservazione di questo livello avanzato – che vede densità di distribuzione abbastanza equilibrate tra le interpretazioni dei ragazzi e quelle degli adulti – è quello relativo alla funzione che abbiamo denominato “esemplificativo-digressiva”, che coglie un aspetto di duplice e complementare sembianza, cioè la presenza di elementi con funzione riassuntiva o esemplificativa (dunque anche amplificativa) di uno o più tratti di pregnanza in relazione ai possibili significati

dell'opera, insieme alla presenza di elementi con funzione apparentemente estranea e divergente alla principale idea compositiva/interpretativa. La prima declinazione fa riferimento alla funzione assoluta con costanza dalla presenza (o dall'assenza) di un titolo. La seconda rileva invece elementi formali e strutturali (includendo tra gli elementi lo stesso titolo, in una possibile sovrapposizione dei due aspetti) che appaiono identificarsi per il loro tratto di devianza rispetto a una coerenza ideativa, ma dei quali si ritrovano tracce di argomentata pertinenza. Procederemo dapprima alla rilevazione della funzione esemplificativa assunta dai titoli – presente nella quasi totalità delle opere – e successivamente all'indicazione della variante digressiva, rinvenuta con diverse intensità in soli tre elaborati. Le due componenti si combinano in questa funzione come il seguente grafico rappresenta.

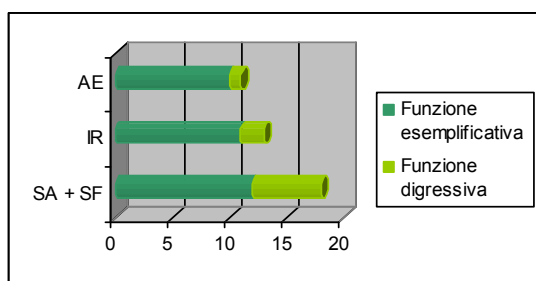


Grafico 5.45 – Distribuzione delle componenti della funzione esemplificativo-digressiva

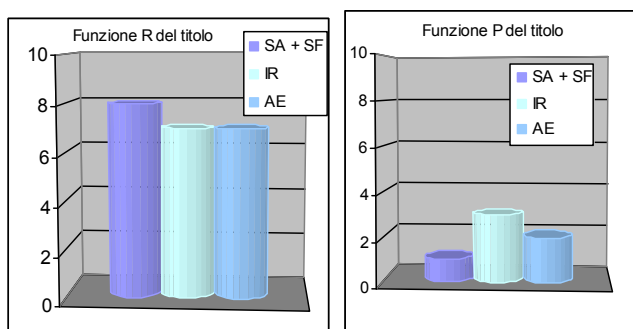
Sull'importanza del titolo o della sua assenza, della sua capacità o incapacità evocativa e di suggestione si è già lungamente dissertato nel corso del § 1.5.

Ripartiremo da quelle considerazioni per adattare a un diverso contesto, mantenendo anche nei confronti delle “opere scolastiche” la medesima serietà di approccio riservata alle “opere storiche”.

Di 12 elaborati, 9 sono stati corredati da un titolo. Delle 3 opere senza titolo, solo per una possiamo riscontrare una dichiarata volontà di omissione. La scelta di attribuzione o di negazione del titolo ha riguardato in quasi tutti i casi un atto dal significato ermeneutico compiuto in una doppia direzione, già in precedenza esplicitato: quale orientamento di una ricezione (la maggioranza dei casi), oppure quale strategia volta ad aumentare un'ambiguità. Di questa seconda opzione ne è caso esemplare *N.N.A.F.U.P.* (il cui titolo in acronimo, già se ne è discusso, non può essere colto se non attraverso il disvelamento del processo che lo ha prodotto) che per intenzionalità di

scelta, come vedremo, può essere affiancato ad almeno uno degli elaborati senza titolo (l'elaborato di Emiliano e Daniele).

L'orientamento ermeneutico negli elaborati portatori di titolo si sviluppa su un duplice binario: vi sono titoli che assumono per i soggetti una funzione “presentativa” (P) dell'opera, e titoli – il numero più cospicuo – che svolgono invece una funzione “rappresentativa” (R). Le due funzioni le vediamo distribuite tra i soggetti nei grafici successivi.



Grafici 5.46 (A, B) – Distribuzione degli indizi relativi alla funzione P e R dei titoli

Del primo gruppo fanno parte quei titoli che vengono individuati per illustrare in modo didascalico l'opera e per riassumerne i tratti sensibili, cioè cosa si vede o cosa si sente. È il caso ad esempio di *Cellulare a doppia carica* e, in particolare, di *Suonatore di organetto e piccoli odori*, le cui testimonianze interpretative convergono nel mettere in evidenza quanto il titolo serva a svelarci o almeno presentarci cosa vedremo e cosa ascolteremo. Che sia acquisito prima della fruizione o successivamente, il titolo – di intento prevalentemente descrittivo – tende a inserirsi con pertinenza nell'esperienza sensibile e a chiarirne i contorni.

STUDENTI	INSEGNANTE-RICERCATORE	ADULTO ESPERTO
- «potremo anche chiamarlo Musica da bagno» [...]» [SA-11/S11.31].	- «il titolo sta a rivelare in modo didascalico l'oggetto e a descriverne le azioni di assemblaggio compiute [...]» [IR-4/S4.16], - «il titolo sembra porsi a sintesi effettiva di ciò che lo svolgimento temporale ci porrà di fronte ad occhi, orecchie e naso» [IR-11/S11.32], - «il titolo dell'elaborato esplicita in modo sintetico ma inequivoco la situazione narrativa, ricreando, attraverso il cambio di un sostantivo, una nuova situazione, dirottando la percezione uditiva verso quella olfattiva» [IR-11/S11.33].	- «il titolo appare rivelatore, o meglio anticipatore, di indizi che si sveleranno progressivamente nel video» [AE-11/S11.35], - «gli odori [del titolo] anticipano l'idea dissacrante che il suonatore di organetto sia seduto sul cesso e accompagni l'esecuzione con i suoni naturali e artificiali connessi a tale situazione. Il grido si ricollega al titolo completando lo svelamento» [AE-11/S11-36].

Tabella 5.37 – Indizi relativi alla funzione presentativa del titolo

Del secondo gruppo, quello con funzione “rappresentativa”, fanno parte invece sia quei titoli che focalizzano uno o più aspetti del significato già evocati dagli elementi del piano neutro (funzione rappresentativa interna), sia – a maggior ragione – quelli che rivelano nuove prospettive di senso (funzione rappresentativa esterna).

I titoli riferibili alla prima direzione sono quelli delle opere *Dorimutante*, *Gioconda Killer Rock*, *Siruota* e *Venere Gangstar*. Ognuno di quei titoli contiene infatti un esplicito riferimento all'opera “dissacrata” (il Doriforo di Policeto, la Gioconda di Leonardo, la Ruota di bicicletta di Duchamp, la Venere di Milo), a cui si aggiunge attraverso una formula linguistica che utilizza la crasi (Dori-mutante; Si-ruota; Gangstar) o l'aggettivazione sostantivata (Killer Rock; Gangstar = Gangster), un elemento che esplicita e pone in ridondanza uno degli interventi di modifica operati dagli studenti sulle opere.

STUDENTI	INSEGNANTE-RICERCATORE	ADULTO ESPERTO
- «“mutande” sembra “mutante”» [SA-6/S6.39].	- «il titolo esplicita la trasformazione-mutazione che subisce Il Doriforo [...]»[IR-6/S6.41].	- «a questo [all'idea del transessuale] forse si riferisce l'aggettivo “mutante” presente nel titolo, ma potrebbe riferirsi anche al fatto che non tutte le figure sono uguali.» [AE].

Tabella 5.38 – Indizi relativi alla funzione R (interna) per l'opera n. 6

STUDENTI	INSEGNANTE-RICERCATORE	ADULTO ESPERTO
- [il titolo dice che] «è un'assassina» [SA-7/S7.27].	- «il titolo enfatizza e rafforza l'idea demoniaca, la sua seconda natura, spingendo addirittura verso il lato più cruento» [IR-7/S7.28].	

Tabella 5.39 – Indizi relativi alla funzione R (interna) per l'opera n. 7

STUDENTI	INSEGNANTE-RICERCATORE	ADULTO ESPERTO
- «Nel senso ..., può darsi ... che una sirena che ruotava» [SF-10/S10.28].	- «[...] il titolo [...] dichiara esplicitamente quale sia l'azione che viene compiuta» [IR-10/S10.29], - «il titolo contiene anche la crasi tra sirena e ruota, elemento aggiuntivo che conduce a combinare i due oggetti, come combinati risultavano ruota e sgabello» [IR-10/S10.30].	- «Il titolo stesso rompe la logica sintattica e semantica delle parole “si ruota”, fondendole in un'unica parola, per mascherare la distinzione fra i due vocaboli» [AE-10/S10.31].

Tabella 5.40 – Indizi relativi alla funzione R (interna) per l'opera n. 10

STUDENTI	INSEGNANTE-RICERCATORE	ADULTO ESPERTO
- «il titolo devo ammettere, che l'avevo scelto in precedenza ... ma poi quando ho sentito la musica mi sono scordato di cambiarlo, ma penso proprio che possa funzionare» [SA-12/S12.26].	- Il titolo dato all'elaborato mantiene l'identificativo originale (Venere) e aggiunge un aggettivo sostantivato in forma di crasi, che nasce cioè dall'incontro di gangster e di star. Il primo sostantivo allude all'azione aggressiva e fuori dalle regole, il secondo alla fama, alla visibilità, all'idea di esibizione» [IR-12/S12.27].	- «questi elementi aggiunti danno rilievo alla postura stessa della statua attraverso la suddetta connotazione della danza e del rapper gangstar, come evidenziato dal titolo» [AE-12/S12.28].

Tabella 5.41 – Indizi relativi alla funzione R (interna) per l'opera n. 12

Possiamo constatare che, escludendo l'indizio dello studente-fruttore per l'opera *Siruota* (per la quale abbiamo già ricordato l'impossibilità di raccolta delle testimonianze dirette dell'autore), una convergenza di intenzionalità trova riscontro sia rispetto al piano dei soggetti, sia rispetto a quello dei processi.

Del gruppo con “funzione rappresentativa esterna” fanno invece parte i titoli *Carezza*, *N.N.A.F.U.P.* e *Oltre*, che non contengono alcun riferimento alle opere o a singoli materiali o elementi, e sono locuzioni capaci quindi di proiettare il significato “oltre” i confini del piano neutro.

Il titolo *Carezza* svolge, rispetto agli altri, una funzione più evidente di raccordo e amplificazione di senso dell'interazione tra il piano sonoro e quello visivo:

TUDENTI	INSEGNANTE-RICERCATORE	ADULTO ESPERTO
	- «nel titolo c'è un gesto primordiale. La carezza, per il neonato, può anche essere azione esplorativa, sensorialmente e affettivamente conoscitiva [...]» [IR-3/S3.30].	- «il titolo sembra qui particolarmente significativo perché in parte contraddice ciò che vediamo» [AE-3/S3.31], - [Il titolo] «al tempo stesso svela il senso meno superficiale dell'opera, suggerito anche dall'uso della musica di carillon» [AE-3/S3.32].

Tabella 5.42 – Funzione rappresentativa esterna

La carezza di indizi autoriali a questo proposito è del tutto riconducibile al profilo cognitivo e di competenze dell'allievo (si veda § 6.1.2.). Non ci stupisce quindi che sia stato colto dagli adulti ciò che lo studente non avrebbe mai potuto esprimere a parole (sebbene la “spiegazione” scritta del suo elaborato riportasse in modo molto chiaro la descrizione di «una mano che non fa male»), ma che è invece stato in grado di rappresentare attraverso un'azione cognitiva sensibile.

Hanno funzione rappresentativa esterna, come dicevamo, anche quei titoli che invece di rinforzare tratti semantici già emergenti dall'incontro dei linguaggi portano in

evidenza aspetti interpretativi che esulano dagli elementi del piano neutro e che si concentrano invece sul processo o su parti di esso. È quello che accade infatti per l'elaborato *Oltre*, il cui titolo tenta di proiettarsi – come ci indica – “oltre” la materialità costitutiva dell'opera, e per *N.N.A.F.U.P.*, titolo tutto concettuale e, per così dire, “impostore”, cioè con impatto disinformatore e disorientante sul fruitore (Escal, 1996). Entrambi si focalizzano maggiormente sull'azione del processo piuttosto che sugli elementi del prodotto: nel primo elaborato evidenziando una riflessione ancorata a un pensiero ideale, nel secondo elaborato esplicitando invece la concretezza di un'azione.

STUDENTI	INSEGNANTE-RICERCATORE	ADULTO ESPERTO
<ul style="list-style-type: none"> - «“Oltre” infatti alle barriere rigide che rinchiodavano il linguaggio artistico, dopo l'impertinza della non-arte dadaista che le distrugge, si palesano infinite nuove possibilità all'arte, finalmente libera» [SA-9/S9.29], - «ecco che infatti la seconda parte sfocia gradualmente nella terza, dove si palesa il messaggio del titolo» [SA-9/S9.30]. 	<ul style="list-style-type: none"> - «il titolo rompe ulteriormente i confini. Oltre lo spazio delle mura scolastiche, oltre le azioni di consuetudine. La consegna di interpretare qualche forma di impertinza porta i ragazzi a non fermarsi lì e a esplorare dell'altro.» [IR-9/S9.31]. 	<ul style="list-style-type: none"> - «Il tremolo [...] rompe bruscamente le pareti [...] e costringe a guardare “oltre”» [AE-9/S9.32].

Tabella 5.43 – Funzione rappresentativa esterna

Gli indizi relativi all'interpretazione del titolo dell'opera *N.N.A.F.U.P.* hanno tuttavia la particolarità di interpretare contestualmente sia l'aspetto esemplificativo (come sin qui testimoniato), sia quello digressivo. Infatti, mentre le testimonianze degli studenti portano l'attenzione su un'amplificazione del senso rispetto a ciò che il solo sonoro potrebbe suggerire (funzione rappresentativa esterna), altri indizi per parte estetica mettono maggiormente in evidenza come il titolo assuma effetto disorientante e per questo digressivo. Ecco tutti gli indizi in tabella (in grigio si segnalano gli indizi con funzione digressiva che si collocano quale ideale elemento di giunzione delle due componenti di questa funzione).

STUDENTI	INSEGNANTE-RICERCATORE	ADULTO ESPERTO
<ul style="list-style-type: none"> - [Il titolo] «significa: Noi Non Abbiamo Fatto Un Pezzo», [SA-8/S8.22], - Il titolo «è un messaggio» [SF-8/S8.24], - [Il titolo] «è un controsenso, quindi è anche impertinente» [SF-8/S8.23]. 	<ul style="list-style-type: none"> - «il titolo è il segno maggiormente deviante per un ascoltatore del brano che non conosca il processo. Solo lo svelamento del retroscena costruttivo potrà rendere ragione di un titolo all'apparenza incomprensibile» [IR-8/S8.25]. 	<ul style="list-style-type: none"> - [Il titolo] «che i ragazzi svelano, ma al quale credo sarebbe molto difficile arrivare solo attraverso l'ascolto [...]» [AE-8/S8.26]

Tabella 5.44 – Indizi rappresentativi della congiunzione dei due piani (esemplificativo e digressivo) della funzione

La ricchezza allusiva a cui ci rinvia l'acronimo è probabilmente anche dovuta a questa ambiguità che il titolo ricopre e al quale dobbiamo riconoscere di essere portatore di una variegata serie di stimoli a cavallo tra più inflessioni metacognitive (i tratti che ne hanno contraddistinto le specificità illustrate nella disamina del contratto di finzione ne sono una testimonianza).

L'analisi di questa funzione, come abbiamo detto, ha portato alla luce altri indizi che rivelano la presenza di elementi di natura digressiva. Si tratta di specifiche strutture testuali rintracciabili nella materialità degli elaborati, elementi che sono all'apparenza anomali e disorientanti, ma che vengono argomentatamente collocati con funzione di completamento dei significati.

Il riferimento maggiormente esemplificativo è quello relativo all'inserimento delle righe trasversali nell'opera *Dorimutante*, dispositivo inizialmente avvertito come del tutto divergente dagli studenti (sia autori che fruitori) rispetto al generale costruito, ma "integrato" nel processo di significazione con specifiche motivazioni.

«le righe possono essere un punto finale [...] per mettere un punto finale nell'impertinenza» [SA-6/S6.35],

«le righe, però, uno non se le aspetta, uno si aspetta un'immagine che anche se è impertinente è tutta attaccata, non è spezzettata [...]» [SA-6/S6.36],

«subito è nato come uno sbaglio, poi però ... sembrava fatto ... era bello [...]» [SA-6/S6.37],

«se questo è arrivato agli altri come una domanda sul perché c'erano quelle due strisce, a me va bene» [SA-6/S6.38],

«per me ci sta, ci può stare ... sì, perché ... cioè non so perché ... però ci sta» [SF-6/S6.40].

Un secondo elemento deviante, con minor forza significativa perché messo in evidenza dal solo insegnante-ricercatore, è relativo all'elaborato *Suonatore di organetto e piccoli odori*:

«il finale utilizza un elemento nuovo e in apparenza estraneo: una voce di cui non è possibile comprendere il contenuto espressivo a causa del trattamento messo in atto [...]» [IR-11/S11.34].

Relativamente agli elaborati senza titolo, abbiamo rintracciato indizi volti a giustificare l'assenza. Per quanto riguarda l'opera di Daniele e Emiliano, sono gli stessi autori (sostenuti dai compagni) che consapevolmente scelgono la non attribuzione al fine di conferire una maggiore autonomia all'opera e una maggiore apertura alla significazione.

«no, non lo mettiamo [il titolo], diciamo che ognuno può scegliere la sua idea» [SA-5/S5.46],
 «senza titolo, senza niente [...] lasciamo decidere agli autori» [SF-5/S5.47-S5.48].

Un altro paio di testimonianze, questa volta solo per parte adulta, riferiscono possibili interpretazioni sull'intenzionalità di questa omissione, nel secondo caso suggerendo una possibile opzione di titolo.

«nonostante numerose azioni volte a riflettere sulla mancanza del titolo i ragazzi hanno preferito lasciare l'individuazione dei significati alla sola evocazione sonora» [IR-1/S1.49],
 «questi ultimi [elementi] si concludono in dissolvenza, il primo con un'eco e il secondo con la voce che sussurrando si chiede Why do we do that? La domanda sarebbe un buon titolo per questo brano» [AE-2/S2.20].

Sulla sintesi delle funzioni attribuite dai titoli ecco un breve schema riassuntivo.

Funzione presentativa	CON TITOLO		SENZA TITOLO	
	Funzione rappresentativa		Funzione di apertura alla significazione	Altre funzioni
	interna	esterna		
- <i>Cellulare a doppia carica</i>	- <i>Dorimutante</i>	- <i>Carezza</i>	- Daniele e Emiliano	- Blanca
- <i>Suonatore di organetto e piccoli odori</i>	- <i>Gioconda</i>	- <i>Oltre</i>		- Andrea e Giovanni
	- <i>Killer Rock</i>	- <i>N.N.A.F.U.P.</i>		
	- <i>Siruota</i>			
	- <i>Venere</i>			
	- <i>Gangstar</i>			

Tabella 5.45 – Sintesi delle funzioni attribuite dai titoli

Il grafico riassuntivo della distribuzione degli indizi rispetto a questa funzione ci informa di come gli studenti, in rapporto ai soggetti adulti, siano stati in grado di articolare in modo analogo questo aspetto metacognitivo.

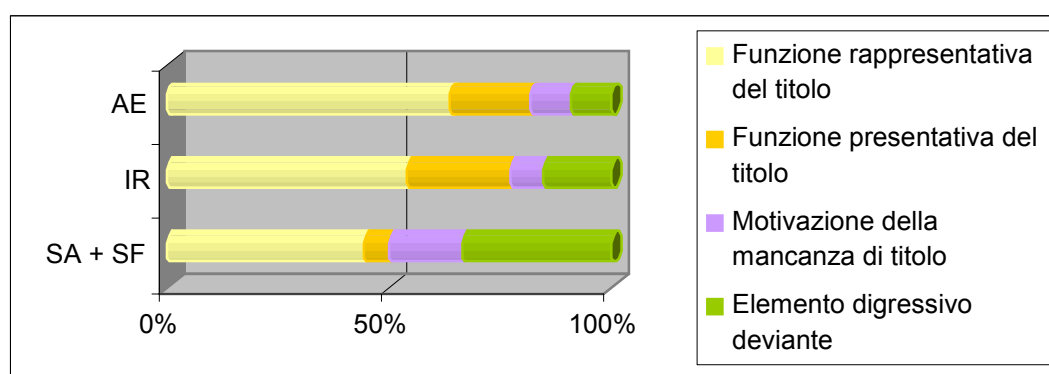


Grafico 5.47 – Distribuzione degli indizi esemplificativo-digressivi tra i soggetti

5.3.6. *Funzione intertestuale*

Come già ampiamente dettagliato al paragrafo 2.4.3., abbiamo allargato il concetto di *testo* inteso in senso riduttivo quale correlato di parole che costituiscono un'unità logico-concettuale a qualsiasi artefatto unitariamente e organicamente concepito, individuando l'intertestualità sulla scorta della declinazione definita dagli studi letterari che ne hanno originato il concetto (in particolare Bachtin e Kristeva, in Berardinelli, 2013) e definendola quindi come «la capacità riconosciuta a un testo [...] di entrare a contatto con altri testi, di produrre dialoghi, confronti, comparazioni» (*infra*, p. 179).

Tale finalità intertestuale è stata assunta *ab origine*, indicandola quale tratto qualificante di quella prospettiva interdisciplinare che costituisce atto fondativo pedagogico e metodologico di tutto il percorso didattico. Sulla base di ciò possiamo dunque definire scontata la presenza di una relazione intertestuale all'interno di ogni elaborato prodotto proprio in virtù del fatto che la richiesta di un possibile rinvio a diverse testualità (e all'intersezione tra tecniche afferenti a una pluralità di linguaggi) era già presente nelle consegne laboratoriali di partenza. Dare quindi testimonianza dei testi utilizzati e fatti incontrare porterebbe a rilevare un dato di varietà di provenienza e di poliedricità delle relazioni, come in precedenza già fatto emergere nel corso delle riflessioni sull'attuazione del progetto, in particolare attraverso la tabella 4.6A (*Materiali e testualità utilizzate*), § 4.4., *infra*, p. 315. Questo elemento di relazione, che si connota principalmente a livello dialogico facendo colloquiare due piani espressivi, è inoltre stato considerato con funzione inferenziale e dibattuto nel corso del precedente § 5.2.2.

Non sono però le caratteristiche di una intertestualità voluta e perseguita quelle riferibili a questa funzione, quanto piuttosto le sue possibili espansioni oltre le esplicite intenzionalità generative.

È infatti una funzione intertestuale che si allarga oltre i confini del suggerito quella che assume una qualità cognitiva di più alto profilo, poiché mira a fare affiorare una rete concettuale di conoscenze (quell'*enciclopedia culturale* menzionata da Eco alla quale abbiamo già accennato nel § 2.4.3.) che costituisce il bagaglio di riferimento del soggetto nel momento in cui instaura una relazione tra testi. Siamo quindi di fronte a una funzione delicata, altamente specializzata.

La frammentarietà dei dati raccolti in tale direzione (non tanto in relazione alla densità percentuale – che occupa il 9 % del totale degli indizi – quanto rispetto al dato qualitativo che emerge in particolare dalle testimonianze degli studenti), ci informa di come questo piano sia stato lambito in questi termini solo marginalmente, sebbene non manchino gli elementi di interesse.

In tutti gli elaborati è possibile scorgere indizi che riconducono a una funzione intertestuale, ma le ricorrenze – soprattutto sul piano poetico – sono distribuite con disomogeneità e qualitativamente meno significative dei dati commentati in precedenza. Infatti, mentre la totalità delle opere raccoglie da 1 a 4 tracce intertestuali, un solo elaborato si pone eccezionalmente al di fuori, collezionando ben 9 indizi, di cui 8 da ricondurre addirittura al solo piano poetico/autorale. Di questa particolare situazione vedremo più avanti.

L'addensamento generale, assunto come testimonianza qualitativa di consapevolezza, non è dunque così rilevante (salvo per l'insegnante-ricercatore, di cui si vedrà poco più oltre), ma è la tipologia intertestuale, cioè la riconduzione a un contesto culturale in cui il riferimento è inserito (di estrazione colta o popular, interna o esterna ai contenuti del progetto), a raccontarci qualcosa di più.

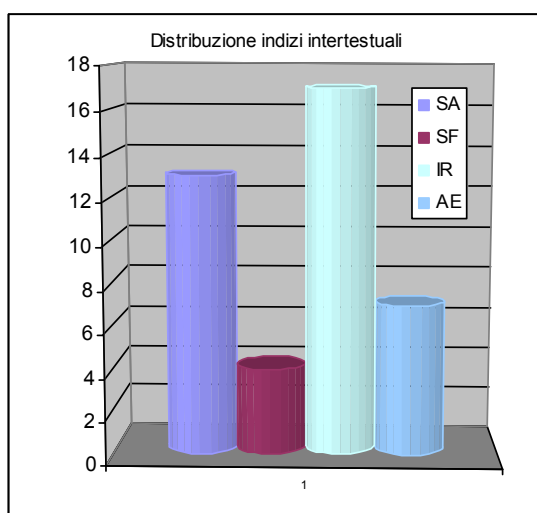


Grafico 5.48 – Distribuzione degli indizi intertestuali tra tutti gli attori

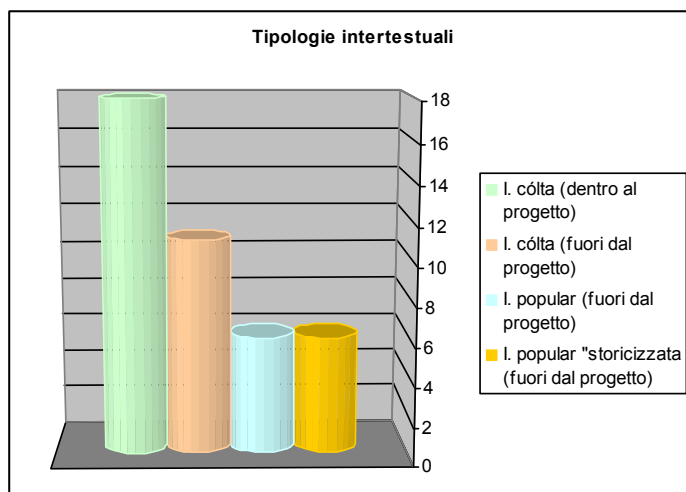


Grafico 5.49 – Distribuzione degli indizi secondo le tipologie intertestuali

È all'interno di questi contesti che possiamo individuare specifiche polarizzazioni che ci consentono di porre a fuoco alcune dinamiche. Una di queste dà testimonianza, ad esempio, di riferimenti intertestuali da ricondurre ai contenuti interni al progetto.

A ben vedere si tratta, ancora una volta, di una intertestualità "indotta", avente caratteri di autoreferenza (interni cioè al circuito dei contenuti trattati), individuata sulla base di attenzioni accuratamente poste sul contesto culturale oggetto del percorso didattico (cioè in qualche modo relativa alle "consegne" implicite ai processi che hanno condotto all'elaborazione dei prodotti). Nonostante ciò, il dato ci porta a considerare non tanto il grado di integrazione/comprendimento degli specifici contenuti disciplinari da parte degli studenti, quanto piuttosto la capacità mostrata dai ragazzi di astrarre da quei contenuti alcuni principi generali, per osservarli a distanza e porli in relazione con il proprio operato. In questo senso l'azione e il pensiero diviene consapevolmente intertestuale, pur all'interno di riferimenti già frequentati. Di questa natura sono ad esempio alcune testimonianze degli studenti, in prevalenza relative al piano poetico:

«una volta che l'ho finito mi ero accorto che c'entrava con il progetto sull'impertinza perché ho usato degli oggetti che si trovavano in giro, come facevano gli artisti dada» [SA-3/S3.33],

«il video si intona perché infatti c'è il nero, già è bello che ci sia il nero perché è un colore, come si può dire, di angoscia. Munch infatti lo usava per fare i quadri, per descrivere ad esempio il dolore», [SA-5/S5.49],

«i dadaisti dicevano: noi non facciamo arte, noi facciamo non arte. E questo [il titolo] me lo ricorda molto» [SF-8/S8.27],

«l'idea di essere contro [ci sembrava][...] un punto chiave dell'impertinza e del dadaismo» [SA-9/S9.33],

«[...] non abbiamo usato la tecnica dell'objet trouvé [...] noi ci siamo concentrati più che altro sulla musica, sull'aspetto musicale [...], [SA-9/S9.34],

«relativamente al testo, questo “giocare col mondo facendolo a pezzi” è quello che abbiamo fatto noi nell'elaborazione di questo brano, ma anche ciò che, distruggendo i canoni dell'arte antecedente, hanno fatto nelle loro opere i dadaisti, divertendosi a frammentare il linguaggio espressivo» [SA-9/S9.35],

«la Venere con i cassette [di Duchamp] non l'ho mai vista. E non ho preso spunto da nessun'immagine» [SA-12/S12.29].

In queste testimonianze, opere, tecniche e processi dadaisti, così come ipotetiche intenzionalità stilistiche attribuite agli artisti menzionati (vedi Munch), diventano orizzonti di riferimento per individuare analogie o differenze con il proprio operato creativo; diventano mondi culturali (alterità) posti tra loro in relazione, che contribuiscono alla comprensione dell'azione fabrile attuata dai ragazzi (attraverso la sua collocazione in un nodo di relazioni significative) e che vedono accomunare l'azione artistica storicamente avvalorata a quella più caduca e transitoria di un'arte momentanea prodotta a scuola. È qui che viene a smussarsi quell'atteggiamento di distanza nei confronti dell'alterità. È qui che l'estraneo e il lontano (quali sono spesso la cultura e i prodotti culturali del passato) si fanno più prossimi.

A questi indizi si affiancano, dando conferma di quanto un medesimo orizzonte esperienziale dia modo di collocare analoghe ipotesi di lettura, quelli dell'insegnante-ricercatore coinvolto nel percorso, pronto a leggere una relazione intertestuale in elementi compositivi presenti negli elaborati anche alla luce dei campi culturali (opere, autori, tecniche, poetiche, estetiche) che hanno perimetrato l'esperienza in classe. Non stupisce dunque che oltre la metà delle testimonianze dell'insegnante-ricercatore siano di questa natura.

«l'azione manipolatoria interviene direttamente sulla materia sonora e prescinde da diretti riferimenti al visivo, se non per un generico procedimento di intervento progressivo sulla materia, osservato in alcuni esempi presentati in classe. In questa direzione possiamo individuare un processo di transcodifica che trasferisce una processualità da un medium ad un altro» [IR-1/S1.52],

«sul piano del processo l'elaborato mostra una relazione di transcodifica poiché traspone nel musicale un'azione, apparentemente casuale, di assemblaggio» [IR-2/S2.21],

«si tratta di un ready made aidé, su cui Luca è intervenuto (in modo che appare sapiente e raffinato) per restituire nuova anima e nuova significazione a vecchi oggetti» [IR-3/S3.34],

«Luca è riuscito a riutilizzare con una nuova funzionalità materiali occasionalmente trovati dando nuova e caratteristica apparenza all'idea di ready-made e objet trouvé» [IR-3/S3.35],

«l'idea concettuale appartenente alla "poetica" del ready-made e dell'objet trouvé, attraverso l'ideazione di questo assemblaggio, viene qui del tutto compresa, ripresa e reinterpretata. Si tratta, come lo ebbe a definire Duchamp, di un ready-made "assistito" (aidé), cioè aiutato a diventare significativo» [IR-4/S4.17],

«non siamo di fronte ad un processo interartistico esplicito, poiché l'elaborato non intende porsi in colloquio con altre opere o modalità espressive; tuttavia è ben visibile una sorta di transcodifica del processo (quello di "defunzionalizzazione" e di "assemblaggio") desunto dal contesto artistico-culturale indagato in classe e trasferito su un diverso materiale» [IR-4/S4.19],

«l'azione ideativa che sostiene l'elaborato è quella del collage che mette in contrasto/contrapposizione e dialogo due contesti sonori. La trasposizione di tale processo costruttivo orienta l'elaborato verso una relazione di transcodifica di un procedimento visto mettere in atto nel visivo.» [IR-8/S8.28],

«il segno più incisivo sul piano dei significati risiede nell'individuazione del titolo, che è evidentemente rubato, nella forma di acronimo, al titolo della Gioconda di Duchamp» [IR-8/S8.29],

«si intuisce come venga perseguito l'intento di applicare il concetto di impertinenza (colto esemplarmente nelle arti visive e da lì preso quale stimolo iniziale), all'interno di uno sviluppo musicale e applicando dunque un processo di transcodifica» [IR-9/S9.41],

«il pizzetto nero [...] è però volto a sminuire il portato di grande femminilità che la statua ha in origine, emulando l'azione di Duchamp effettuato sulla Gioconda e imitandone anche l'effetto di irrisione» [IR-12/S12.32].

Riflettendo invece sulle possibili aperture intertestuali ad opera degli studenti, ci si sarebbe probabilmente potuti attendere un maggior numero di rinvii ai contesti culturali e esperienziali tipicamente pre-adolescenziali, vissuti in prima persona dai ragazzi soprattutto in ambito extrascolastico. Tali riferimenti sono invece riconducibili solo a poche tracce:

«io ho riconosciuto la voce dopo un po', però mi sembrava quella della gabbianella e il gatto» [SF-1/S1.51],

«è una musichina che è vecchia, perché era dei Pokemon» [SF-5/S5.50],

«un urlo finale [...] che poi abbiamo modificato cambiando l'intonazione, facendola più acuta (come la voce di un Chipmunk) [SA-11/S11.37],

sull'aggiunta della medaglia: «di solito quando ci sono i ballerini di break dance ballano anche con quella» [SF-12/S12.30].

Pokemon, *Chimpunk*, *la Gabbianella e il gatto* (intesa quale animazione cinematografica e non riferita al romanzo di Sepúlveda), sono tutti appellativi da relazionare con il mondo dei videogiochi e dei cartoni animati e fanno parte di un

ambito di esperienze conosciuto e frequentato nell'infanzia (e non solo) da tutti i partecipanti. I riferimenti a testualità di tale natura, però, si fermano qui.

Anche il riferimento alla *break dance*, genere musicale e coreutico conosciuto da tutti e in parte frequentato anche da alcuni dei protagonisti di questa esperienza, rimane a livello di accenno e non viene ripreso e sviluppato da nessun altro partecipante.

Le osservazioni condotte non ci restituiscono sufficienti informazioni per azzardare ipotesi sulla scarsità di tali riferimenti, se non presumendo che l'incontro a scuola con una serie di alterità (oggetti della cultura sconosciuti che entrano in relazione tra di loro e con il soggetto, come si è argomentato al § 2.4.4.) abbia intuitivamente tracciato un rapporto di distanza e di differenza con l'esperienza extrascolastica. Una distanza di certo non dettata da una (implicita) attribuzione da parte di ragazze e ragazzi di diversi pesi culturali (forse anche valoriali) agli oggetti e ai contenuti in campo, quanto più probabilmente percepita nella difficoltà di attivazione di un dialogo intertestuale tra i due mondi e dalla conseguente difficoltà di dedurre un prolifico confronto. È forse per questo che l'intertestualità con i singoli e individuali contesti vissuti ha generato scarse riverberazioni di significato.

Pur nell'esilità degli elementi, questa constatazione porta a riflettere su quando e come recuperare l'esperienza più soggettiva (ed extrascolastica) a fini di un possibile "aggancio" con mondi esperienziali differenti e – per contro – su come e quando provare invece a far leva sulle capacità di coinvolgimento che è possibile far scaturire direttamente dai contenuti e materiali selezionati, ancorché culturalmente distanti dai nostri allievi.

Per dovere di rilevazione diamo conto dell'unico indizio proveniente dalle testimonianze degli adulti che si pone in intertestualità con il contesto che abbiamo denominato "popular", e che individua riferimenti della cultura giovanile ("giovanilistica", potremmo dire) attraverso i quali leggere le azioni ideative degli studenti:

[Sull'oggetto da ornare, profanare, ferire] «vedi la moda dei tatuaggi e dei piercing» [AE-6/S6.43].

Emergono per la loro eccezionalità numerica, già lo abbiamo anticipato, alcune testimonianze relative a *Oltre*, unico elaborato il cui livello poetico concentra una importante sequela di riferimenti intertestuali – in parte riferibili all'ambito colto, in parte riferiti a testualità di provenienza popular (ma già culturalmente "storicizzati") –

comunque sempre orientati verso campi di esperienza lontani dalle consuetudini che si pensa possano essere esperite da ragazzi di questa età. Questi riferimenti svelano una inaspettata prossimità dell'esperienza preadolescenziale con alterità generalmente considerate distali e mostrano quale sia il grado di fertilità metacognitiva che queste relazioni sono in grado di generare:

«questa seconda parte era, inizialmente, un primo embrione del lavoro sulla “metamorfosi” di Escher, ma resici conto di come sarebbe potuto stare perfettamente nel brano, abbiamo scelto di inserirla» [SA-9/S9.36],

«Demetrio Stratos è un cantante italo-greco, che in realtà non è il suo vero nome Demetrio Stratos, mi pare ... comunque è cantante che ha lavorato negli Area, un grande gruppo di progressive rock italiano, durante gli anni Settanta» [SA-9/S937],

«[...] perché il testo di questa canzone, infatti, è un po' ... come dire ... impertinente in un certo senso perché si chiama *Luglio agosto settembre (nero)* e parla ... forse indirettamente, di questioni come il conflitto israelo-palestinese, [...] perché settembre nero è un'organizzazione ...» [SA-9/S9.38],

«in realtà, per via della strana storia di questo elaborato, è qui nascosta involontariamente, praticamente inudibile, anche una parte di *Obladì Obladà* dei Beatles» [SA-9/S9.39],

«una caratteristiche che però è rimasta [dell'immagine di van Doesburg] è la cesura che segue all'introduzione, scontrandosi con essa, rendendo così l'idea di essere, per l'appunto, *contre tout e tous*» [SA-9/S9.40].

Si è qui di fronte, seppur limitatamente a una sola opera, a riferimenti intertestuali sapienti e raffinati (Escher, i Beatles, van Doesburg, gli Area e il *progressive rock*, la questione israelo-palestinese), che nella loro straordinarietà sono comunque in grado di farci intuire i potenziali metacognitivi intertestuali che, anche ad età di sviluppo psicofisico ancora in evoluzione e all'interno di un comune (non eccezionale) *humus* scolastico, possono compiutamente dispiegarsi. Le testimonianze (qui riscontrabili in ragazzi provenienti da ambienti familiari densi di stimoli culturali di varia natura, il cui dato non è evidentemente trascurabile) costituiscono una sorta di punto d'arrivo, di obiettivo intertestuale ideale, che si palesa comunque perseguibile e non utopico.

Gli indizi però maggiormente in grado di rivelarci le capacità intenzionatrici degli elaborati di spingersi oltre i propri confini testuali sono quelli raccolti attraverso le testimonianze del piano estesico degli adulti esperti. Segno della presenza di tratti aspettuali dell'oggetto (quelle articolazioni gestaltico-figurali che configurano il piano neutro dell'opera) capaci di imporsi in termini semantici nelle sensazioni e percezioni di

chi li ha osservati e ascoltati. Numerosi sono i riferimenti operati al di fuori dei contenuti del progetto, di matrice cosiddetta colta, riferibili a specifici autori, titoli di opere, concettualità culturalmente connotate, contesti storico-culturali:

«un'impertinenza vicina alla hybris dei costruttori di automi, che sfidano la creazione divina» [AE-3/S3.36],

«il fare di quest'opera consiste sì nel suo risultato oggettuale, ma risiede altrettanto nell'idea progettuale e nella sua spiegazione, ed è questo uno dei tratti caratteristici di gran parte dell'arte del '900 che Andrea in modo intuitivo ha ripercorso» [IR-4/S4.18],

«è interessante ricordare come nel '900 l'esasperazione della firma dell'autore, la riduzione dell'opera anche alla mera firma, abbia significato portare alla ribalta le proprietà intellettuali e concettuali dell'idea a scapito della dimensione fabrile e legata ad una capacità del fare» [IR-5/S5.51],

«[...] un'associazione intuitiva a cui vengo rinviata è quella con le immagini della scena rituale collettiva in maschera del film di Kubric, *Eyes wide shut*, tratte dalla novella *Doppio sogno* di Schnitzler» [IR-7/S7.29],

«una creatura del bene e del male, un dottor Jekyll e mister Hyde» [IR-7/S7.30],

«la natura per la maggior parte "violenta" e decisa dei colori scelti (in netto contrasto con lo "sfumato" leonardesco), enfatizzano l'azione di modifica sul testo e accentuano un contrasto stilistico» [IR-7/S7.31],

«[...] sono due facce della femminilità, come da sempre nella tradizione cristiana» [AE-7/S7.32],

«l'intuizione che vi sta dietro [al titolo] ha molta somiglianza con l'azione-paradosso di Magritte nell'apporre alla raffigurazione di una pipa una dicitura che nega la sua rappresentazione (*Ceci n'est pas un pipe*)» [IR-8/S8.30],

«curioso è notare come Lorenzo sia caduto sulla scelta di quest'opera, che è uno degli emblemi su cui si è concentrata l'indagine dell'inconscio surrealista di Salvador Dalì (si veda *Venere di Milo con cassette*, 1936-1964), pur senza averne mai conosciuto opera e intenzioni» [IR-12/S12.31].

La preponderanza dei riferimenti di origine colta dell'insegnante-ricercatore viene riequilibrata con una serie di indizi intertestuali dell'adulto esperto di natura più "popolare" che agiscono – analogamente ai precedenti – quali perni di raffronto e di validazione dei significati intuiti nelle opere degli studenti:

«è una sorta di catena cumulativa, sul genere di quelle presenti nelle filastrocche infantili e di tradizione popolare ("E venne il gatto che si mangiò il topo, che al mercato mio padre comprò")» [AE-4/S4.20],

[Sull'atmosfera di suspense] «*Profondo rosso* docet» [AE-5/S5.52],

«un'ultima associazione [...] è quella fra gli occhiali neri e il film "The Blues Brothers"» [AE-6/S6.41].

Il grafico successivo evidenzia come l'apertura alle varie direzioni intertestuali sia stata per gli studenti più simile a quella dell'adulto esperto. È leggibile, in questo rilievo, il condizionamento dell'IR subito dall'immersione in un campo di studi che ha perimetrato e orientato le osservazioni. La frequentazione assidua di un preciso ambito di approfondimento ha con tutta probabilità limitato l'individuazione di relazioni con testi di altra provenienza.

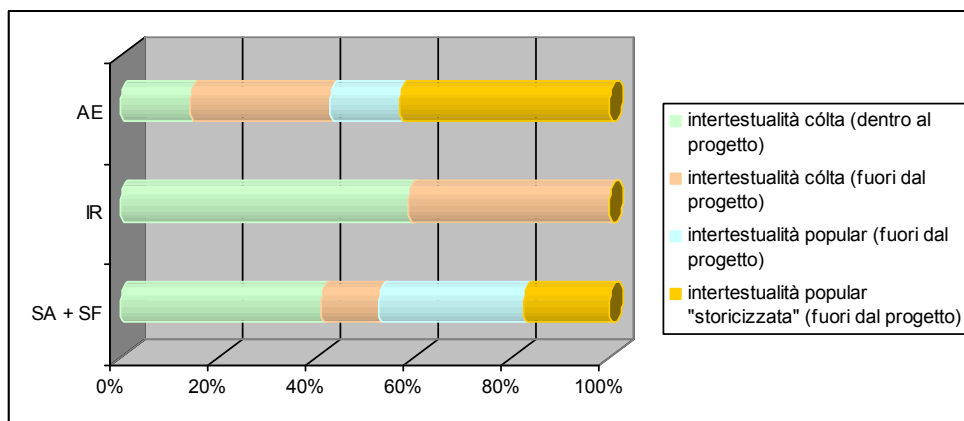


Grafico 5.50 – Distribuzione delle tipologie intertestuali tra i diversi soggetti

5.3.7. Funzione mitopoietica

Pur immergendoci ora in una funzione che presuppone l'individuazione di concetti specificamente afferibili a situazioni contestuali caratterizzate da alta astrazione di pensiero e di rappresentazione (che possiamo anche indicare come aventi propensione filosofica o almeno epistemica), e che immagineremmo poco probabili nella situazione educativa nella quale ci siamo trovati, crediamo non azzardata la lettura di alcuni indizi alla luce di criteri che guardano alla capacità di costruire visioni del mondo e di immaginarvisi all'interno in una precisa collocazione. Abbiamo infatti inteso guardare a questo livello individuando quelle testimonianze che dessero modo di mostrare le opere quali estensioni oggettuali delle soggettive individualità, e di rappresentarle come congegni utili (dunque non residuali, né accessori) a collocare significativamente il soggetto (l'autore) nel contesto di appartenenza e – più in generale – nella società e nel mondo. Le testimonianze raccolte hanno rivelato intenzionalità di questa natura relativamente a tre orientamenti:

- indizi che rivelano l'attribuzione di un valore estetico dell'artefatto;

- indizi che rivelano l'intenzione comunicativa di una poetica o di un messaggio;
- indizi che rivelano come all'opera venga attribuito un ruolo di espressione identitaria.

Nel grafico successivo è rappresentata la distribuzione degli indizi.

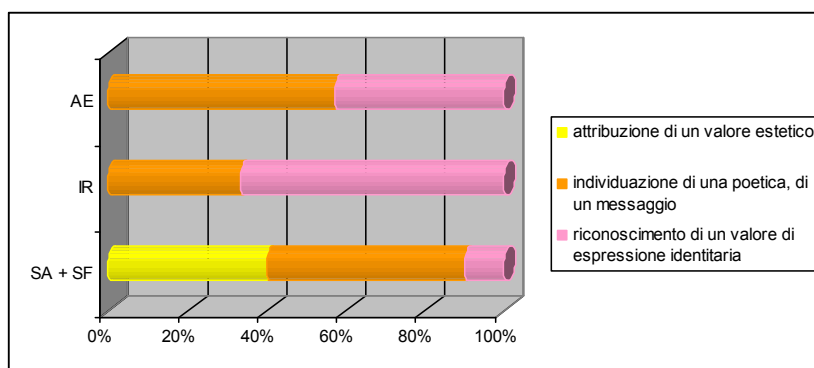


Grafico 5.51 – Distribuzione degli indizi mitopoietici

Si può notare come l'attribuzione di una valenza estetica sia stata riscontrata solo per parte degli studenti. Il dato si spiega alla luce dei criteri che hanno orientato l'interpretazione degli artefatti da parte degli adulti, che era quello di evitare, per quanto possibile, una valutazione del merito artistico degli elaborati (cfr. § 3.3.8.), così da concentrarsi non tanto sulla bontà o efficacia estetica, ma sulla volontà (piuttosto che capacità) comunicativa.

Dato di rilievo è l'addensamento che questa funzione riscontra sul piano poetico, a conferma di cosa possa smuovere l'azione costruttiva agita in prima persona. La visualizzazione grafica mostra come il raffronto tra i dati relativi sia per lo SA prevalente.

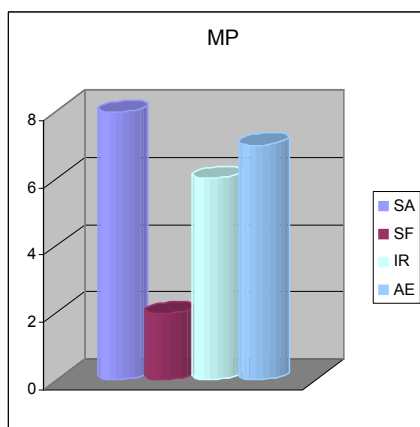


Grafico 5.52 – Distribuzione degli indizi mitopoietici tra i soggetti

Con l'analisi di questa ultima funzione ci troviamo nuovamente di fronte (come accaduto per la funzione enfatica) a un paio di elaborati esemplificativi che pur rivelando comunanza di caratteristiche mitopoietiche pongono i loro autori alle estremità di differenti poli. È proprio la loro qualità distale che ci informa di una ampia, seppur potenziale, “copertura” di questa prospettiva.

Sono quattro le opere che restituiscono indizi relativi a questo piano. Tra queste, due in particolare si pongono tra loro in dialogo per l'intensità qualitativa degli indizi e per le specificità che tratteggiano le “personalità” autoriali. La polarizzazione, in questo caso, non è data dalle qualità rivelate dalle opere, ma in particolare dalle personali caratteristiche cognitive e psicologiche degli studenti, gli autori degli elaborati. Ci pare utile non prescindere, allora, almeno dalla descrizione sommaria dei principali tratti caratterizzanti gli studenti – autori rispettivamente di *Carezza* e *Oltre* – per ritrarre come la loro personalità venga generalmente colta in relazione al contesto didattico rispetto alle aspettative che questo ripone sugli allievi.

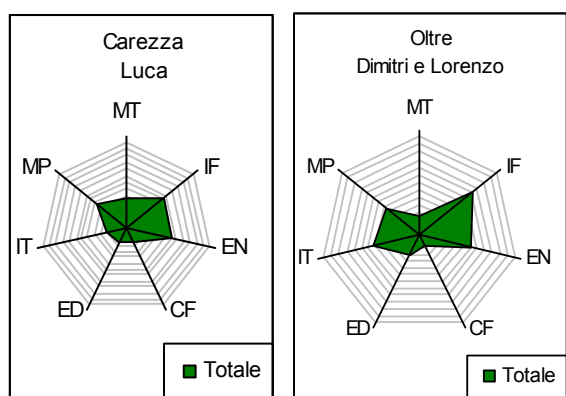


Figure 5.5 (A, B) – Estensione mitopoietica dell'area metacognitiva delle opere *Carezza* e *Oltre*

Le visualizzazioni a raggiera mostrano come l'area di estensione mitopoietica (riferibile al totale degli indizi) sia ben delineata in entrambi gli elaborati.

Dell'autore di *Carezza* aggiungeremo ulteriori notizie e testimonianze nel corso del § 6.1.4. Qui ci limiteremo a indicarlo – secondo generici parametri di osservazione e valutazione assunti dal sistema di istruzione italiano – come studente estremamente problematico sul piano relazionale e didattico, di “difficile scolarizzazione”, e dalle competenze non riconducibili agli standard comunemente definiti per le varie discipline. Per contro, gli autori dell'elaborato *Oltre* fanno parte di quella *élite* scolastica che conosce pochi fallimenti e che viene ricercata e riconosciuta nel gruppo dei pari per le

loro eccellenze e qualità di equilibrio relazionale. Dei due autori, uno in particolare (che ha assunto anche un ruolo trainante nella coppia), possiede caratteristiche intellettive superiori alla media, corroborate da conoscenze e curiosità che spaziano senza differenziazioni e con uguale dimestichezza in tutti i campi del sapere, come le testimonianze intertestuali commentate in precedenza ci hanno dimostrato. Su un ipotetico asse di merito, queste due tipologie cognitive sono poste dalla scuola a rappresentanza dei punti liminari di pedice e apice.

Sono dunque gli artefatti usciti da queste due tipizzazioni di intelligenze poste agli estremi ad aver palesato in modo significativo un medesimo orizzonte mitopoietico rinvenuto su più livelli.

In entrambi i casi possiamo rilevare indizi che testimoniano di una precisa consapevolezza autoriale rispetto a un portato valoriale ed estetico del proprio elaborato, anche se riportati sul piano linguistico con qualità espressive del tutto divergenti:

«vorrei che quest'opera fosse osservata da tutti. Non so come avrei fatto se non fossi così bravo a creare queste cose» [SA-3/S3.37],

«ho portato il video della mano e con mio padre l'ho fatto vedere a un prof. delle superiori di meccanica ed è rimasto scioccato [...]» [SA-3/S3.38].

L'autore di *Carezza* riconosce alla propria opera una valenza allargata oltre i confini della soddisfazione personale (che denomina del tutto spontaneamente *opera* così da attribuirle inequivocabilmente una pregnanza artistica), ne coglie la potenza dell'impatto emotivo e di sorpresa («è rimasto scioccato»), pur non riuscendo ad entrare consapevolmente nel merito di scelte tecniche ed estetiche. Individua nella sua azione creativa una necessità di primaria espressione («non so come avrei fatto ...») sulla quale opera un chiaro riconoscimento auto valutativo.

Anche gli autori di *Oltre* manifestano la medesima consapevolezza valoriale in ambito artistico del loro prodotto (quanto meno sul piano delle intenzioni, se non dell'effettiva realizzazione):

«abbiamo scelto di fare qualcosa che, sebbene fosse impertinente, ovvero rompesse certi canoni di certe regole, fosse anche qualcosa che andasse, come il titolo, oltre, cioè qualcosa ... elaborare comunque un progetto che avesse un senso proprio artistico» [SA-9/S9.44],

ma riescono anche a entrare nel dettaglio di scelte di natura poetica, sino a testimoniare la tenacia nel perseguire un intento creativo,

«nell’elaborazione del brano in generale abbiamo seguito molto l’idea di impertinza, tanto da aver dovuto ricominciare un paio di volte daccapo perché il lavoro che avevamo fatto non rispecchiava la nostra idea di essa» [SA-9/S9.45],

e a giustificare, secondo una particolare *Weltanschauung* artistica, anche singole intenzionalità dell’azione produttiva:

«questo “cambiamento”, questa “frammentazione” [la cesura sonora] non sono fini a sé stessi, quanto alla liberazione dell’arte e dell’espressività dai vincoli che fino ad allora la limitavano» [SA-9/S9.42],

«relativamente al testo, questo “giocare col mondo facendolo a pezzi” è quello che abbiamo fatto noi nell’elaborazione di questo brano» [SA-9/S9.43],

Sono soprattutto queste due opposte direzioni testimoniali originate da personalità così distanti per indoli e competenze, ma così prossime nel delineare un profondo rispecchiamento dell’identità personale nell’artefatto, a mostrarci quale possa essere la forza mitopoietica capace di manifestarsi attraverso l’attività di produzione artistica. Gli artefatti, come leggiamo, vengono caricati di una “densità temporale” nella quale si sommano simboli e rappresentazioni valoriali, affetti e sensazioni, comportamenti e rituali, narrazioni e mitopoiesi, divenendo quasi oggetti di culto (Carmagnola e Ferraresi, 1999).

Ecco allora che la risonanza di queste intenzioni – cioè l’attribuzione di un peso valoriale all’opera, il riconoscimento di un intento poetico portatore di un messaggio e di una capacità di espressione identitaria dell’artefatto – vengono percepite anche dai diversi fruitori. (Per quanto riguarda la componente degli studenti fruitori questo orientamento – di più difficile restituzione per gli studenti “estranei” ai singoli processi creativi, come abbiamo testimoniato anche per la funzione inferenziale – è esplicitato limitatamente all’opera *Carezza*).

STUDENTI	INSEGNANTE-RICERCATORE	ADULTO ESPERTO
- [Nella mostra il visitatore] «potrebbe essere colpito dalla mano di Luca» [SF-3/S3.39].	- «Luca è intervenuto (in modo che appare sapiente e raffinato) per restituire nuova anima e nuova significazione a vecchi oggetti, per rispecchiare in essi anche la propria maestria» [IR-3/S3.40], - «in ultima analisi, anche chi è rude, rozzo, sgraziato può essere capace di leggerezza e di dolcezza. Oppure	- «viene altresì il sospetto che l’autore stia raccontando il “suo proprio” gioco consistito nella costruzione della mano» [AE-3/S3.29], - «la telecamera, e dietro ad essa lo sguardo dell’autore, si muovono amorosamente intorno all’oggetto partorito dalla propria fantasia, accarezzandolo» [AE-3/S3.43], - «l’impertinza sta nell’assemblaggio di materiali di

	<p>ancora: anche chi appare incolto e rude (come Luca?) è capace di gesti che colpiscono» [IR-3/S3.41],</p> <ul style="list-style-type: none"> - «l'intera operazione di ideazione e montaggio sonoro assomiglia ad un piccolo/grande gioco di conoscenza del mondo, o almeno di alcuni suoi aspetti» [IR-9/S9.46], - «sonoro come esplorazione di ampi spazi (il mondo?)» [IR-9/S9.47]. 	<p>uso comune per costruire un oggetto "nobile e "espressivo" come la mano e nel tentare di dare "vita propria" a questo oggetto» [AE-3/S3.44],</p> <ul style="list-style-type: none"> - «per guardare oltre occorre "giocare col mondo facendolo a pezzi"» [AE-9/S9.48]. - «gli autori, come molti adolescenti, vogliono rompere il guscio che li protegge, ma hanno anche un oscuro timore di ciò che li aspetta "là fuori" e che busca alle pareti del loro mondo rassicurante» [AE-9/S9.49].
--	--	--

Tabella 5.46 – Indizi mitopoietici relativi alle opere *Carezza* e *Oltre*

È per questa via che possono essere interpretati, ci pare non a torto, anche gli altri indizi emergenti dalle due opere rimanenti.

Nell'elaborato *Senza titolo* di Emiliano e Daniele, mentre gli autori pongono l'accento sull'esistenza generica di una poetica, di un messaggio, gli adulti individuano in alcuni "segni" marcatamente collocati negli elaborati le impronte lasciate a comunicare un preciso messaggio autoriale, una cifra identificativa portatrice di una netta espressione identitaria che si impone, sino ad annullarla, sulla storica autorevolezza dell'opera d'arte presa a riferimento.

STUDENTI	INSEGNANTE-RICERCATORE	ADULTO ESPERTO
<ul style="list-style-type: none"> - «uno, dopo la musica, gli può dare il significato che vuole, non è che ha proprio ... cioè, perché un'idea va esposta non imposta, quindi uno può dire la sua, infatti, ognuno può scegliere il suo messaggio» [SA-5/S5.53]. 	<ul style="list-style-type: none"> - [Il cappellino] «è un'altra azione che ci informa della volontà di segnare l'appartenenza dell'elaborato e di distinguerla con segni e codici della personalità. Da ultimo, le firme, ben evidenti, dichiarano in modo palese la volontà di segnalare un'autorialità. Dichiarano di cancellare senza alcuna remora l'azione ideativa di Munch e di legittimare una sostituzione/traslazione di appartenenza» [IR-5/S5.55], - «l'elaborazione presenta segni di personalizzazione e di autorialità sia nella parte sonora che in quella visiva. L'elaborazione del tappeto al registro grave, eseguito al corno da Daniele e successivamente elaborato informaticamente, si pone in questa direzione» [IR-5/S5.54]. 	<ul style="list-style-type: none"> - «Ma l'impertinenza più interessante e provocatoria è quella che ribalta la centralità dell'opera d'arte: l'elaborato non è un contorno costruito per far risaltare il quadro, bensì al contrario il quadro viene "usato" per costruire un messaggio, ne costituisce un supporto, tanto che appare solo per pochi secondi, troppo pochi per poterlo guardare. Certamente l'opera di Munch qualifica e arricchisce il lavoro, ma viene in qualche modo "sottomesso" alla logica dei due autori, che infatti appongono su di esso la propria firma. Con questa operazione il quadro diventa loro» [AE-5/S5.56].

Tabella 5.47 – Indizi mitopoietici relativi all'opera *Senza titolo* di Emiliano e Daniele

Anche in *N.N.A.F.U.P* si leggono le medesime volontà di espressione identitaria (per parte degli studenti autori), che di dichiarazione di intento poetico (per parte dei fruitori, sia studenti che adulti).

STUDENTI	INSEGNANTE- RICERCATORE	ADULTO ESPERTO
<ul style="list-style-type: none"> - «il titolo significa ad esempio che «gli studenti si ribellano» [SA-8/S8.31]. - ««[...] penso che il rap per me sia una cosa di culto [...] colta, quindi si fonde insieme una canzone definita colta e una che [altri] definiscono il contrario e penso che è per spiegare che il rap in realtà non è ciò che la maggior parte della massa pensa» [SF-8/S8.32]. 		<ul style="list-style-type: none"> - «la carta di identità... uno zaino che pesa troppo... [dal testo del rap] Forse una critica, velata ma non troppo, alla distanza che la scuola costruisce fra i contenuti che ritiene degni di attenzione e gli interessi culturali dei ragazzi» [AE-8/S8.33].

Tabella 5.48 – Indizi mitopoietici relativi all’opera *N.N.A.F.U.P*.

Nonostante l’individuazione degli indizi relativi al livello mitopoietico sia stata limitata a un terzo degli elaborati prodotti (una presenza ridotta ma non residuale), non pensiamo sia azzardato considerarla rivelatrice di alcune potenzialità.

Vogliamo infatti evidenziare come la raccolta di queste testimonianze sia stata operata senza che fossero state messe in atto mirate azioni preventive per la costruzione di orizzonti interpretativi di così sofisticata proiezione. Questo dà modo di riflettere sulle potenzialità “cosmogoniche” che offre un’azione produttiva di natura interartistica: nell’azione produttrice, nelle riflessioni operate dai ragazzi su tali azioni e nelle riverberazioni che le opere proiettano sui fruitori, ci pare di scorgere, in definitiva, la possibilità/capacità di “fabbricare mondi” che si fonda, come dice Goodman (1978/2008b), su esperienze e costrutti già a disposizione, dove «il fare è un rifare» (p. 7).

5.3.8. Opere a confronto: identità metacognitive

La distribuzione delle diverse “intensità di funzione” determinata dai pesi dettati dagli indizi permette a ogni singola opera di assumere una sorta di fisionomia, di morfologia attraverso la quale ritrarre una individuale “identità metacognitiva”.

Le visualizzazioni grafiche a raggiera che proponiamo permettono a colpo d’occhio di mettere a fuoco tali identità e di aggiungere ulteriori considerazioni.

Osservando le aree che prendono forma dalla distribuzione totale degli indizi (sommando le tracce interpretative degli studenti e degli adulti) possiamo apprezzare

quali opere si collochino pienamente all'interno del perimetro della metacognizione di base e quali invece siano riuscite a espandersi oltre, nell'area del livello complesso.

Rientrano nel primo gruppo (cioè della *metacognizione di base*) i seguenti artefatti: *Senza titolo* di Andrea e Giovanni, *Dorimutante* di Antonio e Sebastiano, *Gioconda killer rock* di Alfredo, *Siruota* di Alessio, *Suonatore di organetto e piccoli odori* di Francesca e Alice, *Venere gangstar* di Lorenzo. L'area occupata, pur nella variabilità delle singole forme identitarie, è infatti prevalentemente spostata verso il settore destro della raggiera, a occupare le porzioni delimitate dalla funzioni MT, IF, EN, CF.

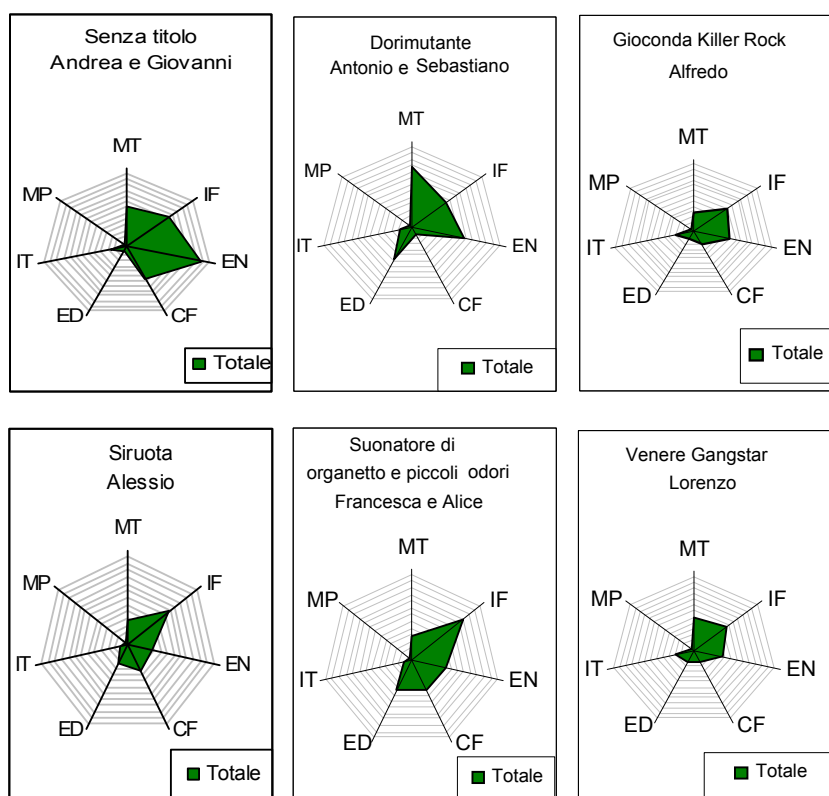


Figure 5.6 (A, B, C, D, E, F) – Grafici a raggiera delle opere che evidenziano indizi relativi alla metacognizione di base

Le successive visualizzazioni mostrano invece come alcuni artefatti siano stati in grado di caratterizzarsi anche per una *metacognizione complessa*, grazie all'espansione dell'area nel settore sinistro della raggiera (funzioni ED, IT, MP). Si tratta delle opere *Carezza* di Luca, *Senza titolo* di Emiliano e Daniele, *N.N.A.F.U.P.* di Salvatore e Guglielmo, *Oltre* di Dimitri e Lorenzo.

La minore o maggiore espansione dell'area ci informa, evidentemente, delle opere che hanno saputo maggiormente sollecitare la discussione e che sono per questo apparse più stimolanti e foriere di intuizioni interpretative.

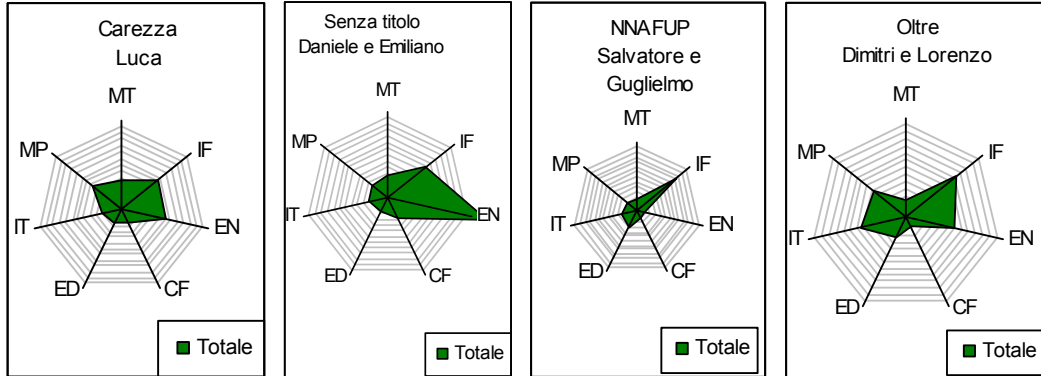


Figure 5.7 (A, B, C, D) – Grafici a raggiera delle opere che evidenziano indizi relativi alla metacognizione di base e complessa

Due opere si caratterizzano infine per un'area più contenuta rispetto alle precedenti: *Senza titolo* di Blanca e *Cellulare a doppia carica* di Andrea. Ipotizziamo che le ragioni della ridotta espansione possano essere dupplici: da un lato una probabile maggiore difficoltà da parte di autori e fruitori nella lettura e interpretazione del piano neutro, in virtù di una intenzionalità di natura spintamente concettuale (ad esempio l'opera *Cellulare a doppia carica*); dall'altro una minore capacità dell'opera di sollecitare spunti di conversazione (Casati, 2008) attorno ai suoi materiali e di coinvolgere sul piano poetico e estetico (ad esempio *Senza titolo* di Blanca).

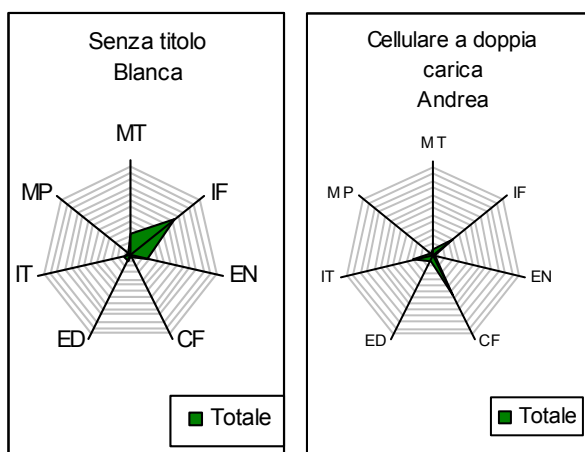


Figure 5.8 (A, B) – Grafici a raggiera delle opere con “minore” gravidanza metacognitiva

Se invece osserviamo in sovrapposizione le aree prodotte dalle densità della componente adulta e della componente studentesca, compaiono altre evidenze.⁶ Siamo cioè in grado di caratterizzare l'identità di ogni singola opera in relazione ai soggetti interpretanti.

Infatti, laddove la sovrapposizione delle due aree assuma una sorta di configurazione concentrica (laddove cioè un'area sia contenuta nell'altra, grosso modo con analoghe proporzioni), possiamo affermare che la sollecitazione metacognitiva suscitata dall'opera abbia agito in modo consonante su preadolescenti e adulti. La convergenza, si badi bene, non riguarda il livello interpretativo, cioè il piano dei significati attribuiti (che possono permanere divergenti tra i diversi soggetti), bensì, lo ribadiamo, la specifica caratterizzazione metacognitiva a cui l'opera ha indotto.

È così che *Senza titolo* di Blanca porta studenti e adulti a guardare all'opera principalmente attraverso i primi tre livelli metacognitivi (MT, IF, EN), con particolare enfasi sul livello inferenziale, mentre il confronto tra *Cellulare a doppia carica* e *Carezza* ci mostra il riconoscimento da entrambe le parti di un'identità antitetica: l'asciuttezza di un'opera concettuale (*Cellulare*) e la pienezza/completezza dell'elaborato *Carezza*.

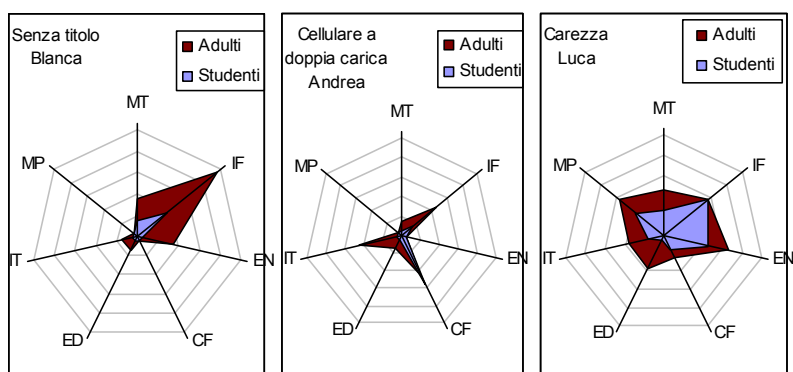


Figure 5.9 (A, B, C) – Grafici a raggiera di opere con identità convergente (A)

Medesimo posizionamento “concentrico” per le altre opere sotto ritratte, sebbene tutte presentino variabili relative alle singole densità di distribuzione.

⁶ Riflessioni del tutto analoghe a quelle che si articoleranno possono essere condotte a partire dalle visualizzazioni che mostrano le aree di espansione del piano estesico e di quello poetico. In questo senso, la qualità interpretativa degli studenti fruitori non incide sugli equilibri generali e preferiamo per questo il punto di osservazione che mostra a confronto le posizioni degli studenti e degli adulti.

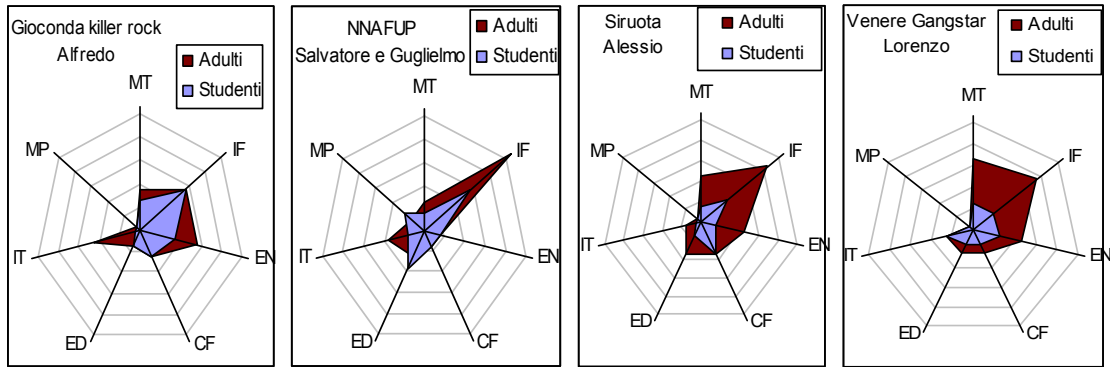


Figure 5.10 (A, B, C, D) – Grafici a raggiera di opere con identità convergente (B)

Prospettiva in parte differente è invece quella che, pur evidenziando una sovrapposizione delle forme, mostra una espansione di divergenza o ampliamento dell'area degli studenti. È il caso ad esempio di tre opere che vengono caratterizzate principalmente attraverso la funzione enfatica.

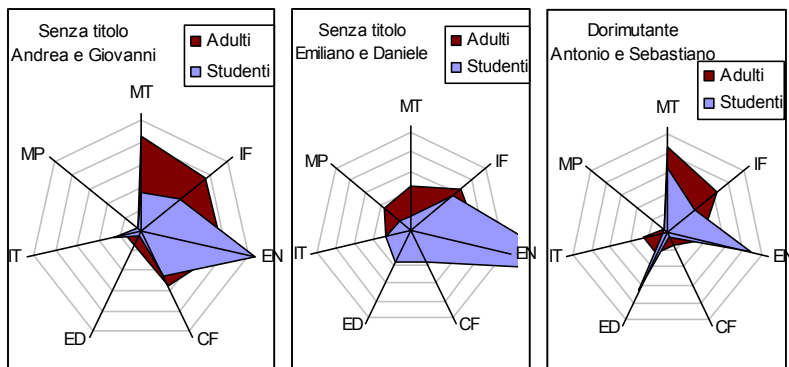


Figure 5.11 (A, B, C) – Grafici a raggiera di opere caratterizzate da una espansione della funzione enfatica per parte degli studenti

Ne esce, come già abbiamo testimoniato nella disamina di questa funzione, quale sia per gli studenti l'indole prevalente che rivela un diverso (e massiccio) posizionamento nei confronti dell'opera rispetto a quello degli adulti.

Caso analogo è quello dell'opera *Suonatore di organetto e piccoli odori*, che rovescia le direzioni di ampliamento a favore degli adulti, spostandole verso le funzioni inferenziale e esemplificativo-digressiva.

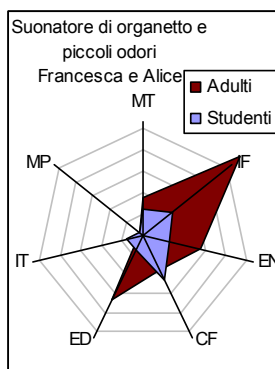


Figura 5.12 – Grafico a raggiera dell'elaborato *Suonatore di organetto e piccoli odori* con espansioni verso le funzioni inferenziale e esemplificativo-digressiva per parte degli adulti

Un ultimo elaborato mostra, invece, quanto la singola opera abbia attivato una diversa azione metacognitiva per studenti e adulti. Interessante in questo caso è notare una prevalenza di funzioni metacognitive di base per gli adulti e, al contrario, una prevalenza di funzioni metacognitive complesse per gli studenti. Una sorta di caso esemplare e emblematico e di tendenza ideale, di quanto l'azione creativa, la produzione di natura artistica, sia in grado di condurre chi la agisce verso la conquista di una sofisticata metacognizione.

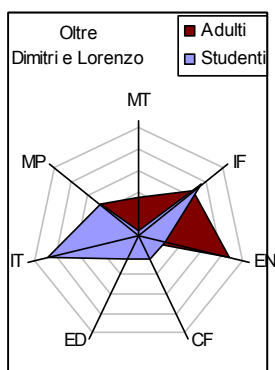


Figura 5.13 – Grafico a raggiera dell'elaborato *Oltre* che mostra divergenza di identità metacognitiva tra studenti e adulti

Da ultimo, uno sguardo d'insieme alle sole aree prodotte dagli indizi degli studenti ci mette di fronte alle diverse "forme identitarie" che rispecchiano, nella loro unicità, le individuali personalità artistiche. Il loro confronto ci informa di quanto ricco e poliedrico possa essere il pensiero metacognitivo sensibile che scaturisce dalla condivisione del lavoro creativo.

Música y Artes Visuales en la educación:
 calidad del aprendizaje en una experiencia realizada desde un enfoque interdisciplinario
 Alessandra Anceschi

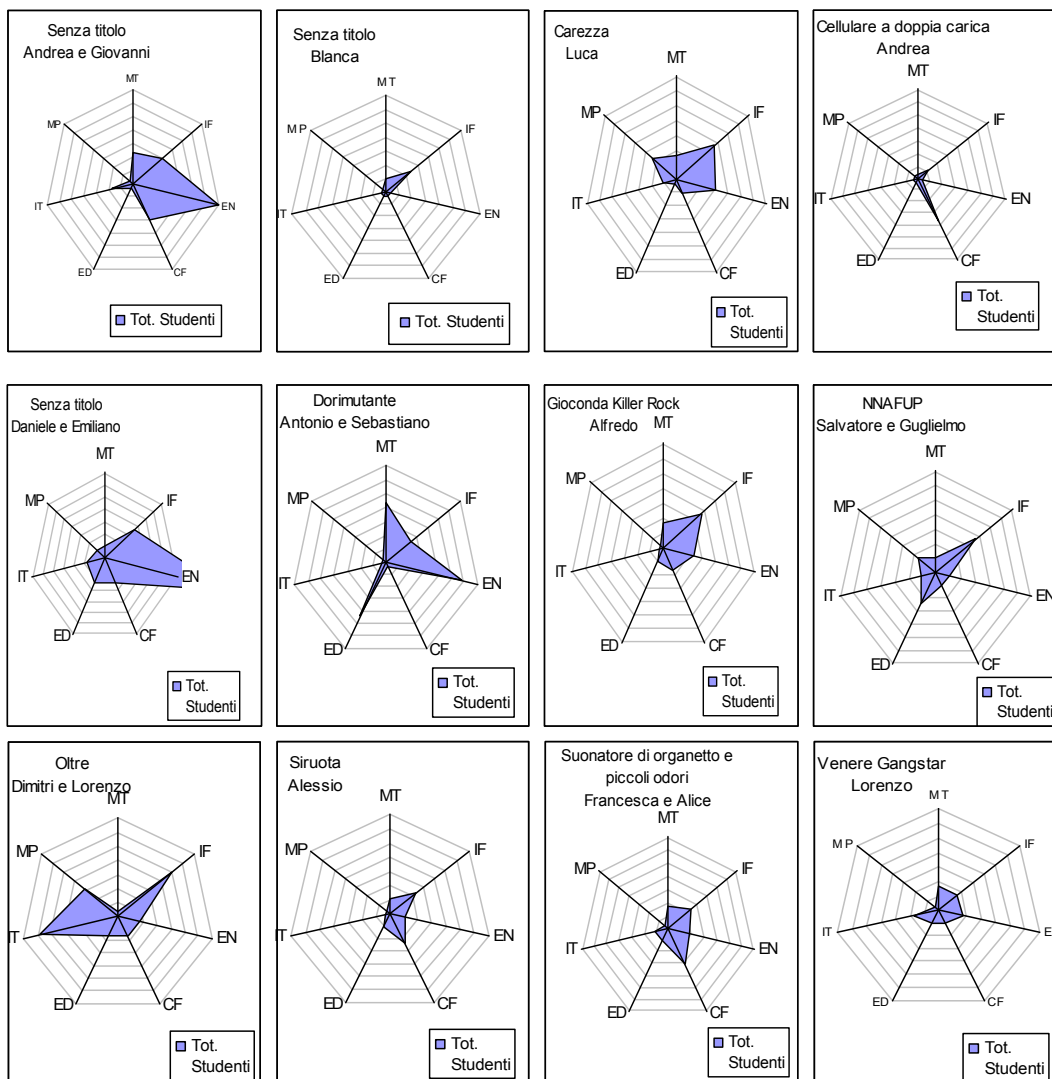


Figure 5.14 (A-N) – Grafici a raggiera indicanti le identità metacognitive delle singole opere per i soli studenti

Musica e Arti Visive nell'educazione:
qualità dell'apprendimento in una esperienza realizzata secondo un approccio interdisciplinare
Alessandra Anceschi

Capitolo 6

Oltre la ricerca

Música y Artes Visuales en la educación:
calidad del aprendizaje en una experiencia realizada desde un enfoque interdisciplinario
Alessandra Anceschi

6.1. Ricadute di natura metodologico-didattica

Come accade in tutti i sistemi complessi quali sono la scuola e le connesse attività di insegnamento-apprendimento, le incidenze delle azioni didattiche hanno ripercussioni a diversi livelli e l'osservazione e la valutazione dei fenomeni che ne derivano è di importanza decisiva per la comprensione dei processi e la loro possibilità di governo.

Le riflessioni che andremo ad articolare si collocano su un piano di strettissima pregnanza e prossimità rispetto alle problematiche della quotidiana attività didattica e hanno per questo un valore probabilmente di più diretta presa empatica e di immediatezza di ricaduta rispetto ai più articolati esiti della ricerca. Anche se si tratta di un piano di lettura che – analogamente a quanto accaduto a proposito dell'interpretazione dei dati – implica il distanziamento dall'agito in favore di un generale recupero, riordino, rivisitazione, revisione, rivalutazione di quanto osservato e agito (Burnard, 2006), questo livello di riflessione dovrebbe essere in grado di rivolgersi direttamente agli interlocutori che lavorano sul campo, affiancandosi in modo complementare alle azioni professionali ad “alta decisionalità” (Losito e Pozzo, 2008), quelle cioè adottate in tempo reale nel corso dell'insegnamento.

Il percorso di analisi di questi ulteriori dati si situa al di fuori dell'itinerario di ricerca preventivato, poiché raccoglie gli esiti di uno sviluppo progettuale non previsto e risulta quindi manchevole dei supporti di metodo necessari. Per questo motivo il rigore e la sistematicità che abbiamo cercato di curare al meglio nelle fasi precedenti non potranno ora essere garantiti. Ci è tuttavia parso importante cercare di ricondurre ad una riflessione unitaria anche questa appendice, che di fatto è stata opportunità per amplificare gli esiti già percepiti. L'occasione ci consente altresì di guardare da vicino alle possibili implicazioni didattiche.

Per questa via, dunque, procederemo a vagliare in che modo il percorso didattico condotto nella scuola di appartenenza dell'insegnante-ricercatore ha interagito con il suo più ampio contesto di collocazione: la scuola in generale e gli attori che la animano. Descriveremo e analizzeremo, pertanto, le ricadute venutesi a creare in occasione della mostra conclusiva, evento che ha rappresentato un momento di fertile e inaspettato dialogo tra il “dentro” e il “fuori” della scuola.

6.1.1. Fuori dalle classi: le opere in mostra

L'ideazione di un momento espositivo di documentazione e maggiore visibilità degli artefatti è maturata in corso d'opera, durante i momenti conclusivi dell'attività laboratoriale condotta nel primo contesto didattico. La proposta/provocazione è stata lanciata a metà del percorso laboratoriale dall'insegnante-ricercatore grazie agli esiti che stavano assumendo le prime sembianze degli elaborati e al sincero coinvolgimento dei "piccoli artisti" verso la consegna da compiere.

Gradualmente, nelle settimane successive, si è messo a fuoco con maggior consapevolezza quali potessero essere i benefici di questa appendice. Li elenchiamo suddividendoli in relazione ai differenti "beneficiari".

Per i ragazzi:

- il compimento di un processo artistico a tutto tondo, che consentisse – attraverso una più ampia visibilità dei prodotti – l'attivarsi di un meccanismo di circuitazione/comunicazione dei possibili significati veicolati dall'opera anche oltre i confini del contesto classe;
- la conferma di una riconosciuta valorizzazione dell'impegno profuso (l'esposizione in mostra) attraverso una sorta di azione "valutativa" attuata non solo dai delegati dall'istituzione scolastica (dunque non solo gli insegnanti, ma anche i possibili visitatori) e attivata attraverso strategie differenti da quelle abitualmente assunte dalla scuola (non voti numerici, ma scambio di impressioni, giudizi, confronto tra diversi sguardi posti su uno stesso oggetto).

Per l'insegnante-ricercatore:

- l'effettiva possibilità di un più ampio coinvolgimento nella ricerca (anche solo a scopo informativo) dell'intera comunità scolastica di appartenenza e una più concreta restituzione degli esiti della medesima all'interno del contesto lavorativo dell'insegnante-ricercatore. Di fatto, una concreta opportunità per far divenire l'istituzione scolastica parte integrante dell'occasione formativa concessa a uno dei suoi membri.

Per la scuola e l'istituzione in generale:

- la possibilità di circuitazione delle prassi sia internamente all'istituto che esternamente;

- la possibilità di una visibilità delle attività della scuola all'interno del territorio.

FASI DI ALLESTIMENTO

L'evento espositivo, programmato per la conclusione dell'anno scolastico nelle giornate del 7 e 8 giugno 2014 e divenuto avvenimento "celebrativo" della chiusura della scuola, ha previsto una serie di azioni di preparazione e di coordinamento che andremo a descrivere. Insieme all'insegnante di Arte si è valutata l'opportunità di coinvolgere una volta ancora i ragazzi nell'organizzazione e nella preparazione dei materiali. Vista la difficoltà di utilizzo delle ore curricolari della collega di Arte si è optato per un nuovo coinvolgimento pomeridiano dell'insegnante-ricercatore insieme ad alcuni studenti selezionati, individuati principalmente sulla base delle singole disponibilità, ma comunque in numero limitato (da 2 a 5 studenti).

Le azioni organizzative hanno previsto le seguenti prospettive di lavoro (le varie fasi, illustrate in un ordine indicativamente cronologico, si sono tuttavia tra di loro intrecciate):

- individuazione di un calendario delle nuove attività laboratoriali (5 pomeriggi collocati dal 28 aprile 2014 al 26 maggio 2014, con l'aggiunta di una breve appendice mattutina contestuale alle attività curricolari dell'insegnante di Arte);
- ideazione della *mise en espace* delle opere all'interno dello spazio scolastico; predisposizione di fasi e materiali di attuazione;
- verifica di spazi e supporti tecnici ed elettrici; ricerca e acquisto materiali;
- informazione dell'iniziativa al collegio docenti e acquisizione delle necessarie autorizzazioni e delibere per l'occupazione e la gestione degli spazi scolastici in orario di chiusura della scuola;
- predisposizione di un piano di informazione e comunicazione dell'iniziativa (All. 14).

Alle nuove attività laboratoriali hanno partecipato, variamente alternandosi, un numero limitato di 5 studenti. La partecipazione alla costruzione fattiva del momento espositivo ha permesso ai ragazzi partecipanti di raffinare il coinvolgimento emotivo nei confronti dell'iniziativa e di cogliere con maggiore consapevolezza l'intera articolazione del percorso seguito, soprattutto di creare "appaesamento" e fare comunità (Strobino, 2013).

Nonostante abbia partecipato a questa appendice solo una parte degli studenti (poco meno di $\frac{1}{4}$), l'aggiornamento agli altri partecipanti sullo "stato dell'arte" dell'allestimento della mostra è stato garantito sia dagli stessi studenti (rientrando la mattina nelle classi avevano modo di raccontare cosa stavano facendo), sia dall'insegnante-ricercatore, che ha avuto modo di recarsi con frequenza nelle classi (nelle occasioni dei cambi d'ora o dell'intervallo) per dar conto di cosa si stesse facendo.

Le immagini documentano alcuni momenti di lavoro.



Figure 6.1 – Momenti della preparazione di alcuni materiali per l'allestimento

SULL'IDEAZIONE DELL'ALLESTIMENTO

La messa a punto dell'ideazione e della *mise en espace* non è stata condotta con i ragazzi, bensì dall'insegnante-ricercatore e con il supporto decisivo (per fortuna gratuito) di una figura con competenze professionali in ambito registico e teatrale. Per carenza di tempi e di spazi di lavoro non sarebbe stato possibile programmare l'ideazione dell'allestimento insieme ai ragazzi e se di primo acchito la non partecipazione degli studenti può apparire come un'opportunità mancata di coinvolgimento, la loro "esclusione" deve invece essere colta come momento dialettico tra le diverse competenze e i diversi ruoli in gioco.

L'occasione ha infatti dato modo di mettere in campo diverse competenze, accomunate dall'esigenza di dar voce amplificata agli elaborati. Si è trattato, come afferma Enrico Strobino (2013), di restituire alla classe un prodotto in cui fossero

riconoscibili le idee dei ragazzi mischiate a quelle dell'insegnante e – nel caso qui descritto – a quelle di altri professionisti, così da allestire un «dialogo creativo [teso] a costruire oggetti riconosciuti da entrambi come significativi» (p. 43). In questo senso il fare dell'insegnante (non “al posto” degli studenti, ma “grazie” agli studenti e “al loro fianco”) si colloca all'interno di una pratica di scambio in cui i diversi interventi – accostati ma consapevolmente riconoscibili – diventano occasione di crescita reciproca.

La conferma di questo proposito è stata raccolta attraverso una serie di testimonianze che, in modo spontaneo, alcuni dei ragazzi partecipanti hanno lasciato durante la visita alla mostra su un quaderno appositamente predisposto per i visitatori. Eccone alcune:

Molto bello, bene organizzato e allestito. Un grandissimo grazie alla prof.!!!

Tutto ben programmato e funzionante alla perfezione. Molto bello!! Veramente!

Ammiro tutta la fatica della prof. per creare una mostra fantastica e bellissima.

Bravissimi!!!! I prof. e gli alunni.

La progettazione ha dovuto far fronte a non pochi vincoli, in particolare a quelli di natura economica e di gestione organizzativa, soprattutto perché si è ritenuto di non poter rinunciare all'utilizzo dell'intera struttura scolastica quale spazio espositivo. Si pensava, infatti, che l'occasione della mostra avrebbe potuto offrire una ghiotta opportunità per trasformare uso e funzione degli spazi quotidiani (le aule) e degli strumenti scolastici (in particolare lavagne multimediali, impianti di video proiezione e audio). Pur limitata nel tempo (un pomeriggio e una mattina collocate nel weekend conclusivo dell'intera annualità didattica) l'occasione avrebbe offerto l'opportunità di far vivere gli spazi scolastici con modalità e percezione differenti.

Per quanto riguarda i supporti economici, si era a conoscenza di non poter contare su alcun contributo sostanziale da parte della scuola (se non in termini di strumentazione e strutture già disponibili) e – di conseguenza – di non poter disporre di apposito personale per l'allestimento e per la sorveglianza nei giorni di apertura.

Per questo si è ricorso, per quanto possibile, a materiali di recupero o di modica spesa e si è cercato di sopperire alle “risorse umane” verificando la disponibilità gratuita di genitori e colleghi.¹

¹ Sul piano delle spese (sostenute principalmente dall'insegnante-ricercatore) la scuola ha contribuito solo in minima parte. Un supporto organizzativo decisivo è stato dato dall'associazione “Scuola Viva”, gruppo

Le “linee di regia” adottate si sono dunque dovute adeguare a tali vincoli, ma si è ritenuto di non rinunciare a individuare una cornice di significato che riuscisse ad amplificare gli intenti perseguiti e gli esiti ottenuti.

All’interno dei limiti menzionati si è dunque cercato di:

- lavorare sul lemma *impertinenza* acquisendolo come tratto formalmente unificante (ad esempio attribuendo un fonema a ognuna delle 12 opere esposte che identificasse un “concetto-chiave” del percorso);
- attribuire a ogni opera (12, tante quante i fonemi di *impertinenza*) uno spazio che potesse amplificarne alcuni aspetti specifici (elementi strutturali e formali, possibili significati) e configurare dunque ogni aula/ambiente come individuale spazio scenico/evocativo in relazione all’opera ospite;
- sovvertire il normale aspetto delle aule/ambienti pur mantenendo integra la loro riconoscibilità di aula;
- individuare una modalità intuitiva di orientamento del percorso tra gli spazi.

La descrizione degli spazi espositivi è dettagliata nell’allegato 13.²

I NUMERI DELLA MOSTRA

Grazie al fattivo aiuto di alcuni genitori e colleghi l’allestimento degli spazi è stato concentrato nelle ore precedenti l’apertura (metà della mattinata e primo pomeriggio).

Gli spazi allestiti sono rimasti visibili nel weekend per un totale di circa 8 ore, prima del ripristino necessario affinché le aule potessero essere nuovamente utilizzabili per le imminenti prove dell’esame di licenza media.

Considerando la natura dell’iniziativa, prevalentemente scolastica e a carattere del tutto locale, il numero dei visitatori in quelle otto ore è stato di più di 200 persone, un numero del tutto sufficiente a far considerare ben “spesa” l’iniziativa. In relazione al contesto di allestimento, si considerava che i potenziali visitatori della mostra avrebbero dovuto essere principalmente gli studenti (non solo quelli partecipanti al percorso, ma anche quelli dell’intera scuola e anche dei plessi delle scuole appartenenti all’istituto comprensivo), gli insegnanti (della scuola e dei plessi adiacenti), le famiglie e altre

costituito principalmente da ex insegnanti e genitori che – a titolo gratuito – supportano le attività della scuola.

² Un tour virtuale negli ambienti e una sintesi degli elaborati in mostra è visibile in <https://www.youtube.com/watch?v=iADgomvAUYS>

persone variamente interessate che si sarebbe stati in grado di raggiungere tramite la diffusione dell'informazione attraverso i canali di stampa locali.

Sebbene non si siano messe in atto modalità di computo e identificazione dei visitatori (l'evento, come abbiamo detto, si colloca al di fuori della ricerca e la sua dimensione è stata curata principalmente nei suoi aspetti di efficacia didattica), dalle testimonianze depositate sul quaderno collocato all'ingresso è possibile desumere la composizione (limitatamente a dove sia presente e riconoscibile la firma). Da questa generica ricognizione risalta come la maggior parte dei visitatori sia stata "esterna" alla scuola, cioè composta da genitori, parenti, conoscenti dei ragazzi o da adulti variamente interessati all'iniziativa. Le visite di colleghi interni alla scuola e degli studenti non partecipanti al progetto sono state inferiori alle aspettative. Tenteremo una riflessione dopo aver analizzato le reazioni alla mostra.

REAZIONI ALLA MOSTRA

Proveremo ora a utilizzare le testimonianze depositate sull'apposito quaderno che invitava i visitatori a lasciare un commento, quali tracce concrete delle reazioni alla visita.

Il numero complessivo dei commenti è stato di circa un'ottantina, grosso modo così suddivisi: una cinquantina di commenti di adulti "esterni" alla scuola (genitori, familiari, amici dei protagonisti della mostra, ivi inclusa l'insegnante-ricercatore quale promotrice dell'iniziativa); una decina di colleghi interni o esterni alla scuola; una ventina tra ragazzi partecipanti e ragazzi esterni al progetto. La suddivisione numerica risulta approssimativa a causa dell'impossibilità, in alcuni casi, di risalire alla provenienza dei commenti.

Poiché non sono stati depositati commenti a valenza negativa, la loro lettura una volta chiuse le porte della scuola (difficile non manifestarlo), è stato un momento di piena gratificazione e ne ha goduto maggiormente, con tutta evidenza, la figura dell'insegnante piuttosto che quella del ricercatore. Le varie testimonianze rappresentano una modalità di rispecchiamento del lavoro fatto e costituiscono – depurate della naturale patina emotiva più retorica, un concreto riscontro dell'impatto che il progetto ha avuto a vari livelli. Utilizzeremo i commenti lasciati dai visitatori a titolo esemplificativo, selezionando i più significativi dalla totalità.

Nell'intero corpus dei commenti figurano numerose testimonianze relative a un generico gradimento dell'iniziativa. Non vi si specificano rilievi di sorta se non quelli che denotano un'immediatezza di risposta agli stimoli visivi e sonori. L'abbondanza di punti esclamativi, l'utilizzo delle maiuscole e le sottolineature (elementi da intendere quali riconosciuti tratti sovrasegmentali di una "prosodia" del codice scritto) pongono ulteriore enfasi e sottolineano il coinvolgimento partecipativo. La sensibilità dello spettatore, come dice Dorfles (in Meneguzzo, 2014), è naturalmente intrisa di *pathos*, e anche questo deve entrare nel giudizio estetico.

- IMPERTINENTE E GENIALE.
- FANTASTICO!!!
- MOLTO BRAVI!
- Molto bello!!
- Interessante. Affascinante. Molto bello!
- Davvero geniale! Complimenti.
- Veramente sorprendente. Complimenti.
- It's really fantastic! I enjoyed this visit enormously!!
- Un bel divertissement. Impertinenza elegante.

Tra questi commenti generici, che rappresentano un primo livello di risposta, ne figurano alcuni che tendono ad evidenziare l'esplicita compartecipazione e collaborazione tra insegnanti e allievi, in quell'ottica di dialogo, di cui si diceva più sopra, tesa alla costruzione di esperienze significative per entrambe le parti.

- Fantastica idea degli insegnanti e ottima esecuzione degli alunni.
- Bravi ragazzi! E bravi gli insegnanti!
- Grazie a insegnanti e allievi.
- Complimenti a tutti gli impertinenti e a chi ha dato loro spazio! Bravissimi!!!!

Un aspetto di interesse è la rilevazione di una funzione che potremmo definire "catartica" dell'itinerario seguito in mostra. Quasi che il percorso condotto tra le opere abbia avuto il merito di riconciliare corpo e mente del visitatore, non tanto perché se ne sia riconosciuto il duplice coinvolgimento anche nel lavoro dei ragazzi (mano/occhio/orecchio e pensiero), quanto piuttosto per la rivelazione di una sensazione di benessere da parte del fruitore ricevuta attraverso l'attivazione dei propri sensi.

- Questa impertinenza ... fa molto bene, mi ha fatto molto bene.
- Ci siamo rimpinzati di arte e creatività!

- Perdersi fra suono e disegno e lasciarsi guidare dalle emozioni.
- La mente e il cuore parlano in questo percorso.
- Tutto ciò dà senso di libertà e apre la mente [...].

Vi sono poi commenti che entrano maggiormente nel merito delle “qualità” del percorso. Alcuni di questi ne evidenziano, anche se sempre su un piano generale, la valenza di natura estetica. Rimarcano cioè la prossimità dei prodotti in mostra (chiamati “opere” anche dai visitatori) e della loro “messa in scena” con esperienze artistiche di più ampia portata, creando ponti di similitudine. Si tratta, per continuare il parallelo con la teoria stefaniana, di un piano descrittivo che riguarda pensieri sulle Pratiche Sociali artistiche.

- Bellissimo “spettacolo” e soprattutto sorprendente per il lavoro che c’è dietro.
- Oggi la “Dalla Chiesa” si è trasformata nel M.O.M.A.
- Me he quedado impresionada! Primero, por la presentación: “distinta / especial / impertinente”. En segundo lugar, cómo está representada la imagen, música con la escenografía.
- Mostra molto bella, già per le opere che per gli allestimenti.
- Bellissime Opere!

Ma c’è chi si spinge oltre nella valutazione estetica e punta al livello delle “opere” (il livello “materiale e anagrafico”), indicando cioè con minuziosa precisione il particolare autore o lo specifico *masterpiece* (un artefatto attribuibile cioè alla soggettività di un autore) o ancora l’allestimento/spazio che in mostra lo ha colpito, da cui è stato attratto. Il “giudizio estetico” non è solo opinione critica, ma problema conoscitivo che impegna contemporaneamente ragione e sentimento (Mazzocut-Mis, 2008).

- Il mio artista preferito è TRESKA, il suo cellulare “DISINVENTATO” è un’opera che spiazza e ci ricorda che nulla è scontato.
- Già si intravedono piccole genialità. La ruota che gira, le ceramiche, la Venere di Milo, la mano meccanica e altri esempi sono segni di genialità in potenza, destinati a svilupparsi.
- Mi è piaciuta molto la mano [*Carezza*].
- Mi sono piaciute molto 2 classi, quella con la carta igienica [*Suonatore di organetto e piccoli odori*] e i banchi rovesciati [*N.N.A.F.U.P.*] AAAHAH mi ha fatto ridere.

Vi è in queste testimonianze il pieno riconoscimento di un’intenzionalità artistica e – di rimbalzo – il riconoscimento degli elaborati alla categoria delle “opere d’arte” individuabili infatti laddove vi sia una congiunzione di «funzione estetica e di funzione

tecnica e quindi un qualche grado di intenzionalità esplicita o implicita, relativa a tale congiunzione» (Desideri, 2004, p. 95).

In più, l'apprezzamento estetico si allarga dalle opere agli spazi e si colgono annotazioni che non rimangono indifferenti al cambiamento subito dai luoghi, come già alcune testimonianze precedenti indicavano.

- Che bella questa scuola impertinente!
- Anche gli ambienti “grigi” della scuola sono stati valorizzati.

Ciò significa che l'organizzazione dello spazio ha probabilmente contribuito a far sì che le “opere operassero” («make works work» diceva Goodman per sintetizzare i requisiti di uno spazio museale) e che producessero non solo informazione, ma formazione, *ri*-formando e *tras*-formando visione e ascolto (Goodman, 1985/2008c).

Altre testimonianze entrano maggiormente nel merito del tema proposto, orientando su un fronte formativo e culturale, e cercano di mettere a fuoco uno dei centri dichiarati del percorso, cioè il lavoro di ideazione creativa, lo sviluppo del pensiero laterale e la dimensione di autonomia e individualità presentativa e rappresentativa lasciata ai ragazzi.

- Sembra così semplice essere ... impertinenti! Una bella lezione per i nostri cervelli omologati.
- Complimenti per una bella mostra che evidenzia finalmente la creatività e l'arte dei ragazzi!
- Un momento di alta creatività.
- Sorprendente la fantasia e la creatività mostrata nella creazione, composizione e allestimento della mostra. Complimenti! I ragazzi sono riusciti ancora una volta a “sorprendere” noi adulti.
- L'impertinenza interpretata e reinterpretata dai ragazzi con idee e proposte originali. La creatività ha avuto il suo sviluppo sorprendente.
- Finalmente la voce e il pensiero dei ragazzi rende viva la scuola.
- Sentimenti e sensibilità dell'oggi attraverso gli occhi dei ragazzi!

Vi è poi, sottolineato da alcuni visitatori, l'aspetto formativo più legato a una maturazione e crescita intellettuale anche grazie ai contenuti proposti.

- Bravi ragazzi! ... molto più maturi della vostra giovane età ...
- Formativo. Educativo.
- Molto lavoro ... Spessore culturale auspicabile ovunque ...
- Siete stati veramente grandi, con un progetto ambizioso ed articolato, svolto in maniera eccezionale!

E c'è chi ne coglie, forse anche stimolato dai diretti resoconti dei ragazzi “ritratti” nella proiezione video, l'importanza assunta dalla motivazione e dal coinvolgimento.

- Il lavoro fatto è stato molto interessante il i ragazzi sembrano molto coinvolti. Le loro “opere” sono un mix di passione e creatività.
- Credo che l'entusiasmo dei ragazzi nell'operare si comunichi a chi guarda e sia altamente educativo.
- Insegnare l'arte in tutte le sue forme con questo grande coinvolgimento è un grande segnale dove i giovani, se stimolati, regalano sempre grandi cose.

In un'ottica più di “sistema” vediamo emergere anche spunti su quello che potrebbe (o per molti dovrebbe) essere il ruolo della scuola.

- Dare fiducia e offrire occasioni ai ragazzi. Loro ci possono dare futuro e speranza. Se la scuola riesce a far questo, allora ...
- Ai ragazzi sono stati dati tempi (e luogo), libertà, attenzione. Sono condizioni indispensabili per sprigionare la loro creatività. La scuola va ripensata come luogo non autoritario ma piacevole, interessante.
- Una scuola che trasmette significati.
- Finalmente una scuola che aggiunge e non toglie.
- Bene la scuola che le fa emergere [le genialità in potenza]

Per concludere, non manca chi si adegua all'imperativo impertinente e preferisce adottare una comunicazione metaforica, spiazzante ma del tutto coerente con l'humus dell'iniziativa.

- Una mano lava l'altra. E io son davvero avverso tutto e tutti ma ... se ha ragione Duchamp (e son certo che ce l'abbia) “io” son stato davvero bravo. “Ma anche” (Veltro senz'oui) N.N.A.F.U.P. – Noi Non Abbiamo Fatto Una Puttanata!!!! E per restare In-Pertinenza ch'è Pertini – senza (la resistenza o: Resistenza). Perfect ... Pink.
- Cosa c'è di diverso in un'anatra? Ha una zampa uguale e l'altra no!

Collochiamo in chiusura i commenti lasciati da alcuni dei ragazzi partecipanti al progetto. Si tratta di testimonianze “a caldo”, ritratte nel momento in cui è stata maggiormente avvertita la soddisfazione per il riconoscimento ottenuto, dunque intrise anche di qualche eccesso retorico ma che – al fondo – rivelano quella dimensione di attaccamento ai luoghi (*place identity*) e alle persone, e ci svelano nel suo complesso un ambiente di apprendimento che sa, nonostante tutto, assumere sembianze attraenti. Questi commenti ci avvertono probabilmente di come «i linguaggi artistici, soprattutto

nella loro dimensione creativa ed estetica, [siano] particolarmente idonei a garantire queste condizioni» di attrattività (Freschi, 2009, p. 114).

- Sono contento del mio lavoro e della sua impertinenza. Yeeeee.
- È stata un'esperienza fantastica e impertiFINE!
- Abbiamo fatto un bellissimo lavoro, è stata un'esperienza bellissima.
- Mi sono proprio divertito a vedere tutte le nostre creazioni, sono tutte bellissime. Spero e auguro a altri ragazzi della C. A. DALLA CHIESA di provare un'esperienza del genere in futuro ...

Del tutto inaspettatamente l'esito della mostra scolastica ha avuto una successiva e più ampia ricaduta all'interno del territorio cittadino. È capitato infatti che i responsabili di uno spazio espositivo afferente al circuito dei musei della città di Reggio Emilia – lo “Spazio Gerra” – abbiano mostrato un sincero interesse per gli elaborati proponendone l'inserimento all'interno di una manifestazione specificamente pensata per dar spazio a iniziative di giovani artisti e creativi della regione Emilia Romagna. È così che dal 27 giugno al 3 agosto 2014 i lavori sono stati ospitati all'interno della rassegna *Creativity Circus* (All. 15). Questo inatteso epilogo ha così definitivamente consolidato, soprattutto agli occhi dei ragazzi, la “veridicità” dello status di *opere* dato agli elaborati, facendo uscire dai “confini” dell'attività scolastica il percorso, in un confronto ad armi pari con altre realtà creative. Il simbolico taglio del nastro con il quale si è inaugurato il successivo evento espositivo ha assunto, altrettanto simbolicamente, il significato di un definitivo battesimo della qualità artistica degli elaborati, testimoniando soprattutto un fare ideativo che non è solo emulazione (un “far finta di”) ma concreto potenziale espressivo.

6.1.2. Riflessioni sul dopo-mostra: rilanci in forma di quesito

Le due giornate di mostra hanno rappresentato un momento di grande intensità partecipativa ed emotiva. Piuttosto inevitabile che, almeno per quanto riguarda l'insegnante-ricercatore, sorgessero ulteriori contraccolpi di riflessione.

I giorni immediatamente successivi hanno dato luogo a una proliferazione sconnessa di pensieri, dove l'emozione sostenuta dall'adrenalina in circolo tentava di fare gradualmente spazio a una razionalità più riflessiva.

I pensieri che si andranno a ordinare – lasciando volutamente al dibattito maggiori quesiti di quante non siano le risposte – sono il tentativo di sistematizzazione di quelle

riflessioni convulse. Per linearità di argomentazione si procederà focalizzando i punti di osservazione in questo modo:

- la mostra e i ragazzi (e la didattica);
- la mostra e gli insegnanti (le discipline);
- la mostra e il territorio (i visitatori, le famiglie, gli esterni ...);
- la mostra e gli spazi della scuola.

LA MOSTRA E I RAGAZZI (E LA DIDATTICA)

L'evento espositivo e l'apertura fuori orario della scuola è stato molto apprezzato dai ragazzi che hanno seguito l'intera attività. Oltre che dalle testimonianze scritte che si sono in precedenza analizzate, lo si deduce in particolar modo dalla continuativa presenza degli allievi nella due-giorni di mostra e dall'atteggiamento di condivisione e guida nei confronti dei visitatori (molti ragazzi hanno con naturalezza assunto il ruolo di "ciceroni" e di custodi di opere e spazi).

L'evento espositivo è tuttavia da considerare solo "la punta di un iceberg" che ha avuto tratti ben più articolati. Può essere dunque di interesse riflettere sulle caratteristiche generali assunte dal percorso per cercare di valutare in quali frangenti l'azione abbia assunto connotati differenti rispetto all'ordinario. Non possiamo eludere, prima di qualsiasi altra argomentazione, come già la natura che ha occasionato il percorso, cioè il corso di dottorato, si collochi al di fuori della consuetudine didattica e vada per questo assunta come evento del tutto speciale. Tuttavia, proprio perché non ripetibile, ciò che può essere utile chiedersi è – sul piano metodologico – quali delle condizioni attuate possano essere sostenibili anche nella quotidianità didattica (e, eventualmente, a quali "costi") e estendibili – attraverso azioni di condivisione da individuare – a una più ampia collegialità scolastica. Possiamo sintetizzare i tratti costitutivi del percorso condotto nel primo contesto in questo modo. Il percorso si è distinto per:

- un'attività laboratoriale a gruppo ristretto;
- un interscambio disciplinare giocato anche attraverso la concreta contemporaneità di due insegnanti;
- una dimensione operativa strettamente seguita e continuamente sollecitata con domande e interrogativi dall'insegnante;

- un ruolo docente teso a fare da *orientatore* piuttosto che da *istruttore*;
- l'accoglienza a pieno titolo delle iniziative e delle idee di ogni ragazzo, quale motore primo dell'attività didattica;
- la richiesta a mettere in gioco competenze e abilità senza obblighi di voto (ma non di *valutazione*, Eisner, 2007, elemento che è sempre stato presente attraverso il confronto, la verifica interna, lo scambio di osservazioni, giudizi, di cui la mostra ha rappresentato l'evento valutativo esterno conclusivo);
- il confronto continuo (prima, durante, dopo) tra le idee/produzioni dei ragazzi e le idee/produzioni della cultura "alta"; un dialogo, per così dire, tra ciò che la cultura produce/pensa e ciò che i ragazzi sono in grado di produrre/pensare; un confronto tra "mondi";
- l'esecuzione e la consegna di elaborati non necessariamente vissuti come un "compito" da assolvere ai fini di un obbligo scolastico.

La totalità di questi descrittori rientra a pieno diritto all'interno dei principi pedagogici ampiamente testimoniati nel corso di questa tesi e sui quali non torneremo (cfr. in particolare § 3.2.). La questione, da qui in poi, è piuttosto quella di individuare modalità per riflettere, insieme ad altri colleghi, se e come queste azioni possano trovare riscontro in altri percorsi didattici, con altre discipline. Lasciamo alle sedi deputate e ai soggetti coinvolti l'eventuale messa in campo di tali questioni.

Vi sono tuttavia un paio di elementi che con più difficoltà è possibile far rientrare in una discussione collegiale poiché coinvolgono l'intera architettura di sistema, non modificabile attraverso le autonomie interne. Si tratta, infatti, di un'impossibilità strutturale a individuare modalità operative che possano essere condotte, come si indica nei primi due punti in elenco, per gruppo ristretto e in compresenza tra più insegnanti.

Nel corso del § 2.3. si è in parte già fatta menzione dei vincoli che a questo proposito il sistema pone. Ora non si può che ribadire come gli orientamenti degli ultimi decenni sempre più miranti a un aumento del numero degli studenti per classe e a una sempre meno praticabile possibilità di programmazione di attività interdisciplinari che prevedano anche una presenza contemporanea di insegnanti di diverse discipline, rendano di fatto vano il tentativo di riprodurre nella quotidianità alcune delle caratteristiche del percorso sopra menzionate. Infatti, nonostante la letteratura sulla gestione dei gruppi indichi con chiarezza come il lavoro diventi inefficiente laddove si

superino i 15 soggetti (Orsi, 2006), la diminuzione del numero di alunni, pur essendo questione dibattuta in occasione del varo della nuova legge di riordino del sistema scolastico italiano promossa dal Governo Renzi (L. 107/2015), non è stata di fatto affrontata. Bisognerà allora chiedersi in che misura tali condizioni possano essere determinanti per gli esiti di percorsi analoghi, e in che modo sia eventualmente possibile eludere o ridurre questi vincoli. Lasciamo ancora una volta aperto il quesito con una esortazione a riprenderlo nelle deputate sedi didattiche.

Un ulteriore punto di attenzione riguarda le strategie valutative messe in atto, che hanno del tutto eluso i sistemi che l'istituzione assume e attraverso i quali si propone come soggetto valutatore: i voti numerici nella scala decimale. Qui il discorso inevitabilmente si attorciglia e appare inestricabile, poiché apre a una problematica capitale, ricorrente e ancora non ben risolta del fare scuola. A maggior ragione laddove l'oggetto della valutazione è di natura estetica e sfugge gioco-forza a logiche oggettive e di sistematicità tassonomica. Il tema è decisamente troppo ampio anche solo perché possa essere sfiorato nelle sue direttive principali, poiché ancora una volta coinvolge un'intera visione e architettura di sistema. Si preferisce per questo unicamente farne menzione, affinché lo si identifichi come uno dei nodi che in modo decisivo investono riflessioni che dovrebbero far luce:

- sulla qualità della motivazione (intrinseca vs estrinseca);
- sulle caratteristiche di una valutazione autentica basata sulla metacognizione (che si oppone a quella alfabetico-tipografica basata su competenze linguistico-espressive e logico-formali, Orsi, 2006);
- sulle caratteristiche degli oggetti della valutazione e sui loro possibili piani di lettura (oggetti "a forme aperte" piuttosto che "chiuse");
- sulle capacità del corpo docente di interrogare e indagare tali oggetti oltre la superficie (incentivazione di uno sguardo riflessivo e analitico dichiaratamente soggettivo – interpretante – e non solo oggettivo, spinto a mettere in evidenza ciò che è qualitativamente significativo, Eisner, 2007).

Una valutazione, in definitiva, che «non classifichi con punteggi, ma che conservi un carattere di ordine naturalistico, che non sia invadente, ma sensibile al contesto ed ecologicamente valida» (Travaglini in Filograsso, 2002, p. 173).

Per tornare invece alla focalizzazione degli esiti che l'esperienza ha avuto sugli studenti, è di interesse aggiungere un'appendice su alcune situazioni esemplari che si sono osservate. Un caso su tutti (che avrebbe potuto avere le caratteristiche per dedicarvi un mirato studio di caso) è quello rappresentato dall'autore di *Carezza*, studente già conosciuto dall'insegnante-ricercatore nel corso dell'ultimo anno di insegnamento prima del congedo per dottorato e ritrovato in questa esperienza al termine del suo percorso nella scuola secondaria di primo grado.

Senza procedere a una puntigliosa anamnesi degli elementi che hanno portato la scuola e la famiglia a optare per l'individuazione di una figura di sostegno che lo seguisse nel percorso scolastico, possiamo dire che nel corso del triennio l'allievo ha progressivamente preso le distanze dalle richieste di prestazione a cui la scuola lo sollecitava, sino a rifiutare quasi in toto qualsiasi prospettiva di impegno. Non si è a conoscenza degli elementi di diagnosi che hanno giustificato l'individuazione di un supporto di natura didattica, ma è possibile affermare che le considerate "devianze" non si collocassero principalmente a livello cognitivo, quanto piuttosto a livello relazionale e comportamentale.

Nei panni di insegnante conservo dello studente un ricordo ben presente, e ne rammento l'emergere dei suoi tratti di divergenza rispetto alle consuetudini richieste dalla scuola e le prime difficoltà di gestione da parte dell'istituzione. A distanza di oltre un anno e mezzo, nonostante le azioni di recupero messe in atto, se ne sono accentuate le problematicità, situazione purtroppo non rara in casi di questa natura.

Analogamente a quanto è capitato ai colleghi durante tutto l'anno scolastico, anche per l'insegnante-ricercatore non possono essere taciute la fatica e la difficoltà della sua gestione all'interno del percorso. Ne sono testimoni in questo senso i resoconti dettagliati dei diari delle attività di laboratorio, nei quali è possibile riscontrare il racconto puntuale di questi disagi (All. 8/E).

Tuttavia, accanto alla miriade di irrequietezze e discontinuità denunciate è possibile rintracciare anche molte testimonianze che – al contrario – autorizzano a considerare quanto fatto dall'allievo quale esito di un felice rispecchiamento del proprio essere nella scuola, nei suoi ambienti, e in alcuni dei percorsi proposti. Queste testimonianze, in un ordine un po' casuale, sono suggerite da una serie di comportamenti messi in atto dallo studente, che possono essere così riassunti: autonoma scelta di partecipazione e

frequenza al laboratorio oltre l'orario scolastico (lo studente ha seguito le attività senza l'insegnante di sostegno); attenzione decisamente superiore al consueto durante le attività condotte in classe nelle ore della mattina; immediata risposta "produttiva" e non richiesta alle suggestioni raccolte in classe, in particolare portando a scuola un assemblaggio costruito per divertimento al di fuori della scuola e ponendolo in relazione alle attività seguite (vedi Fig. 6.2); celerità nel costruire la nuova "produzione" in relazione alle consegne date durante il laboratorio; presentazione della propria "opera" nelle giornate dedicate alla scelta della scuola superiore quale personale e riassuntiva "carta d'identità" delle proprie abilità e competenze; predisposizione di materiali di documentazione di quanto fatto (con il supporto dell'insegnante di sostegno) quale esperienza da presentare in sede d'esame; presenza continuativa alla due-giorni della mostra; richiesta/offerta esplicita e insistente di aiuto per lo smontaggio dell'intera mostra.



Figura 6.2 –
Assemblaggio
costruito con ossa di
pollo e coniglio

Appare dunque evidente come l'esperienza sia stata intuitivamente vissuta dallo studente come il riconoscimento da parte della scuola di un suo specifico ambito di espressività e di competenza. Una competenza da tempo presente che – evidentemente – ha trovato rari momenti di accoglienza nella scuola.³ Tuttavia, se per l'autore di *Carezza* questo piano di lettura appare palese perché non in grado di mostrare altrettanta sicurezza nei "saperi forti" che la scuola ha consuetudine a fare emergere, non è meno nascosto, a ben vedere, in allievi il cui profilo scolastico si colloca più in linea con le canoniche aspettative e per i quali è più semplice riuscire a mostrare "affezione" all'ambiente scolastico anche attraverso altri ambiti di esperienza e altre capacità. Le testimonianze degli studenti di cui abbiamo dato conto al § 6.1.1. ne sono conferma.

Alla luce di questa esperienza acquisisce pieno significato la rilettura di un noto passaggio di Piaget (1964/1967), nel quale riconosce ai preadolescenti la capacità di elaborare teorie astratte. «Alcuni di loro» dice lo psicologo «scrivono, creano una filosofia, una politica, un'estetica o quel che si vuole. Altri non scrivono, ma parlano.

³ La collega di matematica, durante la visita alla mostra, ha manifestato il suo stupore nel "vedere" per la prima volta ciò di cui non si era accorta nel corso di tre anni. La qualità delle competenze dello studente è invece apparsa più riconoscibile ai compagni. Infatti una compagna di classe ha avuto modo di illustrare sinteticamente il "profilo dell'autore" a una sua ex insegnante in visita alla mostra qualificandolo in questo modo: «è particolare, ma è un genio».

La maggior parte addirittura parla pochissimo delle proprie produzioni personali e si limita a ruminarle in modo intimo e segreto. Tutti hanno però sistemi e teorie che trasformano il mondo in un modo o nell'altro» (p. 70).

Si aprono a questo punto alcune domande cruciali in ordine alla valenza e agli spazi di proposta di tali attività di cui la scuola, nelle diverse autonomie organizzative, dovrebbe provare a farsi carico:

Per quale ragione abilità di questa natura trovano raramente spazio all'interno delle discipline? Per quale ragione tali abilità si lasciano spesso in carico alle sole attività cosiddette "di sostegno"?⁴ In che modo è possibile puntare a una forma di "individualizzazione" (non nelle linee utopiche con le quali è stata presentata dalle ricorsive direttive ministeriali) che sia in grado di mantenere modalità di lavoro collegiali e collettive?

Le risposte, in tutta evidenza, non possono essere individuate in questa sede, ma è opportuno cercare di metterle a fuoco nel tentativo di poterle riprendere in primo luogo nelle comunità scolastiche e con modalità collegiali.

LA MOSTRA E GLI INSEGNANTI (LE DISCIPLINE)

Come si è avuto modo di accennare in precedenza il numero dei colleghi che ha visitato la scuola nella "nuova ambientazione" è stato abbastanza limitato rispetto al numero complessivo: grosso modo una decina di colleghi "interni" (afferenti alla scuola secondaria) più altrettanti provenienti da altri plessi di scuola primaria e d'infanzia dell'Istituto Comprensivo. Aggiungiamo a queste presenze quella del dirigente della scuola e di altri due dirigenti esterni.

Tutto il corpo insegnante della scuola secondaria era stato messo al corrente dell'iniziativa, anche grazie a un apposito incontro informativo durante un collegio

⁴ Può essere di interesse il racconto di un episodio accaduto a scuola durante le attività di progetto. All'insegnante-ricercatore è capitato, in una mattina di presenza a scuola per questioni di natura organizzativa della mostra, di essere coinvolta nella supplenza, per una improvvisa emergenza, dell'insegnante di sostegno dello studente durante le ore della collega di Arte. A L. si è affiancato un compagno di classe (un altro studente partecipante al percorso, con analoghe problematiche, spesso accolto nelle attività di sostegno). Nelle due ore di supplenza l'insegnante-ricercatore ha avuto modo di assistere alla costruzione, da parte di L., di un "braccio idraulico" azionato da due siringhe a stantuffo. La costruzione di questo marchingegno altamente "specializzato" (come è stato per la mano meccanica), e che ha rivelato sicure competenze di natura tecnico-costruttiva e conoscenze tecnico-scientifiche espresse con assoluta appropriatezza di linguaggio specifico, è stata - appunto - "relegata" a momenti separati rispetto al curriculum scolastico.

docenti, mentre i colleghi degli altri plessi erano stati informati tramite circolare interna e la distribuzione dei volantini informativi.

Le ragioni della scarsa partecipazione sono probabilmente, almeno in parte, da attribuire alla stanchezza derivata dagli impegni nel periodo di chiusura dell'anno e dal desiderio – legittimo – di non avere a che fare con il luogo lavorativo anche durante il weekend, dopo un'intera settimana (l'ultima dell'anno, per altro) di insegnamento. Sia i ragazzi che gli insegnanti non vogliono permanere troppo tra le mura delle aule e questo diviene uno dei tanti sintomi dell'ospitalità e della transitorietà che sembra caratterizzare la scuola (Orsi, 2006).

Tuttavia, è legittimo leggere nella mancata partecipazione anche una sorta di disinteresse verso l'iniziativa e di carente sensibilità e curiosità verso una manifestazione del tutto nuova per il contesto. In questo senso l'opportunità della mostra si è rivelata un'occasione mancata (come almeno in parte si desiderava che fosse), affinché l'attenzione di altri colleghi, in particolare quelli di altre discipline, potesse essere sollecitata attorno a temi che avrebbero potuto far nascere nuove idee per il lavoro collegiale. L'esperienza sensoriale, soprattutto visiva e acustica, che i colleghi avrebbero potuto ricevere dalle opere in mostra e dal loro "ambientamento" in una scuola trasformata per l'occasione, avrebbe forse indotto qualche collega più attento a sfiorare alcune questioni di carattere trasversale.

Ad esempio:

La restituzione a insegnanti, studenti e famiglie di ciò che si fa a scuola in forme "estheticamente coinvolgenti" è possibile solo per le discipline cosiddette espressive? Come è possibile coinvolgere/contaminare di questa modalità di espressione anche l'Italiano, la Matematica, le Scienze, la Tecnologia, l'Educazione fisica ...? È possibile per i "disciplinariisti delle arti" mettersi al servizio delle altre materie tentando di portare all'interno di altri contenuti una modalità di lavoro come questa? Con quali difficoltà altre discipline potrebbero accogliere modalità di lavoro che provino a mettere in gioco una prospettiva maggiormente "inventiva e teatrale" senza rinunciare alla necessità di far sedimentare dei contenuti (anzi, al contrario, per renderli forse ancor più pregnanti rispetto ai vissuti dei ragazzi)?

LA MOSTRA E IL TERRITORIO

La componente dei visitatori “esterna” alla scuola è quella che ha testimoniato il riscontro più caloroso, più entusiasta e partecipato, più stupito. Benché il riscontro delle famiglie sia spesso il “più scontato” (poiché il genitore non può sfuggire alle «dinamiche legate a processi di identificazione e proiezione che interessano la relazione genitori/figli», Mazzoli, 2003, p. 32), le testimonianze raccolte di persona e sedimentate all’interno del quaderno dei commenti rivelano un sincero apprezzamento che sembra spingersi oltre i contorni personali.

In particolare, sono però le impressioni riportate dagli “esterni” effettivi, da coloro cioè che hanno partecipato indipendentemente da un legame affettivo o professionale con la scuola (figure “terze”, non relazionate ad esempio attraverso legami di parentela con i protagonisti), ad aver lasciato le tracce più “pure” di coinvolgimento.

L’impronta che una manifestazione di questo tipo è in grado di lasciare sulla complessiva idea di un contesto scolastico può assumere risvolti del tutto favorevoli, tanto che i riscontri raccolti hanno testimoniato un’idea di scuola accogliente, aperta, disponibile al rinnovamento o comunque pronta a testare nuovi percorsi. Si tratta di un’idea corrispondente alla realtà dei fatti? Le scuole, lo sappiamo, anche attraverso le loro “vetrine” cercano visibilità e attrattività sul territorio. Tuttavia, tali iniziative, oltre ad avere il ruolo di «documento/medium tra processi che avvengono dentro la scuola e le aspettative della comunità scolastica che ruotano attorno ad essa» (Neulichedl, 2003, p. 40), dovrebbero tendere, proprio perché si fa uso del linguaggio artistico, a sollecitare sorpresa e a smuovere la sfera estetica in qualsiasi spettatore.

Laddove quindi un’esperienza che “mette in scena” i prodotti scolastici riesca a raccontare l’itinerario di lavoro, lo sviluppo delle relazioni (tra soggetti e oggetti), a mettere in luce diverse creatività e a valorizzare il desiderio di comunicazione con gli altri attraverso un medium artistico (Postacchini, 2003), è evidente che si ponga in una relazione di speciali aspettative con tutti i soggetti che incontra. Ma quali precise aspettative?

È possibile indagarle e ritenerle elementi verso cui tendere o è bene dichiarare invece sin da subito che eventi di questo tipo costituiscono delle una tantum che – appunto per la loro eccezionalità – non possono essere ripetibili? È possibile approfittare di iniziative di questa natura non solo per sfruttare l’evidente

visibilità/vetrina che l'evento può restituire alla scuola, ma anche per tentare di dedurre qualcosa di più nei rapporti che con il territorio e con le famiglie instaura?

LA MOSTRA E GLI SPAZI DELLA SCUOLA

Se mi è concesso, in veste di uno dei protagonisti, azzardare un elogio alla mostra, mi sembra di poter dire che l'occasione abbia avuto il pregio di rendere affascinanti ambienti che – purtroppo, per loro natura – sono spesso quanto di più distante dall'esprimere accoglienza e benessere. La tematica aprirebbe all'importante discorso sulle architetture, sul modo di vivere e concepire gli spazi adibiti all'attività scolastica, sulla scelta e l'uso degli arredi, e altro ancora. È anche questo un tema di capitale importanza che sempre più testimonia di come i cambiamenti nella scuola non possano avvenire «se non coinvolgendo anche l'oggettualità, l'hardware dell'organizzazione-scuola» e mettendo mano dunque alla sua struttura fatta di banchi, sedie, cattedre e lavagne (Orsi, 2006, p. 17).

Durante il riassetto degli spazi, in chiusura della mostra, era impossibile non notare come il ripristino dei locali facesse di colpo svanire quell'aura di magia e stupore respirato da molti durante gli spostamenti tra le aule. Una delle possibili sollecitazioni che un insegnante avrebbe potuto trarre dalla visita avrebbe ad esempio potuto essere quella di una maggiore sensibilizzazione nei confronti degli spazi del proprio lavoro. Se si riflette un momento sull'aspetto che assumono generalmente le aule, non possiamo che descriverle con arredi scomodi e disomogenei (non c'è sedia, ad esempio, che si accoppi con quella a fianco); sono luoghi anonimi, segnati tra muri sgretolati e finestre dozzinali e che accolgono maldestri tentativi di "personalizzazioni" con vetuste cartine o cartelloni sbiaditi (unitamente ad altri orpelli di dubbia valenza estetica); luoghi malconci, affettivamente neutri e dominati dalla transitorietà (dunque dalla precarietà), che risultano per forza di cose "illuminati" più dalle terrificanti luci al neon che non dal sapere che ci si sforza di infondervi; luoghi dove le pareti sembrano ostinatamente voler raccontare un tempo ormai inesistente e dove voci, suoni e rumori si sovrappongono in uno spazio acustico del tutto inadatto a distinguere i piani e a ordinare le discussioni. L'invito a un investimento sull'estetica della comunicazione educativa (Freschi, 2009) sembra in queste condizioni non avere alcuna possibilità.

Non è un azzardo allora dichiarare che una delle “sorprese” che più hanno incuriosito e stupito i ragazzi prima, e tutti i visitatori poi, sia stata la vista degli ambienti rivisitati, vissuti come nuovi, gradevoli e accoglienti. La presa di coscienza di quanto l’oggettualità ambientale, quella “dimensione soggiacente” abitualmente sommersa fatta di elementi architettonici, pannelli, cartelloni, arredi, supporti, colori, accessori, strumenti, e anche suoni e loro propagazione (Orsi, 2006), sia in grado di dare corpo (spazio e tempo) alla proposta formativa. Questo non è evidentemente un invito a far lezione con i banchi rovesciati o con l’aula ricoperta di carta igienica, ma dall’azione di impertinenza si possono forse desumere altre azioni maggiormente sostenibili al fine di aumentare il benessere di allievi e insegnanti e diminuire la capacità anestetica (quasi scientemente volta al venir meno del valore di un sentire estetico) di quegli ambienti.

Questo è infatti il grosso rischio: in ambienti che producono «un’estetica anestetica» (Boal, 2008/2011, p. 12) – lo si voglia o no – i nostri sensi vengono gradualmente privati delle loro potenzialità e delle capacità prima percettive e poi critiche: «ciò impedisce di vedere il mondo come accogliente e al tempo stesso rattroppisce le capacità cognitive di cui è parte anche la dimensione immaginale» (Orsi, 2006, p. 196).

A molti insegnanti, ad esempio, sembra condizione del tutto normale condurre le lezioni in spazi dove la sovrapposizione di due voci non viene più percepita con chiarezza, attribuendo la confusione alla mancata disciplina di intervento degli alunni. Non ci si accorge, infatti, che gran parte degli sforzi compiuti nel richiedere ascolto e attenzione sono dovuti alle condizioni fisiche e logistiche degli ambienti. Dunque:

Quali strategie di miglioramento della vivibilità degli spazi e quali strategie di personalizzazione si possono individuare? Come è possibile coinvolgere studenti e studentesse nel rendere accogliente e “loro” uno spazio nel quale trascorrono (insieme agli insegnanti) una incredibile quantità di ore della loro vita? Tutto ciò esula dalle indicazioni curricolari? O non le potrebbe riempire invece di un nuovo modo per significarle?

6.1.3. Per concludere

Come appare evidente le riflessioni che abbiamo condotto hanno attraversato diversi piani, tutti tra loro compositamente dialoganti. E questa è una ulteriore paradigmatica testimonianza della interconnettività di tipo sistemico che ha governato le relazioni, tratto peraltro di specificità di tutti i contesti educativi. Di tale interconnettività ne abbiamo assunto, per tutto il corso della ricerca, l'intreccio e la dialettica, confermando in questo l'adozione del paradigma ecologico (Mortari, 2012).

Attraverso il progetto didattico siamo stati in grado di allargare l'osservazione al sistema che lo ha accolto, attivando così un procedimento di natura ologrammatica che consente attraverso una "parte" (il progetto, appunto) di guardare al "tutto" (il sistema-scuola nel suo complesso). Ora possiamo tentare la focalizzazione di alcuni temi che il fare artistico, all'interno delle dinamiche educative, ha avuto il merito di mettere in evidenza. Tale sintesi verrà riferita nel corso dell'ultimo capitolo (cfr. § 7.1.), affinché si cerchi organicamente di illustrare tutti gli esiti del percorso di ricerca.

Música y Artes Visuales en la educación:
calidad del aprendizaje en una experiencia realizada desde un enfoque interdisciplinario
Alessandra Anceschi

Musica e Arti Visive nell'educazione:
qualità dell'apprendimento in una esperienza realizzata secondo un approccio interdisciplinare
Alessandra Anceschi

Capitolo 7

Conclusioni

Música y Artes Visuales en la educación:
calidad del aprendizaje en una experiencia realizada desde un enfoque interdisciplinario
Alessandra Anceschi

7.1. Esiti della ricerca

Gli sviluppi di questa ricerca hanno portato a individuare punti di approdo di natura teorica e altri elementi che possono essere considerati aspetti di innovazione metodologica con valore di più immediato impatto educativo.

I primi esiti offrono risposta al nostro principale problema di ricerca (cfr. più sotto), mentre i secondi guidano le risposte ai quesiti individuati “a monte” e “a valle” del problema centrale. Sul piano sia concettuale che operativo questi secondi risultati rappresentano le condizioni favorevoli e auspicabili perché gli assunti teorici possano verificarsi e essere riscontrati in diversi contesti. Procediamo con ordine.

L'esito di maggior interesse di questo studio parrebbe risiedere nell'individuazione di una competenza metacognitiva che si esprime principalmente attraverso uno sviluppo del pensiero di natura fabril e operativa, per questo motivo denominata *metacognizione sensibile*.

Attraverso l'interazione di processi creativi e sguardi comparativi tra le arti confluenti in un artefatto materiale che ne ha rappresentato la sintesi, si è evidenziata in studenti e studentesse preadolescenti una capacità autoriflessiva rivelata solo indirettamente (e successivamente) attraverso la verbalità. L'attivazione di processi di “esternalizzazione” di natura artistica consentirebbe dunque la sollecitazione di una *metacognizione sensibile di base*, e – se adeguatamente sostenuta sul piano didattico e metodologico – anche di una *metacognizione sensibile complessa*, anticipando e favorendo la crescita, seppure in esordio, di un processo generalmente collocato in età anagrafiche ben più avanzate e in presenza di livelli di acculturazione qualitativamente consistenti. Entrambi i livelli di metacognizione, in particolare, avrebbero la possibilità di manifestarsi anche in soggetti abitualmente considerati – secondo gli standard valutativi adottati nei contesti scolastici italiani – poco competenti in ambito logico e/o discorsivo/verbale.

L'individuazione delle caratteristiche di questa particolare metacognizione è dunque la risposta al nostro principale quesito di ricerca, che qui ricordiamo:

Quale qualità di pensiero e quali conquiste cognitive e metacognitive ci restituiscono i prodotti elaborati dagli studenti, scaturiti dall'interazione di stimoli culturali musicali e visivi?

La complessità della metacognizione sensibile l'abbiamo vista articolarsi nell'intreccio dei ruoli formativi delle diverse funzioni. Portiamo dunque a sintesi le conclusioni relative alla disamina di ognuna di esse, individuando per ciascuna lo specifico apporto metacognitivo e – di conseguenza – il ruolo formativo che può assumere nei contesti educativi.

FUNZIONE METAFORICA

Questa funzione assume per gli studenti un ruolo importante nel dare pensiero e coscienza a un impegno creativo.

La *razionalità immaginativa* (Lakoff e Johnson, 1980/2012, p. 236) che caratterizza le metafore consente di unire ragione e immaginazione e di offrire una “terza via” di rappresentazione della “verità”, accanto al dualismo interpretato da oggettivismo vs soggettivismo. La verbalizzazione delle metafore diventa così l'esplicitazione di un piano metaforico pre-esistente, quello costruito con suoni e immagini. In particolare, l'esplicazione della *metafora sensibile* in *metafora linguistica* avvia un fruttuoso processo di consapevolezza, facilitando l'esplicitazione metaforica per via verbale e dunque l'azione metacognitiva. Nello scambio argomentativo – come avvenuto nei laboratori e nei focus group – la funzione metaforica si rivela in grado di alimentare un circolo ermeneutico virtuoso, dove il rilancio interpretativo sollecita la costruzione di *epistemologie*, cioè visioni flessibili guidate dal dubbio e dall'incertezza, piuttosto che alimentare la conferma di *credenze*, cioè convinzioni personali utilizzate per giustificare la conoscenza (Mason, 2013). Il potenziale che qui si intravede, sul piano di una proficua relazione tra insegnamento e apprendimento, è il fatto che dall'incontro e dallo scambio dialettico delle differenti qualità metaforiche (quelle più intuitive degli studenti e quelle maggiormente sofisticate dell'insegnante) possa generarsi un prolifico conflitto (Iacono, 2007).

La pratica artistica elaborativa, manipolativa è dunque in grado, forse più efficacemente di altre, di far fiorire questo piano interpretativo che consente di unire e sintetizzare diversi aspetti della percezione, includendo anche quelli pluralistici e contraddittori (Iacono, 2007). Laddove accompagnata da attività di riflessione, interpretazione e giudizio (cfr. Santi, 2000) vediamo confermare il suo contributo anche all'affinamento della ricezione estetica.

In queste direzioni prende corpo una dimensione della figuratività che serve innanzitutto per liberare concetti, tanto più ricchi quanto più aperti a incursioni e suggestioni sono gli oggetti di questo argomentare. E contestualmente, attraverso il ruolo decisivo dell'attivazione immaginativa, si configura una delle condizioni del sentire estetico che consiste nella capacità di unificare gli input sensoriali proprio attraverso questa azione di immaginazione figurale (Desideri, 2004).

FUNZIONE INFERENZIALE

Nel processo che si è costruito è apparso di interesse percepire un fattore progressivamente crescente di intenzionalità e di consapevolezza capace di guidare, attraverso l'*idea*, l'organizzazione dei materiali. La costruzione di un'intenzione comunicativa ha costretto a prendere coscienza di come organizzare le "parti del discorso". L'inferenza che abbiamo visto generarsi con i processi compositivi e ricettivi che si sono attivati (probabilmente amplificata anche dalle necessità percettive del fruitore, soprattutto di un fruitore acculturato come quello che abbiamo interrogato, che hanno spinto a "mettere ordine" al fine di attribuire un senso a ciò che si è guardato e ascoltato), è un'inferenza che ha assunto logiche plurime, non sempre stabilite a priori, ma comunque sempre negoziabili. Infatti è stato grazie all'incontro di diverse possibilità di descrivere i costrutti, di mettere ordine alle parti, che idee e interpretazioni hanno potuto essere messe in discussione, osservate e nuovamente accolte grazie all'incontro delle diverse "letture". Sono infatti stati numerosi gli episodi che, durante il focus-group hanno mostrato come l'intenzionalità degli autori si fosse chiarita grazie al processo collettivo di ricorsiva costruzione del senso, in alcuni casi subendo anche incisive revisioni, ridefinizioni, modifiche, addirittura arrivando a prendere precisa identità solo in quegli istanti di discussione. In una comunità interpretante (spesso autocorrettiva), la negoziazione reciproca consente l'ammissibilità di un'interpretazione, e anche quando non si riesce a raggiungere il consenso, il confronto fornisce una base per tendere comunque verso una comprensione interpersonale (Bruner, 1996/2000).

FUNZIONE ENFATICA

La ricca articolazione delle sfumature emozionali ci ha posto di fronte a testimonianze che hanno una volta di più avvalorato l'emozione come strumento cognitivo di comprensione e conoscenza (Sclavi, 2008; Goodman, 1968/2008a). «L'emozione, l'essere affetti da un sentimento (determinato nella binarietà oppositiva piacere vs

dispiacere), va qui intesa come espressione di una relazione e non nella genericità di un qualsiasi stato d'animo» (Desideri, 2004, p. 37). Questo riscontro conduce a riflettere quanto la produzione artistica sia in grado di stimolare una ricchezza al contempo quantitativa e qualitativa delle emozioni e come tale esperienza possa essere sfruttata e approfondita dall'insegnante per far acquisire maggiore consapevolezza espressiva e comunicativa. L'esperienza di produzione artistica sembra dunque mostrare con chiarezza come nel ragionamento estetico sia all'opera «un'intelligenza commossa» (Desideri, 2004, pp. 38). Tale intelligenza può così essere sfruttata per l'attivazione del giudizio, trasformando, promuovendo ed emancipando l'emozione primaria in sentimento estetico (Desideri, 2011).

CONTRATTO DI FINZIONE

Le “forme” di contratto di finzione che abbiamo rilevato hanno definito un aspetto metacognitivo di rilevante importanza, quello che consente di “entrare e uscire” dalla finzione in modo comprensibile per chi la interpreta e per chi vi assiste. È nel contratto di finzione (che per il fruitore può presentarsi anche in forma tacita, invisibile, inudibile) che possono essere custoditi parte dei significati dell'opera. Il suo occultamento (per l'autore) o il suo disvelamento (per il fruitore), diventa parte del gioco estetico.

La funzione estetica delle varianti del contratto di finzione che abbiamo esaminato appare in definitiva quella di affiancare al reale un *altrove*, non tanto per sostituirsi ad esso, ma per essere suo complementare supplemento (Raveggi in Desideri e Matteucci, 2006). Grazie a questa finzione (che ci consente una lettura del testo “ostacolata”) possiamo allora aggiungere alla comunicazione estetica qualcosa di nuovo e – attraverso il *come se* – ampliare i mondi e le realtà possibili.

FUNZIONE ESEMPLIFICATIVO-DIGRESSIVA

Il ruolo assunto dai titoli (considerati nella loro dimensione “materiale”, insieme ad altri elementi) si è rivelato di estremo interesse per qualificare le caratteristiche cognitive di questa funzione.

Abbiamo infatti potuto testimoniare come un'azione creativa che permetta di riflettere sull'affiancamento di un titolo all'opera (includendo evidentemente la possibilità di ometterlo), non è sollecitazione semplicemente volta al completamento di un “corredo” artistico, ma diviene congegno utile alla messa in circolo di un ulteriore

canale interpretativo che può assumere, di volta in volta, il carattere di amplificazione, di complementarità, di alterazione del senso dell'opera. Un congegno atto a rilanciare le prospettive di significazione usando la parola come amplificazione delle strutture materiali utilizzate. Una parola che, in quanto riverbero di suoni e immagini, da veicolo e strumento comunicativo si fa essa stessa, come dicevamo, materiale compositivo.

Laddove poi la titolazione o altri elementi strutturali assumano anche una funzione di spiazzamento digressivo, capace però di convincere rispetto a una opportunità funzionale sul piano estetico, ecco arricchirsi ancor di più le reazioni emotive e di spaesamento. Un'amplificazione del *sensu* inteso sia come esperienza estetica (*sensu* come qualità sensibile), sia come esperienza intellettuale (*sensu* come comprensione e possibile significazione).

FUNZIONE INTERTESTUALE

Il riscontro dei dati esaminati ci ha confermato che la capacità di operare relazioni sul piano intertestuale è competenza altamente sofisticata e un suo incremento non può prescindere dalla ricchezza di stimoli attraverso i quali si è in grado di alimentare i singoli vissuti. Da questo punto di vista, uno dei rilievi di interesse è l'aver colto come – a partire dalla sedimentazione dei contenuti interdisciplinari interni al percorso – vi sia stata la tendenza degli studenti a mettere in atto quel raffronto intertestuale che posiziona le proprie opere in relazione agli oggetti che la cultura ha sedimentato. Un atto di avvicinamento che apre a un confronto plurale, anche in senso diacronico, e dialoga con le diverse alterità. Predisporre percorsi di natura interdisciplinare è dunque strategia importante affinché la capacità intertestuale abbia modo di attivarsi e – con esperienze reiterate – di raffinarsi.

La tipologia e la qualità degli indizi che hanno caratterizzato questa funzione ci aiuta a identificare alcune delle azioni che ci paiono meglio predisporre il campo per lo sviluppo di competenze intertestuali. Queste sono:

- l'incentivazione all'elaborazione di relazioni tra diverse materialità testuali;
- l'incentivazione del dialogo tra testualità di "alta" e "bassa" cultura, tra testi ad "estetività concentrata" e ad "estetività diffusa" (Serravezza, 2008), in particolare laddove questo sia giustificato dalle sollecitazioni di relazione intertestuale operate dagli studenti;

- l'alimentazione di un confronto e di uno scambio tra piani ermeneutici di diversa competenza e provenienza (tra adulti e studenti, come avvenuto in questo caso).

FUNZIONE MITOPOIETICA

Le qualità metacognitive degli indizi analizzati in questa funzione hanno valore limitato ad alcuni specifici elaborati. Tuttavia, il loro peso non è per nulla marginale soprattutto per le prospettive che ci consente di immaginare e promuovere.

Abbiamo infatti potuto riscontrare come la produzione artistica e l'esperienza estetica non si limitino a offrire possibilità di esternazione del proprio mondo interno, ma si offrano come strumenti indispensabili per collocarsi e posizionarsi anche al di fuori, per presentarsi e dichiararsi agli altri. «Per conoscersi, bisogna potersi immaginare» dice Rodari (1973, p. 117) e la creazione artistica è una delle forme attraverso le quali impersonarsi.

Questo mostra come il progetto pedagogico debba prevedere la possibilità di costruzione di una propria poetica, anche laddove questa si esprima con modalità implicite e ingenuie. L'individuazione di una funzione mitopoietica riscontrata (anche se solo in alcuni elaborati) ci consente di avvalorare l'idea che l'azione produttiva possa quindi far «compiere scelte esistenziali, formulare messaggi, pensarsi e descriversi» (Dallari, 2005a, p. 139). In altre parole possiamo dire che attivare la costruzione di poetiche ci pone di fronte all'evoluzione delle forme del sentimento e della passione (manifestazioni individuali), in fenomeni che invece implicano l'attivazione di uno scambio, l'attribuzione di un'appartenenza, il riconoscimento reciproco. Dunque, un processo che evolve dal *sentire* al *conoscere*.

In un ulteriore sforzo di sintesi estraiano, per ogni funzione, le principali caratteristiche.

Per quanto riguarda la *metacognizione sensibile di base*:

- la *funzione metaforica*, quale congegno “figurativizzante” in senso lato, sembra essere strategia cognitiva che elabora, esteriorizza e comunica i possibili significati di un “fatto” artistico, ciò che dà corpo all'*espressione* di un artefatto (non esemplifica, ma esprime);
- la *funzione inferenziale* agisce conferendo articolazione e forma ai materiali, distribuendoli nello spazio e nel tempo, consentendo il confronto tra modalità e strategie per “fabbricare mondi”;

- la *funzione enfatica* sembra consentire di “raffinare” la dimensione emotiva promuovendola a sentimento estetico, e di utilizzarla quale ulteriore strumento cognitivo di com-prensione;
- il *contratto di finzione* può costituire strategia capace di alimentare un sentimento estetico poiché in grado di far ricadere sull'opera e sull'azione creativa una ulteriore aura di mistero, aumentandone l'inconoscibilità (o le vie possibili di conoscibilità).

Per quanto riguarda la *metacognizione sensibile complessa*:

- la *funzione esemplificativo-digressiva* sembra anch'essa contribuire all'arricchimento del *senso* (intendendo al contempo la qualità sensibile e la comprensione intellettuale) sia fornendo che negando possibili chiavi di accesso ai significati;
- la *funzione intertestuale* consente di operare confronti allargati tra costrutti, mondi e “verità” di diversa natura (un confronto tra “vissuti”), contribuendo a istituire un collegamento, anche in termini di rilettura e ri-significazione, tra *esperienze* (cose fatte, incontrate) e *conoscenze* (cose sapute);
- la *funzione mitopoietica* permette di scoprire e riconoscere collocazioni individuali e sociali accettandone le diversità, di costruire visioni di vita e valoriali e di immaginarsi proiezioni future. La consapevolezza di una visione poetica e dell'uso delle proprie competenze in questa direzione, diventa capacità di autorappresentazione identitaria, obiettivo di elevato valore educativo.

La tabella offre una ulteriore sintesi del ruolo formativo delle funzioni, mettendo in risalto quelle che pongono maggiormente il baricentro sul *fatto* (o *oggetto*) artistico, e quelle che enfatizzano il *soggetto* che compie l'atto artistico.

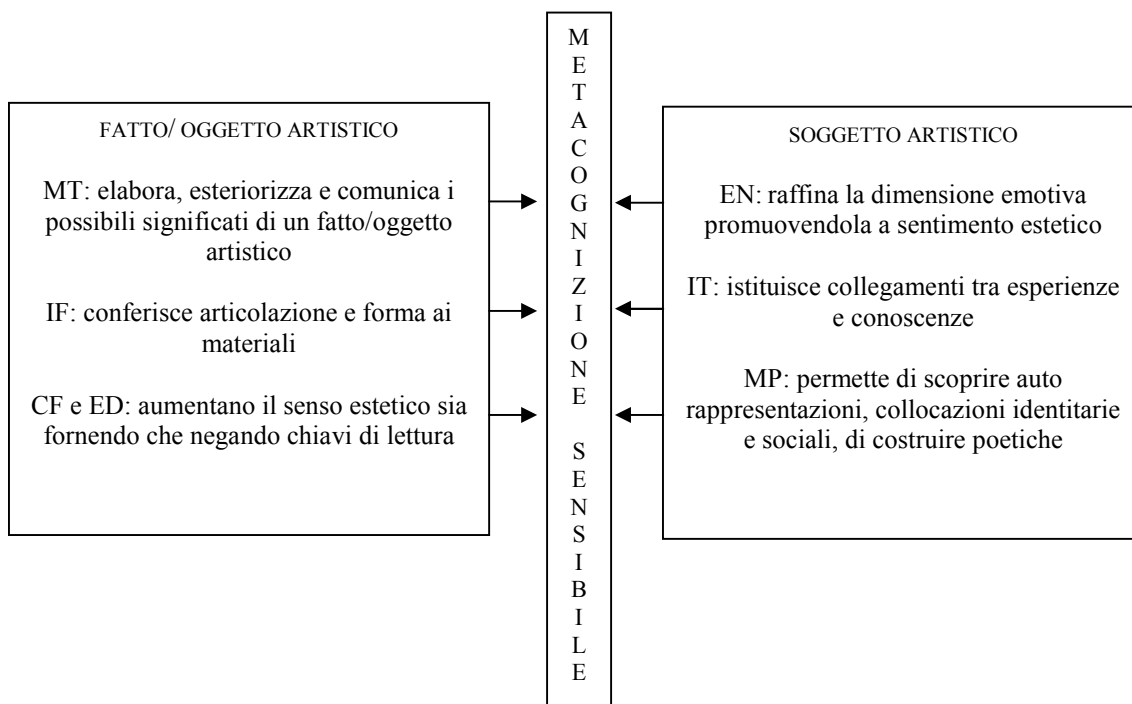


Tabella 7.1 – Sintesi dei ruoli formativi delle funzioni metacognitive

Le relazioni tra questi diversi aspetti portano così a intersecare *forma e pensiero*. Infatti, l'attività di ideazione, manipolazione e creazione convergente nell'elaborazione di un artefatto, metterebbe in evidenza l'importanza che acquisisce la processualità ambivalente e reciproca che si esplica nel "dar forma al pensiero" e nel "dar pensiero alla forma". Si evidenzerebbe così quanto la *comprensione* e la *conoscenza* abbiano a che fare con il *creare*. Inoltre, diversamente da quanto avviene per la parola non poetica (dove la forma – il significante – mira a delineare stabilmente il suo contenuto – il significato), si evidenzerebbe come il rapporto tra forma e contenuto abbia talvolta necessità di essere continuamente ri-costruito, ri-negoziato, ri-condiviso, in uno sforzo congiunto che presuppone l'adozione di una dialettica impegnativa e, proprio perché di natura generativa, altamente formativa.

La ricerca sembra aver dato ancor più sostanza e evidenza a un processo di natura circolare (che visualizzeremmo con andamento disordinato e ricorsivo) che intreccia l'esperienza sensibile e della corporeità, con processi simbolici e cognitivi, e con l'attività metacognitiva. Si tratta di un processo già bene illustrato da Bottero (2002) in

questi termini: «la *metariflessione*¹, lungi dal costituire l'ultimo momento di un processo di conoscenza gerarchicamente ordinato, interviene in qualunque momento come condizione per dare un senso a tutte le attività intenzionali (esperienza percettiva, cognitiva, ecc.)» (p. 38). Nell'esperienza documentata l'intreccio percettivo, cognitivo e metacognitivo si stringe ancor più. Pur dando necessaria primogenitura all'esperienza sensibile, abbiamo visto il suo ricorrente intersecarsi con la metacognizione.

È dunque la *metacognizione sensibile* quella “qualità di pensiero” di cui siamo andati alla ricerca. Spostiamoci ora “a monte” e “a valle” di questa ricognizione e cerchiamo di dare risposta agli altri quesiti posti dalla ricerca:

Quali sono le condizioni che favoriscono l'azione creativa interdisciplinare affinché la metacognizione sensibile possa esplicarsi?

In che modo accogliere e integrare la metacognizione sensibile affinché possa essere valorizzata e avere ricadute sull'intero sistema scolastico?

Per rispondere al primo quesito è di interesse comprendere quali sono stati i processi che hanno caratterizzato l'azione creativa interdisciplinare. Li deduciamo dalle consapevolezze degli studenti. Le risposte alle domande generali articolate nei focus group ci confermano intanto il valore che i discenti attribuiscono alla dimensione produttiva ai fini della costruzione di un'autonomia espressiva e identitaria e ci mostrano in particolare quali sono i passaggi che sono stati compiuti per conquistare tale autonomia di espressione. Dalle loro percezioni sulle difficoltà vissute si possono ricostruire tre precisi momenti dell'azione creatrice:

- l'azione *ideativa* (l'individuazione di un intento costruttivo ideale da perseguire, una forma di pensiero prevalentemente astratta e non necessariamente comunicabile o visibile);
- l'azione *manipolativa* (il piacere di mettere mano, occhi e orecchie in diversi materiali plasmandoli, riplasmandoli ed esperendoli sensorialmente, una forma di pensiero prevalentemente agita – una *corporeità* del sentire, Vitiello in Desideri e Matteucci, 2006 – sempre percepibile nelle sue diverse sembianze materiali);

¹ In questo contesto consideriamo il concetto di metacognizione sovrapponibile a quello di metariflessione

- l'azione *creativa* (il raggiungimento di un costruito finale e definitivo, una forma di pensiero congiuntamente astratta e concreta, poiché riflette attraverso il proprio aspetto – le proprie forme – anche la sua concezione).

Nell'articolarsi delle fasi di questo processo si è evidenziato come un terreno di natura interartistica abbia favorito la sollecitazione di diversi canali sensoriali e la loro collaborazione. Tale terreno, tuttavia, necessita di alcune *precondizioni*, bene emerse dal confronto tra i due contesti in cui l'esperienza progettuale è stata attuata.

Abbiamo infatti constatato come un'azione interdisciplinare possa alimentare l'auspicata osmosi negli studenti se attuata attraverso:

- la fisica compresenza dei docenti delle diverse discipline;
- la contemporaneità e lo scambio dell'azione progettuale docente.

Per quanto riguarda invece le dinamiche per una più proficua “fertilizzazione” delle pratiche ideative, alcuni principi di lavoro appaiono essere:

- l'individuazione di opportuni momenti di elaborazione in classe (dove gli studenti lavorano sia individualmente che in piccolissimo gruppo) che consentano all'insegnante di seguire e alimentare i processi individualmente e di costruire una “pedagogia della metacognizione”;
- la concessione di tempi di elaborazione anche prolungati, che possano andare oltre le canoniche scadenze delle consegne scolastiche (in genere non oltre la settimana).

Sono *precondizioni* che, data la situazione organizzativa del sistema scolastico italiano, appaiono di non facile attuazione. Come sappiamo, nonostante l'intento interdisciplinare sia richiamato come principio imprescindibile nelle carte programmatiche che orientano l'operato del docente, i modelli organizzativi e didattici non prevedono alcuna forma di compresenza o co-gestione tra le diverse discipline. In più, le spinte verso un'organizzazione dei tempi sempre più serrata e ritmata da scadenze, ostacola oltremodo l'individuazione di tempistiche di lavoro (anche per gli studenti) più rilassate. Nell'immediato, auspichiamo che eventuali prospettive di condivisione e riarticolazione delle discipline possano essere individuate nelle maglie della legge sull'autonomia scolastica.

Ma vi è un'altra allerta che dobbiamo considerare, della quale ancora una volta gli studenti ci informano. L'esperienza artistica abitualmente condotta a scuola abbiamo visto essere percepita dai discenti come un'artisticità in forma "sminuita" o condizionata dal contesto, comunque non coinvolgente interazioni stringenti tra diverse discipline. La scuola, e in particolare i suoi insegnanti, dovrebbero maggiormente riflettere sulle ragioni che hanno indotto i ragazzi a considerare "non scolastiche" le attività proposte. La dichiarazione è ancor più preoccupante se si pensa che l'attività proposta è stata progettata con l'intento di ricondurre il percorso in modo strettamente aderente nelle forme e nelle procedure a quanto avviene abitualmente a scuola. Avendo cura cioè di farle pienamente rientrare in un alveo "scolastico". Vi è dunque di che ragionare sulle possibili accezioni negative che l'aggettivo è capace di assumere per i ragazzi e su quali strategie adottare perché una qualifica che parrebbe limitarsi a identificare l'appartenenza a un contesto non assuma invece accezioni negative. Le domande in forma aperta formulate nel capitolo precedente possono costituire un utile pungolo a trovare soluzioni. È per questo del tutto auspicabile che in un ideale percorso di sensibilizzazione che coinvolga dapprima gli insegnanti (allargando progressivamente il campo da quelli di discipline artistiche a tutti gli altri ambiti), e che proceda su in verticale coinvolgendo reti di scuole, dirigenti e decisori politici, si provi a osservare il sistema scolastico attraverso "l'altra metà del mondo", cioè con gli occhi, le orecchie, le voci, i corpi di chi ha avuto l'occasione di fare esperienze di natura artistica.² Attraverso questi occhi (quelli di chi ha, ad esempio, partecipato a questo progetto) ci si accorgerebbe:

- della necessità di permeare di *aisthesis* l'azione didattica (*paideia*) in tutte le sue prospettive disciplinari attraverso l'individuazione di azioni e strumenti che assumano la *componente estetica* come tratto metodologico e di contenuto trasversale a tutte le discipline e agli ambienti di apprendimento;
- della necessità di riequilibrare una volta per tutte i "pesi" della formazione cognitiva dei nostri studenti riconoscendo come forma evoluta e sofisticata di conoscenza della realtà la "metaforizzazione" espressa e vissuta nelle diverse

² Il riferimento all'*altra metà del mondo* è tratto, rovesciandone il significato, dal titolo di un contributo di Franca Zagatti (2009) nell'ambito coreutico, nel quale l'autrice identifica nell'*altra metà del mondo* «quella fetta di persone che vive normalmente senza la presenza della danza nella propria vita: non la fanno, non la vedono, non ne sentono parlare» (p. 33).

esperienze sensibili e individuando specifiche attività per la sua esplorazione, non solo nella limitata ottica volta al recupero di alcuni soggetti, bensì in una più ampia visione necessaria alla crescita equilibrata di ognuno;

- della necessità di riconsiderare oggetti, pesi e azioni della *valutazione* alla luce delle problematiche che l'espressione artistica pone a tale proposito, spostando la verifica dal campo delle conoscenze e delle competenze a quella dell'utilizzo originale e personale delle risorse metacognitive (Dallari, 2009, p. 20) e per questo individuando azioni e strumenti che portino ad accogliere in modo paritario categorie come il *possibile*, il *condivisibile*, il *credibile*, accanto a quelle del *vero* e del *certo*;
- della necessità di riconoscere e prestar voce ai modi dell'espressione artistica affinché possano suggerire strategie di approccio anche per affrontare impegnative questioni quali quella della rivisitazione degli ambienti e degli spazi scolastici.

Sulla base di queste sollecitazioni le revisioni a livello sistemico, strutturale e programmatico (in una parola, a livello paradigmatico) del primo ciclo di istruzione dovrebbero essere numerose e sostanziali; non è peraltro escluso che molti di questi orientamenti possano guidare l'azione didattica e avere forza incisiva per suo tramite anche a partire dal basso. La responsabilità degli insegnanti di discipline artistiche (tra i quali la sottoscritta) è perciò importante affinché si possano sedimentare e diffondere i presupposti che abbiamo enumerato.

È allora a partire da qui che siamo in grado di prospettare in che modo accogliere e integrare la metacognizione sensibile perché possa essere valorizzata e avere ricadute sull'intero sistema scolastico.

Possiamo quindi individuare alcune condizioni necessarie al *manifestarsi*, al *sostegno* e al *riconoscimento* della metacognizione sensibile.

Condizioni affinché possa *manifestarsi* una metacognizione sensibile (condizioni di sistema):

- che gli insegnanti, la scuola e il sistema scolastico nella sua interezza assumano, allontanando le false retoriche, le arti al pari delle scienze, quali «modalità di scoperta, di creazione, di ampliamento della conoscenza nel senso largo di progresso nel comprendere» (Goodman, 1978/2008b, pp. 120-

121), avvalorando di conseguenza il potere creativo dell'intelligenza, e la varietà e la funzione formativa dei simboli senza che ciò costituisca via di rinuncia al rigore;

- che il piano teorico e descrittivo – tipico delle asserzioni, del linguaggio, della denotazione – affianchi e/o accolga il piano metaforico, non solo verbale ma anche musicale, visivo, plastico, gestuale, per la realizzazione di funzioni esemplificative e espressive accanto a quelle descrittive e raffigurative.

Condizioni affinché possa essere *sostenuta/favorita* una metacognizione sensibile (condizioni metodologico-procedurali):

- che si individuino percorsi progettuali e operativi di convergenza interartistica, in un rafforzamento della prospettiva interdisciplinare;
- che si adottino strategie utili ad affiancare la percezione (e la produzione/creazione) alla concettualizzazione; «[...] mentre la concettualizzazione senza percezione è semplicemente *vuota*, la percezione senza concettualizzazione è *cieca* (totalmente inoperante)» (Goodman, 1978/2008b, p. 7).

Condizioni affinché possa essere *riconosciuta* una metacognizione sensibile (condizioni di formazione personale/professionale):

- che gli insegnanti posseggano (costruendole e/o raffinandole) sensibilità e competenze per riconoscere e interpretare “segni” e “indizi” di tale metacognizione e siano in grado di attribuire utilità, credibilità, validità a queste forme del conoscere pur in assenza di “verità oggettive e assolute”;
- che i sistemi di formazione iniziale e in servizio degli insegnanti individuino percorsi e strumenti per la costruzione di tali sensibilità e competenze.

Queste prospettive, aprendosi a una visione di sistema, non sono allora solo le condizioni necessarie allo sviluppo della metacognizione sensibile, ma – più estesamente – rappresentano il quadro paradigmatico nel quale accogliere e riconoscere l'*identità artistica* di ogni studente, profilo sempre più necessario per delineare i tratti di una completa personalità in uscita dalla scuola dell'obbligo.

7.2. Proiezioni

L'esperienza metacognitiva ci viene illustrata – a ragione – come competenza di lunga e complessa acquisizione. Si tratta di meta privilegiata che si manifesta in modo consapevole e controllato dal soggetto, ma può altresì manifestarsi – come nel caso della metacognizione sensibile – in forma più implicita e meno manifesta (quanto emerso con l'autore di *Carezza* ne è esempio eclatante). Si tratta di una competenza, come abbiamo detto, che si pone in stretta relazione con lo sviluppo evolutivo e dell'istruzione, anche se la presenza di una metacognizione non verbale in età preadolescenziale ci fa supporre che questa forma possa manifestarsi in modo più o meno compiuto anche a età inferiori, e abbia modo di sostenere e alimentare una costruzione maggiormente consapevole degli altri processi metacognitivi.

Sarebbe per questo di estremo interesse verificare se e con quali qualità sia presente una metacognizione sensibile in contesti scolastici che accolgono studenti di minore età rispetto a quelli qui considerati. Certo, il supporto della parola – lo abbiamo detto – costituisce utile strumento di comunicazione, confronto e verifica e dovremmo considerare necessaria l'acquisizione del linguaggio da parte dei soggetti. Un ulteriore sviluppo della ricerca porterebbe dunque a verificare se e in che termini possa essere presente una metacognizione sensibile (sempre da riconoscere in opere e artefatti costruiti dagli alunni) anche in bambini e bambine di 7-8 anni – periodo di inizio, secondo Piaget (1964/1967), delle operazioni concrete e della reversibilità del pensiero – o addirittura in bambini e bambine di 5 anni, in un'età in cui alla logica si supplisce ancora con l'intuizione (spesso altamente “poetica”) e dove cominciano a interagire massimamente combinati i giochi sensomotori, simbolici e di regole.

Un ulteriore ampliamento delle prospettive sarebbe quello di porre sotto osservazione il processo creativo piuttosto che il prodotto, così da individuare possibili relazioni tra azioni costruttive e specifiche funzioni metacognitive.

L'esplorazione di queste vie potrebbe dare ulteriore credito all'ampliamento, sia in termini concettuali che relativamente alle tappe di sviluppo, di una competenza metacognitiva.

7.3. Considerazioni finali

Giunti a conclusione della ricerca e ponendosi alle spalle l'intero percorso svolto, uno sguardo all'indietro induce a ricordare una volta ancora alcune delle questioni più spinose con le quali ci si è confrontati.

Spingendo sino in fondo quell'abito fenomenologico che vede nella "conversazione" lo strumento per esplorare e comprendere i fatti che ci hanno interessato, e nella "scrittura" non solo il processo di un esito finale, ma lo strumento per accompagnare la graduale sedimentazione del pensiero (van Manen, 1990), depositiamo a mo' di conclusione gli esiti di alcune riflessioni (sia intime che condivise) condotte a più riprese nel corso dei lunghi mesi di lavoro.

Infatti, sia in fase di costruzione dell'impianto teorico, che di attuazione sul campo, e di riflessione *ex post*, ci si è soffermati a varie riprese su possibili elementi di incongruenza che avrebbero potuto costituire altrettanti punti di debolezza dell'intero processo. Se «raccontare un'esperienza di ricerca significa narrare quello che si fa e quello che si pensa» (Mortari, 2012, p. 185), ecco che allora non possiamo tacere almeno tre macro questioni problematiche, ossia tre preoccupazioni ciclicamente ripresentatesi.

La ripresa in conclusione di tali problematiche, per altro già diffusamente affrontate nel corso della dissertazione, non rappresenta il tentativo di sedare gli ultimi timori (una *excusatio non petita*), ma costituiscono piuttosto un'epitome, un *sommarium*, delle ragioni fondanti che hanno sostenuto le scelte operate nei momenti di difficoltà che si sono presentati.

A ogni questione problematica, articolata in forma di domanda, fa immediato seguito l'argomentazione di risposta.

1. *Per quale ragione il "dire" degli artefatti, la cui natura materiale non è linguistica, è stato formulato e raccolto attraverso la parola? Come è possibile sostenere l'esistenza di una metacognizione sensibile, una metacognizione espressa senza l'ausilio della verbalità, quando la sua presenza è stata cercata e attestata attraverso il riflesso delle testimonianze di natura verbale?*

Le ragioni in risposta a questo primo quesito sono variamente rintracciabili nel corso dell'intera dissertazione e costituiscono uno dei presupposti epistemologici della ricerca. In lungo e in largo, in modo sistematico ma anche rapsodico, lo si è ribadito: la parola, per le sue caratteristiche di metalinguaggio, non ha eguali nel porsi quale medium per chiarire e comunicare un pensiero di natura artistica, anche se sappiamo non esaurire e talvolta nemmeno rendere ragione della specificità di quel pensiero. Dunque, laddove si voglia o si debba palesare e condividere un'idea, pur inerente a materia che con la verbalità ha parziale prossimità, ci si ritrova nell'impossibilità di rinunciare alla parola, ammettendo l'evenienza di incorrere in "traduzioni" lontane dall'eshaustività e dalla completezza. L'unica alternativa, in attesa che possa nascere un linguaggio di condivisione alternativo alla parola, è il silenzio (van Manen, 1990), che – a conti fatti – potrebbe forse rappresentare un'opzione più rispettosa delle opere che abbiamo osservato, che non il profluvio di parole sin qui raccolte.

Ma tale ineluttabile contraddizione – consistente appunto in un ricorso insistente alla parola e nella contestuale negazione delle sue capacità di completa espressione in relazione a un fatto artistico – è stata volutamente adottata e ha generato, come sappiamo, l'intera prospettiva di analisi.

- 2. Come si sfugge a un pericolo di sgretolamento degli esiti derivati dalla necessità, ridondante, di interpretare dati che a loro volta sono il frutto di un processo ermeneutico e interpretativo? Non si corre il rischio che da questa doppia operazione di filtro, il sedimento rimanente non abbia più a che vedere con la fonte e con le sue proprietà originali?*

È constatazione evidente che, per sua natura, la ricerca qualitativa assuma dei dati soggettivi quali fondamenti su cui costruire nuove consapevolezze. Nel corso di questo percorso, tuttavia, si è avuta a volte l'impressione di trovarsi di fronte a una ricerca qualitativa ancor "meno rassicurante" a causa dell'adozione di un processo interpretativo "al quadrato" (l'interpretazione dell'interpretazione) che ha inevitabilmente amplificato le possibilità di erronea deduzione.

Abbiamo però fermamente voluto mantenere questo atteggiamento ermeneutico con il quale il mondo dell'arte ha sempre cercato di dare risposte e non abbiamo voluto rinunciare in nessun modo ad avanzare ipotesi (augurandoci che possano apparire

credibili e convincenti, non necessariamente “vere”) anche in terreni, quelli delle forme simboliche, che danno luogo a una intricata e infinita rete di interpretanti (Nattiez, 1987/1989). Forse, anche per questo, il ricorso alla parola diviene strumentazione a soccorso.

In conclusione possiamo forse asserire che ciò che si è studiato non è tanto (o non solo) la materia (e i relativi processi) con cui gli studenti hanno prodotto i loro elaborati, quanto piuttosto le ricadute che tali aggregazioni materiche hanno sollecitato e provocato in diversi soggetti. Dunque: non solo “ciò che l'arte è” (quali proprietà possiede e esprime), ma soprattutto “ciò che l'arte fa” (come tali proprietà si riflettono su chi le compie e le riceve), ben sapendo che la discrasia che tra ciò che si fa e ciò che si dice (soprattutto quando a *farlo* e a *dirlo* è – ad esempio – lo stesso artista) può raggiungere incompatibilità talvolta inconciliabili. Ma sulla soglia di questo abisso ci arrestiamo, impotenti.

3. *L'inclusione delle interpretazioni degli adulti (insegnante-ricercatore e adulto esperto) all'interno delle tracce testimoniali del “dire” delle opere, non inficia o quantomeno “sporca” ciò che gli studenti sono realmente in grado di dire e produrre?*

Se la prospettiva focale è “ciò che l'arte fa” piuttosto che “ciò che l'arte è”, va da sé che per cogliere gli effetti degli elaborati (assunti come *opere* più per la qualità artistica del processo che le ha concepite e costruite piuttosto che per le qualità estetiche dei prodotti) si siano dovute coinvolgere diverse tipologie di fruitori. Ciò che si è cercato di raccogliere attraverso i diversi punti di vista non è stata una convergenza interpretativa che potesse confermare le ipotesi generative autoriali (sebbene, laddove si sia stati in grado di testimoniarle, si siano scorte sovrapposizioni di interesse), bensì le qualità delle possibili rifrazioni scaturite dagli artefatti ad opera degli studenti. Le interpretazioni degli adulti (comprese quelle del ricercatore, anch'egli in posizione estetica rispetto a ciò che ha studiato, Nattiez, 1987/1989, p. 119), in un processo di commistione con le interpretazioni degli studenti ulteriormente giustificata sul piano metodologico, hanno dato modo all'azione creativa degli studenti di dispiegarsi in una pluralità di direzioni

significanti. «Non ci sono solo grandi artisti e grandi opere d'arte, ma anche grandi lettori» (Bruner, 1986/2003, p. 186).

Tale polidirezionalità è però stata rintracciata e raccolta non solo per merito delle “abilità” interpretative dei fruitori coinvolti, quanto piuttosto in virtù delle qualità evocative contenute nelle opere realizzate dagli studenti. A nostro avviso si è trattato dunque di una lettura che, anche grazie alla diversità delle competenze in gioco e alla loro dialettica interna, è stata necessaria per raccontare le caratteristiche cognitive di un pensiero di natura non verbale di preadolescenti in azione.

La conclusione del percorso porta inevitabilmente a tracciare una sorta di bilancio personale dell'esperienza formativa e a indicare che tipo di conferme o di nuove percezioni ne siano scaturite.

L'aver vestito i panni del ricercatore ha mostrato con molta concretezza quale sia la distanza che intercorre tra il contesto didattico e quello accademico. Il “venir fuori” dalla incessante e pressante quotidianità scolastica, fatta in particolare di tempi mai sufficienti in relazione alle decisioni e soluzioni da assumere, ha palesato d'un colpo la diversità con prassi di lavoro che – al contrario – misurano il loro valore sulla presa di distanza, e che adottano tempi di riflessione necessari a maturare idee, opinioni, concetti e a dividerne la natura. Anche il linguaggio, immediatamente, diventa un altro e quasi si rischia di non essere più riconoscibili “dai propri simili”.

Il contesto didattico obbliga l'insegnante a una tempestività di azione, il ricercatore – al contrario – può (deve) concedersi il lusso della sedimentazione e della riflessività. L'insegnante è sottoposto all'individuazione di strategie di controllo qualitativo di grosse quantità in poco tempo (numerose classi, numerosi allievi, numerose lezioni, numerose riunioni ...), mentre il ricercatore è in grado di crearsi condizioni di studio e osservazione “sostenibili”. Ad ognuno il proprio mestiere, verrebbe da dire, se non fosse che le due professionalità possono incidere all'interno di uno stesso ambito ed è necessario individuare canali di dialogo, pur mantenendo ognuno le proprie specificità.

Come riconvertire, dunque, un'esperienza che è stata molto più affine a una *corsa di fondo* all'interno di un contesto che richiede scatti da *sprinter*? Può questa esperienza dar concretezza allo slogan ricorsivo dell'*insegnante riflessivo* (Schön, 1983/1993)

ripetuto come un mantra nei luoghi della formazione docente da qualche lustro? La risposta, con tutta evidenza, è positiva.

Ogni pratica costante e intensiva costruisce abilità capaci di attivarsi in automatico. In qualità di musicista, ad esempio, ritrovo a distanza di anni, sotto le dita e in forma di memorie muscolari, apprendimenti acquisiti molto lontano nel tempo. Sono convinta che, allo stesso modo, questa pratica osservativa e analitica portata all'eccesso nel corso di questi tre anni e mezzo (che ho avvertito persino andare oltre il dovuto, talvolta moderandola per evitare di "trovare anche ciò che non esisteva"), abbia modo di riattivarsi con diversi automatismi nel contesto di origine. Sono convinta che una volta rientrata in classe saprò probabilmente guardare con occhi rinnovati alle lezioni, sarò in grado di cogliere particolari prima inavvertiti, sarò capace di dare risposte plurime a quesiti rimasti insoluti.

In particolare, mi sembra che questa articolata esperienza di studio mi abbia permesso di:

- rinvigorire la capacità di connettere tra loro i vari saperi;
- consolidare una pratica progettuale;
- alimentare e rinnovare il rapporto tra prassi e teoria.

Pur con i necessari adattamenti la futura esperienza in classe potrà beneficiare di strumenti di indagine e riflessione più che rodati per governare i processi con padronanza.

A conti fatti, se l'intero sistema di istruzione avesse modo di incentivare questo tipo di formazione per molti dei propri insegnanti, di certo avremmo una scuola maggiormente capace di far fronte alla complessità delle sfide educative.

Da questa esperienza esce consolidata però anche una consapevolezza più generale. Quella che per far sì che la scuola possa approfittare pienamente di queste rinnovate esperienze, sia necessario dare la possibilità agli insegnanti così formati di mettere a disposizione della collettività scolastica la competenza costruita. E ciò potrà essere possibile solo ridefinendo un nuovo profilo giuridico della figura docente, prevedendo prospettive di sviluppo professionale e avviando a forme nuove e differenziate dei rapporti di lavoro. L'individuazione di figure con diverse funzioni all'interno della scuola, dove accanto a responsabilità di insegnamento si affianchino responsabilità di ricerca metodologica, di documentazione, di coordinamento pedagogico, sembra l'unica

Música y Artes Visuales en la educación:
calidad del aprendizaje en una experiencia realizada desde un enfoque interdisciplinario
Alessandra Anceschi

prospettiva per dare concreto fondamento a una scuola che finalmente sappia coltivare
l'innovazione didattica con gli strumenti della ricerca.

Musica e Arti Visive nell'educazione:
qualità dell'apprendimento in una esperienza realizzata secondo un approccio interdisciplinare
Alessandra Anceschi

Capítulo 7

Conclusiones

Música y Artes Visuales en la educación:
calidad del aprendizaje en una experiencia realizada desde un enfoque interdisciplinario
Alessandra Anceschi

7.1. Resultados

El desarrollo de esta investigación condujo a identificar resultados de carácter teórico y otros aspectos que pueden considerarse de innovación didáctica con impacto educativo inmediato.

Los primeros resultados ofrecen respuesta al problema de investigación (ver más abajo), mientras que los últimos guían las respuestas identificadas “aguas arriba” y “aguas abajo” del problema central. Tanto a nivel conceptual como operativo, los segundos resultados representan las condiciones favorables y deseables para que los supuestos teóricos puedan actuarse e identificarse en diferentes contextos. Vayamos por orden.

El resultado de mayor interés de este estudio parece residir en la identificación de una competencia metacognitiva que se expresa principalmente a través de un desarrollo del pensamiento expresado en el nivel operativo y sensorial, llamada por esta razón *metacognición sensible*.

A través de la interacción de procesos creativos y actos comparativos entre las artes, que han confluído en un artefacto material de síntesis, se destaca en estudiantes de 13 y 14 años una capacidad autorreflexiva expresada sólo indirectamente (y posteriormente) a través de la palabra. La activación del proceso de “externalización” de naturaleza artística permitiría, por tanto, la activación de una *metacognición sensible de base*, y – en la medida en que pueda sustentarse en el plano pedagógico– también de una *metacognición sensible compleja*, anticipando y favoreciendo el crecimiento, si bien al principio, de un proceso generalmente propio de edades mucho más avanzadas y en presencia de niveles de aculturación cualitativamente consistentes. En particular, ambos niveles de metacognición podrían producirse también en alumnos generalmente considerados – según los estándares de evaluación adoptados en los contextos escolares italianos – poco competentes en el ámbito lógico y/o discursivo/verbal.

La identificación de las características de esta metacognición particular es la respuesta a nuestro problema principal de investigación, que recordamos aquí:

¿Qué calidad de pensamiento y qué logros cognitivos y metacognitivos nos ofrecen los productos desarrollados por los estudiantes, resultantes de la interacción de estímulos culturales musicales y visuales?

La complejidad de la metacognición sensible la vimos articulada en el entrelazamiento de los papeles formativos de las diversas funciones. Por tanto, proseguiremos ahora resumiendo las conclusiones relativas al examen de cada una de ellas, identificando lo específico metacognitivo y –en consecuencia– el papel formativo que puede adoptar cada función en los contextos educativos.

FUNCIÓN METAFÓRICA

Esta función desempeña un papel importante para los estudiantes a la hora de dar pensamiento y conciencia a una tarea creativa.

La racionalidad imaginativa (Lakoff y Johnson, 1980/2012, p. 236) que caracteriza las metáforas permite combinar razón e imaginación y ofrece una “tercera vía” de representación de la “verdad”, al lado del dualismo interpretado por el objetivismo versus el subjetivismo. La verbalización de las metáforas se convierte, así, en la explicación de un plano metafórico preexistente, el construido con sonidos e imágenes. En particular, la transformación de la metáfora sensible en metáfora lingüística permite iniciar un fructífero proceso de sensibilización, facilitando la explicación metafórica a través de lo verbal y, por lo tanto, la acción metacognitiva. En el intercambio argumentativo –como ocurrió en los talleres y en los focus groups– la función metafórica se demuestra capaz de alimentar un círculo hermenéutico virtuoso, donde el relanzamiento interpretativo estimula la construcción de epistemologías, es decir, visiones flexibles guiadas por dudas e incertidumbres, en lugar de confirmar creencias, esto es, convicciones personales utilizadas para justificar el conocimiento (Mason, 2013). El potencial que podemos entrever, en términos de una relación fructífera entre enseñanza y aprendizaje, es el hecho de que gracias al encuentro y al intercambio dialéctico de diferentes calidades metafóricas (las más intuitivas de los estudiantes y las más sofisticadas de los profesores) pueda generarse un prolífico conflicto (Iacono, 2007).

Por tanto, la práctica artística creativa (tal vez de manera más eficaz que otras estrategias), puede dar lugar a este nivel interpretativo que permite combinar y resumir diferentes aspectos de la percepción, incluyendo los pluralistas y contradictorios (Iacono, 2007). Allí donde va acompañada por actividades de reflexión, interpretación y juicio, (véase Santi, 2000) vemos confirmada su contribución al perfeccionamiento de la recepción estética. En estas direcciones toma cuerpo una dimensión de la figuralidad

que sirve principalmente para liberar conceptos, tan más ricos cuanto más abiertos a diferentes interpretaciones son los objetos en discusión. Y al mismo tiempo, a través del papel decisivo de la activación de la imaginación, se configura una de las condiciones del sentir estético que consiste en la capacidad de unificar los inputs sensoriales a través de esa acción de imaginación figurativa (Desideri, 2004).

FUNCIÓN INFERENCIAL

En el proceso construido fue interesante percibir un factor de aumento gradual de intencionalidad y de conciencia capaz de conducir la organización de los materiales a través de la *idea*. La construcción de una intención comunicativa empujó los alumnos a tomar conciencia de cómo organizar las “partes del discurso”. La inferencia que vimos generarse a través de los procesos compositivos y receptivos activados (probablemente amplificadas por las necesidades de percepción del usuario, particularmente de un usuario aculturado como el que hemos interrogado, que llevaron a “poner orden” para dar sentido a lo visto y escuchado) es una inferencia compuesta de lógicas múltiples, no siempre conocidas *a priori*, pero siempre negociables. De hecho, fue gracias al encuentro de diferentes posibilidades de describir los constructos, de poner orden a las partes, que las ideas y las interpretaciones han podido ser discutidas, observadas y aceptadas de nuevo gracias al contraste de diferentes “lecturas”. Durante las discusiones en el *focus group* muchos episodios demostraron efectivamente cómo la intencionalidad de los autores se evidenciaba gracias al proceso colectivo de construcción recursiva del sentido, en algunos casos revisándose, modificándose, redefiniéndose, llegando incluso a adoptar identidad precisa solo en esos momentos de discusión. En una comunidad interpretante (a menudo auto-correctiva), la negociación recíproca permite admitir una interpretación, y aún cuando no se puede alcanzar un consenso, la comparación ofrece una base para tender hacia una comprensión interpersonal (Bruner, 1996/2000).

FUNCIÓN ENFÁTICA

La rica articulación de los matices emocionales nos ha colocado ante pruebas que validan, una vez más, la emoción como herramienta cognitiva de comprensión y conocimiento (Sclavi, 2008; Goodman, 1968/2008a). «L'emozione, l'essere affetti da un sentimento (determinato nella binarietà oppositiva piacere vs dispiacere), va qui intesa come espressione di una relazione e non nella genericità di un qualsiasi stato

d'animo» (Desideri, 2004, p. 37).¹ Esta constatación nos lleva a reflexionar sobre cuánto puede la producción artística estimular una riqueza al tiempo cuantitativa y cualitativa de las emociones y cómo dicha experiencia pueda ser explotada y profundizada por el profesor para que los alumnos adquieran una mayor conciencia expresiva y comunicativa. La experiencia de producción artística parece, por tanto, mostrar claramente cómo en el razonamiento estético opera una “inteligencia emocional” (Desideri, 2004, pp. 38). Dicha inteligencia puede, así, ser utilizada para activar el juicio, transformando, promoviendo y emancipando la emoción primaria en sentimiento estético (Desideri, 2011).

CONTRATO DE FICCIÓN

Las “formas” de contrato de ficción que hemos detectado han definido un aspecto metacognitivo importante, lo que le permite “entrar y salir” de la ficción de manera comprensible para quien la interpreta y para quien la presencia. El contrato de ficción (que para el usuario también puede presentarse en forma tácita, invisible, inaudible) puede guardar parte de los significados de la obra. Su ocultamiento (por parte del autor) y su revelación (por parte del usuario) es parte del juego estético.

La función estética de las variantes del contrato de ficción que hemos examinado resulta ser, en definitiva, la de poner al lado de la realidad *otro lugar*, no tanto para reemplazarla, sino para ser su suplemento complementario (Raveggi en Desideri y Matteucci, 2006). Gracias a esta ficción (que nos permite una lectura del texto “obstaculizada”), podemos añadir a la comunicación estética algo nuevo y –a través del *como si*– ampliar los mundos y las realidades posibles.

FUNCIÓN EJEMPLIFICATIVO-DIGRESIVA

El papel asumido por los títulos (considerados en su dimensión “material”, junto a otros elementos) se ha revelado de gran interés para describir las características cognitivas de esta función.

De hecho, hemos podido comprobar cómo una acción creativa que permite reflexionar sobre el acoplamiento de un título a una obra (incluyendo, evidentemente, la posibilidad de omitirlo) no es una exigencia orientada simplemente a completar un

¹ «La emoción, estar afectado por un sentimiento (determinado en la dualidad oposicional placer *versus* descontento), aquí debe ser entendida como expresión de una relación y no en la generalidad de cualquier estado de ánimo» (traducción propia).

“bagaje” artístico, sino que deviene un dispositivo útil para constituir un canal interpretativo adicional que puede asumir, de vez en cuando, el carácter de amplificación, de complementariedad, de alteración del sentido de la obra. Un dispositivo capaz de aumentar las perspectivas de significación utilizando la palabra como amplificación de las estructuras materiales empleadas. Una palabra que, en tanto reverberación de sonidos e imágenes, se transforma ella misma, como decíamos, de vehículo e instrumento comunicativo en material compositivo.

Cuando después el título y otros elementos estructurales asumen también una función de desorientación digresiva, capaz, sin embargo, de convencer en términos de funcionalidad en el plano estético, se enriquecen aún más las reacciones emocionales y de desorientación. Una amplificación del *sentido* entendido ya sea como experiencia estética (*sentido* como calidad sensible), ya sea como experiencia intelectual (*sentido* como comprensión y posible significación).

FUNCIÓN INTERTEXTUAL

El cotejo de los datos examinados nos ha confirmado que la capacidad de operar relaciones en el plano intertextual es una competencia altamente sofisticada y su aumento no puede prescindir de la riqueza de estímulos a través de los cuales pueden alimentarse las experiencias individuales. Desde este punto de vista, uno de los aspectos de interés es haber recogido cómo –a partir de la sedimentación de los contenidos interdisciplinarios internos del proyecto– se ha constatado la tendencia de los alumnos a poner en práctica la comparación intertextual que sitúa sus obras en relación con los objetos que la cultura ha sedimentado. Un acto de acercamiento que se abre a una comparación plural, también en sentido diacrónico, y dialoga con las distintas alteridades. Predisponer rutas de naturaleza interdisciplinaria es, pues, una importante estrategia para activar la capacidad intertextual y –con experiencias repetidas– refinarla.

La tipología y la calidad de los indicios que han caracterizado esta función nos ayuda a identificar algunas de las acciones que, a nuestro juicio, parecen facilitar el desarrollo de competencias intertextuales. Éstas son:

- incentivar la formación de relaciones entre diferentes materialidades textuales;
- incentivar el diálogo entre textualidades de “alta” y de “baja” cultura, entre textos de “esteticidad concentrada” y de “esteticidad difundida” (Serravezza,

2008), en particular cuando esté justificado por las exigencias de relación intertextual de los estudiantes;

- alimentar la comparación y el intercambio entre planos hermenéuticos de diferente competencia y origen (entre adultos y alumnos, como en este caso).

FUNCIÓN MITOPOIÉTICA

Las calidades metacognitivas de los indicios analizados en esta función tienen un valor limitado a unas obras específicas. Sin embargo, su peso no es en absoluto marginal, en especial por lo que respecta a las perspectivas que nos permite imaginar y promover.

De hecho, hemos podido contrastar cómo la producción artística y la experiencia estética no se limitan a ofrecer posibilidades de externalización del propio mundo interior, sino que constituyen herramientas indispensables para situarse y posicionarse también *afuera*, para presentarse y declararse a los demás. «Per conoscersi, bisogna potersi immaginare»² dice Rodari (1973, p. 117) y la creación artística es una de las formas a través de las cuales personificarse.

Esto muestra cómo el proyecto pedagógico tiene que prever la posibilidad de construir su propia poética, aunque donde ésta se exprese de manera implícita e ingenua. La identificación de una función mitopoiética (si bien encontrada sólo en algunas obras) nos permite validar la idea de que la acción productiva puede «[far] compiere scelte esenziali, formulare messaggi, pensarsi e descriversi»³ (Dallari, 2005a, p. 139). En otras palabras, podemos decir que la activación de una construcción poética nos sitúa frente a la evolución de las formas del sentimiento y de la pasión (manifestaciones individuales) hacia fenómenos que, al contrario, implican la activación de un intercambio, la atribución de una pertenencia, el reconocimiento mutuo. Por tanto, un proceso que evoluciona del *sentir* al *conocer*.

En un ulterior esfuerzo de síntesis describimos, para cada función, las características principales.

En cuanto a la *metacognición sensible de base*:

- la *función metafórica*, como dispositivo de “figurativización” en un sentido amplio, parece ser estrategia cognitiva que procesa, exterioriza y comunica los

² «Para conocerse hay que ser capaz de imaginarse» (traducción propia).

³ «[Llevar a] tomar decisiones existenciales, formular mensajes, pensarse y describirse» (traducción propia).

posibles significados de un “hecho” artístico, aquello que da cuerpo a la *expresión* de un artefacto (no ejemplifica, sino que expresa);

- la *función inferencial* confiere articulación y forma a los materiales, distribuyéndolos en el espacio y en el tiempo, permitiendo la comparación entre modalidades y estrategias para “construir mundos”;
- la *función enfática* parece permitir “refinar” la dimensión emocional elevándola a sentimiento estético y utilizarla como herramienta cognitiva ulterior de comprensión;
- el *contrato de ficción* puede constituir una estrategia capaz de alimentar un sentimiento estético, ya que otorga a la obra y a la acción creativa un aura ulterior de misterio, aumentando su incognoscibilidad (o sus posibles vías de cognoscibilidad);

En cuanto a la *metacognición sensible compleja*:

- la *función ejemplificativo-digresiva* parece contribuir también al enriquecimiento del *sentido* (entendiendo por éste, al mismo tiempo, la calidad sensible y la comprensión intelectual) tanto proporcionando como negando posibles claves de acceso a los significados;
- la *función intertextual* permite comparar ampliamente diferentes constructos, mundos y “verdades” (una comparación de experiencias vividas), ayudando a establecer una conexión, también en términos de re-lectura y re-significación, entre *experiencias* (cosas hechas) y *conocimientos* (cosas sabidas);
- la *función mitopoiética* permite descubrir y reconocer posiciones individuales y sociales aceptando sus diversidades, construir visiones de vida y valores e imaginar proyecciones futuras. La conciencia de una visión poética y del uso de las propias competencias en este sentido, deviene capacidad de auto-representación de la identidad, objetivo de alto valor educativo.

El esquema presenta un ulterior resumen del rol formativo de cada función, destacando aquellas que sitúan en el centro el hecho (u objeto) artístico y las que enfatizan el sujeto que realiza el acto artístico.

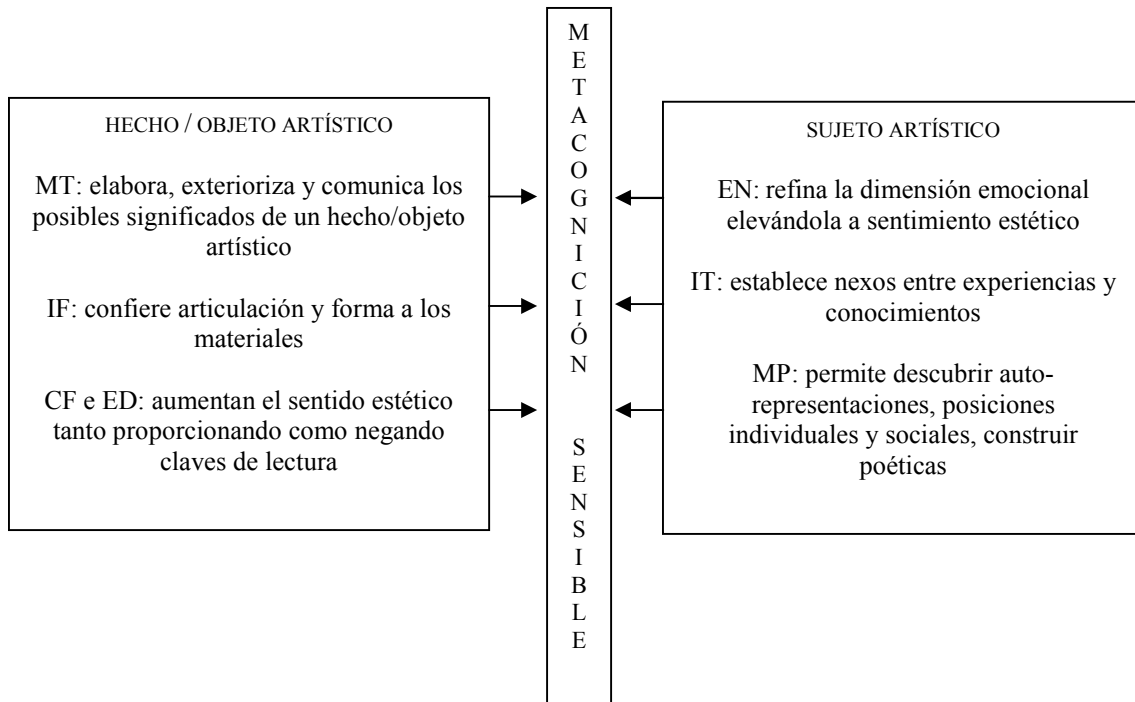


Tabla 7.2 - Resumen de los roles formativos de las funciones metacognitivas

Las relaciones entre estos diversos aspectos llevan a entrecruzar forma y pensamiento. De hecho, la actividad de ideación, manipulación y creación que converge en la elaboración de un artefacto, evidenciaría la importancia que adquiere la procesualidad ambivalente y recíproca que se desarrolla en el “dar forma al pensamiento” y el “dar pensamiento a la forma”. De esta manera se revelaría en qué medida la comprensión y el conocimiento tienen que ver con la creación. Además, a diferencia de lo que ocurre con la palabra no poética (en la que la forma –el significante– intenta delimitar y fijar su contenido –el significado), se revelaría como la relación entre forma y contenido tiene, en ocasiones, necesidad de ser continuamente reconstruida, re-negociada, re-compartida, en un esfuerzo conjunto que requiere la adopción de una dialéctica compleja y, precisamente por su naturaleza generativa, altamente formativa.

La investigación parece haber fortalecido y destacado un proceso de naturaleza circular (que visualizaremos de una manera desordenada y recursiva) que conecta experiencia sensorial y corporal, procesos simbólicos y cognitivos, y actividades metacognitivas. Es un proceso ya bien ilustrado por Bottero (2002) en estos términos:

«la *metariflessione*⁴, lungi dal costituire l'ultimo momento di un processo di conoscenza gerarchicamente ordinato, interviene in qualunque momento come condizione per dare un senso a tutte le attività intenzionali (esperienza percettiva, cognitiva, ecc.)»⁵ (p. 38). En la experiencia documentada, la relación entre percepción, cognición y metacognición se estrecha aún más. A pesar de que la experiencia sensorial generalmente precede al pensamiento, hemos visto sus recurrentes intersecciones con la metacognición.

La *metacognición sensible* es, pues, la “calidad de pensamiento” que estábamos buscando. Desplacémonos ahora “aguas arriba” y “aguas abajo” de este reconocimiento e intentemos dar respuesta a las demás cuestiones de la investigación:

¿Cuáles son las condiciones que favorecen la acción creativa interdisciplinaria para que la metacognición sensible pueda desarrollarse?

¿Cómo acoger e integrar la metacognición sensible para que pueda ser valorada y tener impacto en todo el sistema educativo?

Para responder al primer interrogante interesa comprender cuáles fueron los procesos que dieron forma a la acción interdisciplinaria creativa. Los hemos deducido de las respuestas expresadas por los alumnos a las preguntas generales articuladas en los *focus groups*. Éstas nos confirman el valor atribuido por los alumnos a la dimensión productiva para la construcción de una autonomía de expresión y de identidad y nos muestran, en particular, cuáles son los pasos que se han dado para alcanzar tal autonomía de expresión. A partir de sus percepciones de las dificultades vividas, se pueden reconstruir tres momentos específicos de la acción creativa:

- una acción *ideativa* (la identificación de una intención constructiva ideal, una forma de pensamiento principalmente abstracta y no necesariamente comunicable o visible);
- una acción *manipuladora* (el placer de poner las manos, los ojos y los oídos en diferentes materiales moldeándolos, descomponiéndolos y experimentándolos con los sentidos, una forma de pensamiento principalmente de acción –una *corporalidad* del sentir, Vitiello, en Desideri y Matteucci, 2006 – siempre perceptible en sus diferentes semejanzas materiales);

⁴ A este respecto, se considera el concepto de metacognición comparable al concepto de metareflexión.

⁵ «La *metareflexión*, lejos de ser el último paso en un proceso de conocimiento jerárquicamente ordenado, interviene en cualquier momento, como condición para dar sentido a todas actividades intencionales (experiencia percettiva, cognitiva, etc.)» (traducción propia).

- una acción *creativa* (el logro de un constructo final y definitivo, una forma de pensamiento al tiempo abstracta y concreta, ya que refleja a través del propio aspecto –sus formas– también su concepción).

En la articulación de las fases de este proceso se ha evidenciado cómo un terreno de naturaleza interartística ha favorecido la necesidad de colaboración de diferentes canales sensoriales. Este terreno, sin embargo, requiere algunas *condiciones previas*, surgidas de la comparación entre los dos contextos en que el proyecto fue implementado.

Hemos constatado, de hecho, cómo una experiencia interdisciplinaria puede propiciar la deseada ósmosis en los estudiantes en tanto se ha producido a través de:

- la copresencia física de los profesores de diferentes disciplinas;
- la contemporaneidad y el intercambio de la acción docente.

En cambio, por lo que se refiere a las dinámicas de “fertilización” provechosa de las prácticas creativas, algunos principios de trabajo parecen ser:

- la identificación de momentos oportunos de trabajo en el aula (en que los alumnos trabajan individualmente o en pequeños grupos) que permitan al profesor seguir y estimular los procesos de forma individual y construir una “pedagogía de la metacognición”;
- la concesión de tiempos de trabajo prolongados, que puedan ir más allá de los plazos habituales de entrega de las tareas escolares (normalmente no más de una semana).

Estas son *condiciones previas* que, dada la situación de la organización del sistema escolar italiano, no parecen fáciles de implementar. Como sabemos, a pesar de que la interdisciplinariedad se defiende como objetivo esencial en las líneas programáticas que guían el trabajo del profesor, los modelos de organización y de enseñanza no prevén ningún tipo de copresencia o de cogestión de las diferentes disciplinas. Además, la tendencia hacia una organización del tiempo cada vez más parcelada y sujeta a plazos consecutivos, obstaculiza la identificación de tiempos de trabajo más relajados también para los estudiantes. En el futuro inmediato esperamos que se puedan encontrar perspectivas para compartir y rearticular las disciplinas dentro de las posibilidades que ofrece la ley de la autonomía escolar.

Pero hay otra advertencia que debemos tener en cuenta, de la que nos informan los alumnos una vez más. La experiencia artística generalmente realizada en la escuela es percibida por los alumnos como una experiencia “disminuida” o condicionada por el contexto y, en todo caso, que no implica interacciones estrictas entre las distintas disciplinas. La escuela, y especialmente los profesores, deberían reflexionar más sobre las razones que han llevado a los estudiantes a considerar “no escolares” las actividades propuestas. La afirmación es aún más preocupante si se considera que la actividad propuesta fue diseñada con la intención de reconducir el itinerario, en las formas y en los procedimientos, de modo idéntico a como se actúa habitualmente en la escuela. Es decir, cuidando de que encajara plenamente en un esquema “escolar”. Por tanto, debemos reflexionar sobre las posibles connotaciones negativas que el adjetivo es capaz de asumir para los alumnos y sobre qué estrategias adoptar para que una calificación que parecería limitarse a identificar la pertenencia a un contexto no asuma, en cambio, connotaciones más negativas. Las preguntas abiertas formuladas en el capítulo anterior pueden constituir un instrumento útil para encontrar soluciones. Por esta razón es del todo deseable que en un proceso ideal de sensibilización, que incluya desde el principio a los profesores (comenzando por los de disciplinas artísticas hasta alcanzar a todos los de las demás áreas), y que cuente con la participación de redes de escuelas, dirigentes y responsables políticos, intente observarse el sistema escolar a través de la “la otra mitad del mundo”, es decir, con los ojos, los oídos, las voces, los cuerpos de quienes tuvieron la oportunidad de realizar experiencias de naturaleza artística.⁶ A través de estos ojos (los de quienes, por ejemplo, participaron en este proyecto) caeríamos en la cuenta de:

- la necesidad de permear de *aisthesis* la acción didáctica (*paideia*) en todas sus perspectivas disciplinarias mediante la identificación de acciones y herramientas que asuman el *componente estético* como línea metodológica y de contenido transversal a todas las disciplinas y a los ambientes de aprendizaje;
- la necesidad de reequilibrar, de una vez por todas, el “peso” de la formación cognitiva de nuestros estudiantes, reconociendo la “metaforización” como forma sofisticada y evolucionada de conocimiento de la realidad, expresada y vivida en

⁶ La *otra mitad del mundo* se refiere, invirtiendo el sentido, al título de un artículo sobre la experiencia coreútica de Franca Zagatti (2009). Zagatti identifica en la otra mitad del mundo «quella fetta di persone che vive normalmente senza la presenza della danza nella propria vita: non la fanno, non la vedono, non ne sentono parlare» (p. 33) («esa porción de personas que normalmente viven sin la presencia de la danza en su vida: no la hacen, no la ven, no oyen hablar de ella», traducción propia).

la diversas experiencias sensibles, e identificando actividades específicas para su exploración, no solo desde la limitada óptica orientada a la recuperación de algunos alumnos, sino con una visión más amplia y necesaria para el crecimiento equilibrado de cada persona;

- la necesidad de reconsiderar objetos, pesos y acciones de *evaluación* a la luz de los problemas que la expresión artística plantea en este sentido, desplazando las operaciones de verificación desde el campo de los conocimientos y de las competencias hasta el uso original y personal de los recursos metacognitivos (Dallari, 2009, p. 20) y, con este fin, identificando acciones y herramientas para acoger de modo paritario categorías como lo *posible*, lo *compartible*, lo *creíble*, al lado de categorías como lo *verdadero* y lo *cierto*;
- la necesidad de reconocer y dar voz a las modalidades de expresión artística para que puedan sugerir estrategias para abordar asuntos complejos, incluso la revisión de los ambientes y de los espacios escolares.

A partir de estas consideraciones, las revisiones a nivel sistémico, estructural y programático (en una palabra, a nivel paradigmático) del primer ciclo de educación serían numerosas y sustanciales; por otro lado, no se excluye que muchas de estas directrices puedan guiar la acción docente y tener fuerza incisiva también de “abajo hacia arriba”. La responsabilidad de los docentes de las disciplinas artísticas (entre ellos, quien escribe) es importante para que puedan sedimentarse y difundirse los presupuestos que hemos enumerado.

A partir de aquí estaremos en condiciones de proyectar cómo acoger e integrar la metacognición sensible para que pueda ser valorada y tener un impacto positivo sobre todo el sistema escolar.

Condiciones para que pueda *manifestarse* una metacognición sensible (condiciones de sistema):

- que, al margen de falsas retóricas, los profesores, la escuela y el sistema escolar en su totalidad acepten las artes en pie de igualdad con las ciencias, como «modalità di scoperta, di creazione, di ampliamento della conoscenza nel senso largo di progresso nel comprendere»⁷ (Goodman, 2008b, pp. 120-121), dando

⁷ «[...] modalidades de descubrimiento, de creación, de expansión del conocimiento en el sentido amplio de progreso en la comprensión» (traducción propia).

- valor, así, al poder creativo de la inteligencia y la variedad y la función formativa de los símbolos, sin que esto constituya una renuncia al rigor;
- que el plano teórico y descriptivo –típico de las aserciones, del lenguaje, de la denotación– se ponga al lado y acepte el nivel metafórico, no sólo verbal, sino también musical, visual, plástico, gestual, para la realización de funciones ejemplificativas y expresivas junto a las descriptivas y representacionales.

Condiciones para que pueda ser *apoyada/favorecida* una metacognición sensible (condiciones metodológico-procedimentales):

- que se identifiquen directrices operativas de convergencia interartística, en un fortalecimiento de la perspectiva interdisciplinaria;
- que se adopten estrategias útiles para situar en el mismo plano la percepción (y la producción/creación) y la conceptualización; «[...] mentre la concettualizzazione senza percezione è semplicemente *vuota*, la percezione senza concettualizzazione è *cieca* (totalmente inoperante)»⁸ (Goodman, 2008b, p. 7).

Condiciones para que pueda *reconocerse* una metacognición sensible (condiciones de formación personal/profesional):

- que los profesores tengan (construyéndolas y/o perfeccionándolas) sensibilidades y competencias para reconocer e interpretar “signos” e “indicios” metacognitivos, y sean capaces de atribuir utilidad, credibilidad y validez a estas formas de conocimiento incluso en ausencia de “verdades objetivas y absolutas”;
- que los sistemas de formación inicial y continua de los profesores identifiquen las vías y las herramientas para la construcción de estas sensibilidades y competencias.

Estas perspectivas, abriéndose a una visión de sistema, no solo constituyen las condiciones necesarias para el desarrollo de la metacognición sensible, sino que –en un sentido más amplio– son el marco paradigmático donde acoger y reconocer la *identidad*

⁸ «[...] mientras que la conceptualización sin la percepción es simplemente *vacía*, la percepción sin conceptualización es *ciega* (totalmente inoperante)» (traducción propia).

artística de cada alumno, perfil cada vez más necesario para definir las características de una personalidad completa al final de la enseñanza obligatoria.

7.2. Proyecciones

La experiencia metacognitiva se presenta –con razón– como competencia de larga y compleja adquisición. Es un objetivo privilegiado que se manifiesta en forma consciente y controlada por el sujeto, pero también puede manifestarse –como en el caso de la metacognición sensible– de una forma más implícita y menos evidente (lo que emergió con el autor de *Carezza* es un ejemplo palmario). Se trata de una capacidad, como hemos dicho, estrechamente relacionada con el desarrollo evolutivo y de la educación, si bien la presencia de una metacognición no verbal en alumnos de 13 y 14 años nos hace suponer que esta forma puede manifestarse de una manera más o menos completa incluso a edades más tempranas, y que pueda apoyar y alimentar una construcción más consciente de los otros procesos metacognitivos.

Por ello sería de gran interés comprobar de qué modo y con qué calidad se halle presente una metacognición sensible en contextos escolares que acogen a alumnos de edad inferior a la de los considerados aquí. En efecto, la ayuda de la palabra –como hemos dicho– constituye una herramienta útil de comunicación, comparación y verificación, y deberemos considerar necesaria, por parte del sujeto, la adquisición del lenguaje. Un desarrollo ulterior de la investigación llevaría a comprobar, por tanto, si y de qué manera puede manifestarse una metacognición sensible (que habría de reconocerse siempre en obras y artefactos hechos por los alumnos) también en niños y niñas de 7 y 8 años –período de inicio, según Piaget (1967), de las operaciones concretas y de la reversibilidad del pensamiento– o incluso en niños y niñas de 5 años, una edad en que la lógica se sustituye aún por la intuición y en que comienzan a interactuar principalmente los juegos sensoriomotores, simbólicos y de reglas combinados.

Una ampliación ulterior de las perspectivas consistiría en observar el proceso creativo en lugar del producto, a fin de identificar las posibles relaciones entre las acciones constructivas y las funciones metacognitivas específicas.

La exploración de estas vías podría dar crédito posterior a la ampliación, tanto en términos conceptuales como en relación con las etapas del desarrollo, de una competencia metacognitiva.

7.3 Reflexiones finales

Llegando a la conclusión de la investigación y con el bagaje de todo el recorrido hecho, una mirada retrospectiva nos invita una vez más a recordar algunos de los temas más espinosos con los que nos hemos enfrentado.

Asumiendo completamente esa actitud fenomenológica que ve en la “conversación” el instrumento para explorar y entender los hechos que nos han interesado, y en la “escritura” no solo el proceso de un resultado final, sino el instrumento que acompaña la sedimentación gradual del pensamiento (van Manen, 1990), dejamos a modo de conclusión los resultados de algunas reflexiones (tanto privadas como compartidas) recurrentes a lo largo de los largos meses de trabajo.

Tanto durante la construcción del marco teórico como durante el trabajo de campo y de reflexión *ex post*, hemos concentrado nuestra atención en diversas ocasiones sobre los posibles elementos de incongruencia que habrían podido constituir otros tantos elementos de debilidad de todo el proceso. Si «raccontare un'esperienza di ricerca significa narrare quello che si fa e quello che si pensa»⁹ (Mortari, 2012, p. 185), no podemos obviar, al menos, tres principales cuestiones problemáticas, es decir, tres preocupaciones que surgían cíclicamente.

Retomar en conclusión estas problemáticas, por otra parte ya ampliamente discutidas a lo largo de la disertación, no constituye un intento de disipar las últimas preocupaciones (una *excusatio non petita*), sino más bien un epítome, un *sommarium*, de las razones fundamentales que apoyaron las decisiones tomadas en momentos de dificultad.

Después de cada cuestión problemática, articulada en forma de pregunta, sigue la argumentación de respuesta.

⁹ «[...] contar una experiencia de investigación significa narrar lo que se hace y lo que se piensa» (traducción propia).

1. *¿Por qué el "decir" de los artefactos, cuya naturaleza material no es lingüística, ha sido formulado y recogido a través de la palabra? ¿Cómo se puede afirmar la existencia de una metacognición sensible, una metacognición expresada sin el uso de la palabra, cuando su presencia ha sido investigada y atestiguada por testimonios de la naturaleza verbal?*

Las razones que responden a esta primera pregunta se encuentran dispersas a lo largo de toda la tesis y constituyen una parte de los supuestos epistemológicos de la investigación. A todo lo largo y ancho de la misma, de forma sistemática y también rapsódica, lo hemos reiterado: la palabra, por sus características de metalenguaje, es inigualable como medio para aclarar y comunicar un pensamiento de naturaleza artística, aunque no seamos capaces de agotar y acaso ni siquiera de dar cuenta de las especificidades de ese pensamiento. Por tanto, en el momento en que queremos o debemos revelar y compartir una idea, aun inherente a una materia que tiene proximidad parcial con la palabra, es imposible de renunciar a la palabra, incluso admitiendo la posibilidad de incurrir en “traducciones” incompletas y no exhaustivas. La única alternativa, a la espera de que pueda nacer un lenguaje de intercambio alternativo a la palabra, es el silencio (van Manen, 1990), que –después de todo– sería tal vez una opción más respetuosa con las obras que hemos observado, en lugar del “flujo” de palabras hasta ahora pronunciadas.

Pero esta contradicción ineludible –que consiste, precisamente, en el recurso insistente a la palabra y en la negación simultánea de su plena capacidad de expresión en relación con un hecho artístico– se adoptó deliberadamente y generó, como sabemos, toda la perspectiva de análisis.

2. *¿Cómo evitar el peligro de “desintegración de los resultados” derivados de la necesidad, redundante, de interpretar datos que a su vez son el resultado de un proceso hermenéutico e interpretativo? ¿No se corre el riesgo de que, a causa de esta doble operación de filtro, el sedimento remanente ya no tenga que ver con la fuente y con sus propiedades originales?*

Es evidente que la investigación cualitativa, por su propia naturaleza, asume datos subjetivos como base sobre la que construir una nueva conciencia. Durante este proceso,

sin embargo, a veces tuvimos la impresión de estar ante una investigación cualitativa aún “con menos garantías”, debido a la adopción de un proceso de interpretación “al cuadrado” (la interpretación de la interpretación) que inevitablemente ha amplificado las posibilidades de efectuar deducciones erróneas.

No obstante, hemos querido mantener firme esta actitud hermenéutica, con la que el mundo del arte siempre ha buscado ofrecer respuestas y no hemos renunciado a formular hipótesis (con la esperanza de que puedan aparecer como creíbles y convincentes, y no necesariamente “verdaderas”) en áreas, las de las formas simbólicas, que dan lugar a una red intrincada e infinita de interpretaciones (Nattiez, 1989). Por esta razón, el uso de la palabra se hace herramienta de gran ayuda.

En conclusión, podemos decir que lo que hemos estudiado no es tanto (o no solo) la materia (y los procesos correspondientes) con la que los estudiantes han producido sus obras, sino más bien los efectos que estas “agregaciones materiales” han estimulado y provocado en diferentes personas. Por consiguiente, nos hemos cuestionado no sólo “lo que el arte es” (y qué propiedades posee y expresa), sino también, sobre todo, “lo que el arte hace” (cómo tales propiedades se reflejan en los que ejecutan y en los que reciben), sabiendo muy bien que la discrepancia entre lo que se hace y lo que se dice (sobre todo cuando acción y palabra se refieren, por ejemplo, al mismo artista) puede alcanzar incompatibilidades a veces irreconciliables. Pero, a las puertas de este abismo, nos detenemos, impotentes.

3. *La inclusión de las interpretaciones de los adultos (el profesor-investigador y el adulto experto) dentro de las señales que dan testimonio de “lo que dicen” las obras, ¿no invalida o por lo menos “ensucia” lo que los alumnos son realmente capaces de decir y producir?*

Si la perspectiva focal es “lo que el arte hace” más que “lo que arte es”, huelga decir que para capturar los efectos de los productos examinados (tomados como *obras* más por la calidad artística del proceso que las concibió y construyó que por sus cualidades estéticas), tuvimos que implicar diferentes tipos de “usuarios”. Lo que hemos tratado de recoger a través de los diferentes puntos de vista no ha sido una convergencia interpretativa que pudiera confirmar las hipótesis generativas autoriales (aunque, donde se haya podido testimoniarlas, iban acompañadas de superposiciones de intereses), sino

la calidad de las refracciones posibles derivadas de los artefactos hechos por los estudiantes. Las interpretaciones de los adultos (incluidas las de la investigadora, también ella en posición estésica respecto a lo que ha estudiado, Nattiez, 1989, p. 119), en un proceso de mezcla con las interpretaciones de los estudiantes, posteriormente justificado en el plano metodológico, dieron oportunidad a la acción creadora de los estudiantes para desarrollarse en una pluralidad de direcciones significantes. «Non ci sono solo grandi artisti e grandi opere d'arte, ma anche grandi lettori»¹⁰ (Bruner, 1986/2003, p. 186).

Sin embargo, esta múltiple direccionalidad fue identificada y recogida no sólo gracias a las “habilidades” de interpretación de los usuarios implicados, sino en virtud de las calidades evocadoras contenidas en las obras creadas por los estudiantes. En nuestra opinión, se trató, por tanto, de una lectura que, gracias a la diversidad de las competencias en juego y a su dialéctica interna, fue necesaria para definir las características cognitivas de un pensamiento no verbal de alumnos de 13 y 14 años en acción.

La conclusión del recorrido conduce inevitablemente a elaborar un balance personal de la experiencia formativa y a indicar cuáles confirmaciones o nuevas percepciones hayan surgido.

Vestir los ropajes del investigador mostró con mucha concreción la distancia que existe entre el contexto didáctico y el académico. El “salir fuera” de la incesante y presionante vida escolar, donde falta tiempo para tomar decisiones y adoptar soluciones con tranquilidad, puso de manifiesto de una sola vez su contraste con praxis de trabajo que –por el contrario– miden su valor distanciándose de la acción, tomándose el tiempo de reflexión necesario para madurar ideas, opiniones, conceptos y para compartir su naturaleza. Incluso el lenguaje, de inmediato, se convierte en otro y casi se arriesga a no ser conocido por “sus propios semejantes”.

El contexto educativo obliga al docente a una acción tempestiva. La investigación, en cambio, puede (debe) concederse el lujo de la sedimentación y de la reflexividad. El profesor está sometido a la identificación de estrategias de control cualitativo de grandes

¹⁰ «No sólo hay grandes artistas y grandes obras de arte, sino también grandes lectores» (mi traducción).

cantidades de datos en poco tiempo (numerosas clases, numerosos alumnos, numerosas lecciones, numerosas reuniones...), mientras que el investigador está en disposición de crearse condiciones de estudio y observación “sostenibles”. “Cada maestrillo tiene su librillo”, podría bien decirse, si no fuera porque las dos profesionalidades pueden incidir en el interior de un mismo ámbito y es necesario encontrar canales de diálogo, aun manteniendo cada uno su propia especificidad.

¿Cómo reconvertir, por lo tanto, una experiencia que ha sido mucho más afín a una *carrera de fondo* en un contexto que requiere –por lo contrario– la velocidad de un *sprinter*? ¿Puede esta experiencia dar concreción al eslogan recurrente del *profesor reflexivo* (Schön, 1993) que se repite como un mantra en los lugares de la formación docente desde hace lustros? La respuesta, obviamente, es positiva.

Cada práctica constante e intensiva construye habilidades capaces de activarse de forma automática. Como músico, por ejemplo, reconozco, a distancia de años, bajo mis dedos y en forma de memoria muscular, los aprendizajes adquiridos muy lejos ya en el tiempo. Estoy convencida de que, del mismo modo, esta práctica observacional y analítica llevada al exceso durante estos tres años y medio (a veces llevada a cabo más allá de lo debido, moderándola a menudo para evitar “encontrar lo que no existe”), puede reactivarse con diferentes automatismos en el contexto de origen. Estoy convencida de que, una vez de vuelta en el aula, probablemente sabré mirar con nuevos ojos las clases, seré capaz de capturar detalles antes desapercibidos, de dar múltiples respuestas a preguntas aún irresueltas.

En particular, creo que esta experiencia de estudio me ha permitido:

- mejorar la capacidad de conectar entre sí los diversos saberes;
- consolidar una práctica de programación de la enseñanza;
- alimentar y renovar la relación entre la práctica y la teoría.

Aunque con las adaptaciones necesarias, la experiencia futura del aula podrá beneficiarse de instrumentos de investigación y reflexión bien experimentados, a fin de gobernar los procesos con el control necesario.

Después de todo, si el sistema de educación tuviera la oportunidad de incentivar este tipo de formación para muchos de sus profesores, sin duda tendríamos una escuela en mucho mejores condiciones para hacer frente a la complejidad de los retos educativos.

A partir de esta experiencia se consolida también una conciencia más general: para que la escuela pueda aprovechar al máximo estas experiencias renovadas, es preciso ofrecer la posibilidad a los enseñantes formados en ellas de poner a disposición de la comunidad escolar la competencia construida. Y esto solo será posible mediante la redefinición de un nuevo perfil jurídico de la figura docente, proporcionando perspectivas de desarrollo profesional y procurando nuevas y diferentes formas de relaciones laborales. La única perspectiva para dar una oportunidad real a la escuela para que, finalmente, sea capaz de cultivar la innovación educativa con las herramientas de la investigación, es la identificación de diferentes perfiles profesionales con diferentes papeles en la escuela, en que la responsabilidad de la enseñanza se acompañe de responsabilidades de investigación metodológica, de documentación de las prácticas educativas y de coordinación pedagógica.

Bibliografia

- Adorno, T. W. (2004). Su alcune relazioni tra musica e pittura (trad. it. G. Borio). In G. Borio (a cura di), *Immagini dialettiche: Scritti musicali 1955-1965* (pp. 301-314). Torino: Einaudi. (Ristampato da *Über einige Relationen zwischen Musik und Malerei*, in *Pour Daniel-Henry Kahnweiler*, 1965, Stuttgart: Hatje).
- Agosti, A. (2006). *Gruppo di lavoro e lavoro di gruppo: Aspetti pedagogici e didattici*. Milano: Franco Angeli.
- Agra Pardiñas, M. J. (1999). Orientaciones interdisciplinares en educación artística. *Revista de Estudios y Experiencias Educativas*, 14-15, 167-184.
- Albanese, O., Doudin, P.-A. e Martin, D. (a cura di). (2003). *Metacognizione ed educazione: Processi, apprendimenti, strumenti*. Milano: Franco Angeli. (Originariamente pubblicato nel 1995).
- Allesch, C. G. e Schwarzbauer, M. (2009). *Polyaesthetic Education: A model for integrating cultural experiences*. In J. N. Erzen (a cura di), *Selected Papers XVIIth International Congress of Aesthetics* (pp. 19-27). Ankara: Sanart.
- Anceschi, A. (2003a). Pittura e musica si danno la mano. *Musica Domani*, 127, 25-29.
- Anceschi, A. (2003b). Tra sapere pensato e sapere agito. *Musica Domani*, 128, 34-36.
- Anceschi, A. (2004). Di alcune assonanze tra Schönberg e Kandinsky. In B. Pieri (a cura di), *Le rughe di Anfione* (pp. 217-270). Lavis, TN: La Finestra Editrice.
- Anceschi, A. (2008a, maggio). I bemolli sono blu. *Hope*, 13, 36-41.
- Anceschi, A. (2008b). Circolarità e reticolarità nell'insegnamento della musica. *Musica Domani*, 147, 28-31.
- Anceschi, A. (a cura di). (2009). *Musica e educazione estetica: Il ruolo delle arti nei contesti educativi*. Torino: EDT.
- Anceschi, A. (2010). Facilitare l'incontro tra didattica e ricerca. *Musica Domani*, 156, 36-40.
- Anceschi, A. (2011). L'arte di ascoltare. In B. Pieri (a cura di), *Il riscatto del suono* (pp. 51-80). Lavis, TN: La Finestra Editrice.

- Anceschi, A. (2012). Del fare e del conoscere. *Idee in form@zione*, 0, 45-63.
- Anceschi, A. (2013). Madrigale di classe: riflessioni metodologiche. *Musica Domani*, 166, 6-10.
- Anceschi, A. (2014, 26 maggio). Mini Partenze: L'impertinza tra Musica e Arti Visive. *Musicheria.net*. Disponibile da http://www.musicheria.net/rubriche/?t=Mini_partenze._L_impertinza_tra_Musica_e_Arti_Visive&p=2&f=843
- Anceschi, A. (2015a, 27 aprile). Power Point in classe: Brevi confessioni di un insegnante di musica. *Musicheria.net*. Disponibile da http://www.musicheria.net/rubriche/?t=Power_Point_in_classe._Brevi_confessioni_di_una_insegnante_di_Musica&p=555&f=931
- Anceschi, A. (2015b). Quando il fare è pensare: Il valore cognitivo e metacognitivo dell'arte. Manoscritto inviato per la pubblicazione.
- Anceschi, A. (2015c). Intertestualità, transcodifica e intermedialità: strumenti per un'educazione interartistica. Manoscritto inviato per la pubblicazione.
- Aniello, B. (2001). *Erik Satie un musicista fra i pittori*. Cerro Maggiore, MI: Gruppo Edicom.
- Annibaldi, C. (1968). La musica e le arti figurative nel pensiero artistico moderno. *Quaderni della Rassegna Musicale*, 4, 25-59.
- Argenton, A. (1998). Arte e cognizione: Un contributo alla definizione delle molteplici funzioni dell'arte. In D. Bertasio (a cura di), *Immagini sociali dell'arte* (pp. 15-30). Bari: Edizioni Dedalo.
- Ariza, J. (2008). *Las imágenes del sonido: Una lectura plurisensorial en el arte del siglo XX*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Arnheim, R. (2000). *Arte e percezione visiva* (trad. it. G. Dorfles). Milano: Feltrinelli. (Ristampato da *Art and Visual Perception: A Psychology of the Creative Eye*, California: Regents of the University of California).
- Auzolle-Cotro, C. (2006). Variations sur l'imaginaire vénitien de Guardi à Paganini. In M. Barbe (a cura di), *Musique et arts plastiques: Analogies et interférences*, (pp. 63-76). Paris: Presse de l'Université Paris-Sorbonne.

- Azzali, F. (1992). La programmazione per concetti e il ruolo formativo dei contenuti. *Musica Domani*, 83, 8-11.
- Balduzzi, L. (a cura di). (2002). *Voci del corpo: Prospettive pedagogiche e didattiche*. Milano: La Nuova Italia.
- Barbe, M. (a cura di). (2006). *Musique et arts plastiques: Analogies et interférences*. Paris: Presse de l'Université Paris-Sorbonne.
- Barbe, M. (a cura di). (2011). *Musiques et arts plastiques. La traduction d'un art par l'autre: Principes théoriques et démarches créatrices*. Paris: L'Harmattan.
- Barbier, R. (2007), *La ricerca-azione* (trad. it. G. Lumare). Roma: Armando. (Ristampato da *La recherche-action*, 1996, Paris: Édition Anthropos, Diffusion).
- Barenboim, D. (2012). *La musica è un tutto: Etica ed estetica*. Milano: Feltrinelli.
- Barilli, R. (1977). *Parlare e scrivere*. Macerata: La Nuova Foglio Editrice.
- Baroni, M. (1999). Il significato in musica. *Diastema*, I (IX), II (13), 5-17.
- Bartolini, D. (2009). L'intreccio dei sensi: sinestesie e metafore. *Musica Domani*, 152, 30-35.
- Basso, P. (2002). *Il dominio dell'arte: Semiotica e teorie estetiche*. Roma: Meltemi.
- Batteux, C. (1746). *Les beaux arts réduits à un même principe*. Paris: Durand.
- Baumgarten, A. G. (1900), *Meditationes philosophicae de nonnullis ad Poema pertinentibus* (a cura di B. Croce). Napoli. (Originariamente pubblicato nel 1735). Disponibile da <https://archive.org/details/meditationesphi00unkngoog>
- Baumgartner, M. (2011). Du "rythme structural" à la configuration "polyphonique". In *Paul Klee (1879-1940): Polyphonie*, (pp. 80-85). Catalogue de l'exposition 18 octobre 2011 / 25 janvier 2012. Paris: Cité de la Musique e Édition Actes Sud.
- Beatrice, L. (2010). *Visioni di suoni: Le arti visive incontrano il pop*. Roma: Arcana.
- Benjamin, W. (2011). *L'opera d'arte nell'epoca della sua riproducibilità tecnica* (trad. it. E. Filippini). Torino: Einaudi. (Ristampato da *Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit*, 1936, *Zeitschrift für Sozialforschung*, Paris).

- Bentivoglio, M. (1996). *Ascoltare l'immagine: L'esperienza del suono negli artisti della visualità*. Siena: Maschietto & Musolino.
- Berger, J. (2009). *Questione di sguardi: Sette inviti al vedere tra storia dell'arte e quotidianità* (trad. it. M. Nadotti). Milano: Il Saggiatore. (Ristampato da *Ways of Seeing*, 1972, New York: Penguin).
- Bernardelli, A. (2013). *Che cos'è l'intertestualità*. Roma: Carocci.
- Bertolini, I. (a cura di). (2001). *Come suona l'arte*. Bologna: Art'è Ragazzi.
- Bertolini, P. (1988). *L'esistere pedagogico: Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bertolini, P. (2001). *Pedagogia fenomenologica: Genesi, sviluppo, orizzonti*. Milano: La Nuova Italia.
- Bertolino, S. (1992). L'esperienza sonora in epoca pre e neonatale. *Quaderni della SIEM*, 2(1), 75-94.
- Bianconi, L. (2006). La musica al plurale. In L. Zoffoli (a cura di), *C'è musica e musica: Scuole e cultura musicale* (pp. 71-76). Napoli: Tecnodid.
- Binati, L. (2005). *Il metodo nella didattica per problemi*. Lecce: Amaltea edizioni.
- Bloom, S. B. (1983). *Tassonomia degli obiettivi educativi* (trad. it. M. Laeng). Volume primo: Area cognitiva. Teramo: Giunti & Lisciani Editori (Ristampato da *Taxonomy of educational objectives*, 1956, New York: David Mckay Company, Inc.).
- Bloom, S. B., Krathwohl, D. R. e Masia, B. B. (1984-85). *Tassonomia degli obiettivi educativi* (trad. it. E. Di Lorenzo e A. P. Tarquini). Volume secondo: Area affettiva. Teramo: Giunti & Lisciani Editori (Ristampato da *Taxonomy of educational objectives. Handbook II Affective Domain*, 1965, New York: David Mackay Company, Inc.).
- Blumenberg, H. (2009). *Paradigmi per una metaforologia* (trad. it. M. V. Serra Hansberg). Milano: Raffaello Cortina Editore. (Ristampato da *Paradigmen zu einer Metaphorologie*, 1960, Bonn: H. Bouvier und Co.).

- Boal, A. (2011). *L'estetica dell'oppresso: L'Arte e l'Estetica come strumenti di libertà* (trad. it. R. Mazzini). Bari: edizioni la meridiana. (Ristampato da *A estética do orpimido*, 2008, Hereidos de Augusto Boal).
- Bocchi, G. e Ceruti, M. (a cura di). (2007). *La sfida della complessità*. Milano: Bruno Mondadori. (Originariamente pubblicato nel 1985).
- Boisot, M. H. (1971). Discipline, interdisciplinarité, programme interdisciplinaire. *Revue française de pédagogie*, 17, 32-38. Disponibile da http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp_0556-7807_1971_num_17_1_1804
- Bolpagni, P., (2004, febbraio-dicembre). Il rapporto tra suono e colore: Una ricognizione storica. *BresciaMusica*, XVIII, 88-92.
- Bolpagni, P., Di Brino A. e Savettieri, C. (a cura di). (2011). *Ritmi visivi: Luigi Veronesi nell'astrattismo europeo*. Lucca: Fondazione Ragghianti.
- Bolpagni, P. et Al. (2012). *Fortuny e Wagner: Il wagnerismo nelle arti visive in Italia*. Catalogo della mostra a Palazzo Fortuny, Fondazione Musei Civici di Venezia. Venezia: Skira editore.
- Bolter, J. D. e Grusin, R. (2002). *Remediation: Competizione e integrazione tra media vecchi e nuovi* (trad. it. B. Gennaro). Milano: Guerini Studio. (Ristampato da *Remediation: Understanding New Media*, 1999, Cambridge, London: The MIT Press).
- Borillo, M. (a cura di). (2005). *Approches cognitives de la création artistique*. Sprimont, Belgique: Mardaga.
- Borsi, F. (1968). Note sulle proporzioni musicali nell'architettura del Rinascimento. *Quaderni della Rassegna Musicale*, 4, 85-95.
- Bosseur, J.-Y. (1993). *Le sonore et le visuel*. Paris: Dis Voir.
- Bosseur, J.-Y. (1999). *Musique et Beaux-Arts*. Paris: Minerve.
- Bosseur, J.-Y. (2006). *Musique et arts plastiques: Interactions au XX^e siècle*. Paris: Minerve. (Originariamente pubblicato nel 1988).
- Bosseur, J.-Y. (2008). *La musique du XX^e siècle à la croisée des arts*. Paris: Minerve.

- Bottero, E. (2002). Sapere del corpo e prospettive didattiche. In L. Balduzzi (a cura di), *Voci del corpo: Prospettive pedagogiche e didattiche* (pp. 17-49). Milano: La Nuova Italia.
- Boulez, P. (1990). *Il paese fertile. Paul Klee e la musica* (trad. it. G. Denis). Milano: Leonardo. (Ristampato da *Le pays fertile*, 1989, Paris: Gallimard).
- Bowman, W. e Powell, K. (2007). The Body in a State of Music. In L. Bresler (a cura di), *International Handbook of Research in Arts Education* (pp. 1087-1106). Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Breidbach, O. e Vercellone, F. (2010). *Pensare per immagini: Tra scienza e arte*. Milano: Bruno Mondadori.
- Bresler, L. (1995). The Subservient, Co-Equal, Affective and Social Integration Styles and Their Implications for the Arts. *Arts Education Policy Review*, 96(5), 31-37. Disponibile da http://faculty.education.illinois.edu/liora/sub_directory/pdf/subservient.pdf
- Bresler, L. (2003). Out of the trenches: The joys (and risks) of cross-disciplinary collaborations. *Council of Research in Music Education*, 152, 17-39. Disponibile da http://faculty.education.illinois.edu/liora/sub_directory/pdf/trenches.pdf
- Bresler, L. (2006). Towards Connectedness: Aesthetically Based Research in its Ethical Implications. *Studies in Art Education: A Journal of Issues and Research in Art Education*, 48(1), 52-69. Disponibile da http://faculty.education.illinois.edu/liora/sub_directory/pdf/bresler_studies25.pdf
- Bresler, L. (2011). Integrating the arts: Educational entrepreneurship in a school setting. *Hellenic Journal of Music, Education and Culture*, 2(1), 5-17. Disponibile da <http://hejmec.eu/journal/index.php/HeJMEC/article/viewFile/33/26>
- Bresler, L. e Stake, R. E. (1992). Qualitative research methodology in music education. In R. Colwell (a cura di), *Handbook of research on music teaching: a project of the Music Educators National Conference* (270-310). New York: Oxford University Press.

- Bruner, J. (2000). *La cultura dell'educazione* (trad. It. L. Cornalba). Milano: Feltrinelli. (Ristampato da *The Culture of Education*, 1996, Cambridge, London: Harvard University Press).
- Bruner, J. (2003). *La mente a più dimensioni* (trad. it. R. Rini). Bari: Editori Laterza. (Ristampato da *Actual Minds, Possible Worlds*, 1986, Cambridge, London: Harvard University Press).
- Brusatin, M. (1983). *Storia dei colori*. Torino: Einaudi.
- Bruzaud, R. (2010). *Forme, espace, temps dans l'œuvre picturale di Mikalojus Konstantinas Čiurlionis (1875-1911)*. In G. Denizeau e D. Pistone (a cura di). *La musique au temps des arts: Hommage a Michèle Barbe* (pp. 163-178). Paris: PUPS - Presse de l'Université Paris-Sorbonne.
- Buffardi, A. e de Kerckhove, D. (2011). *Il sapere digitale: Pensiero ipertestuale e conoscenza connettiva*. Napoli: Liguori Editore.
- Burnard, P. (2002). Investigating children's meaning making and the emergence of musical interaction in group improvisation. *British Journal of Music Education*, 19(2), 157-172.
- Burnard, P. (2006). Rethinking the Imperatives for Reflective Practice in Arts Education. In P. Burnard, S. Hennessy (a cura di), *Reflective Practice in Arts Education* (pp. 3-11). Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Bussotti, S. (2010). *Corpi da musica*. Firenze: Maschietto editore.
- Butor, M. (1969). *Les mots dans la peinture*. Genève-Paris: Skira-Flammarion.
- Cahnmann-Taylor, M. e Siegesmund, R. (a cura di). (2008). *Arts-Based Research in Education: Foundations for Practice*. New York: Routledge.
- Cage, J. (1980). *Silenzio* (trad. It. R. Pedio). Milano: Feltrinelli. (Ristampato da *Silence*, 1939-1961 e *A Year from Monday*, 1963-1967).
- Callejón, M. D. e Perez-Roux, T. (2010). De la interdisciplinariedad al enfoque integrador de los diferentes saberes artísticos. *Arte y movimiento*, 2, 41-53.
- Calvani, A. (2011). *Principi dell'istruzione e strategie per insegnare: Criteri per una didattica efficace*. Roma: Carocci.

- Camacho-Hübner, E. (2007). De l'interdisciplinaire comme paradigme de recherche. *EspacesTemps.net*. Disponible da <http://www.espacestems.net/en/articles/de-rsquointerdisciplinaire-comme-paradigme-de-recherche-en/>
- Campagnaro, M. (a cura di). (2014). *Lezioni impertinenti*. Mantova: Corraini Edizioni.
- Carmagnola, F. e Ferraresi, M. (1999). *Merci di culto: Ipermerce e società mediale*. Roma: Castelvechi.
- Caron, S. (2011). Le thème de l'Annonciation chez Caplet et Denis: De l'icône picturale à l'icône musicale. In M. Barbe (a cura di), *Musiques et arts plastique. La traduction d'un art par l'autre: Principes théoriques et démarches créatrices* (pp. 309-324). Paris: L'Harmattan.
- Carr, W. e Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*. London: Routledge Falmer.
- Caruso, L. et Al. (1980). *Il colpo di glottide: La poesia come fisicità e materia*. Firenze: Vallecchi.
- Casati, R. (2008). Che cosa spiega una teoria dell'arte? In M. Bresciani Califano (a cura di), *Paradossi e disarmonie nelle scienze e nelle arti* (pp. 137-158). Firenze: L. S. Olschky.
- Cataldi, S. (2009). *Come si analizzano i focus group*. Milano: Franco Angeli.
- Cavallini, G. (a cura di.). (1977). *L'insegnamento interdisciplinare: Teoria e pratica*. Milano: Emme.
- Caux, G. (2011). De la représentation à la traduction de l'écoute musicale dans deux tableaux de James Ensor et de Fernand Khnopff: la fonction du titre dans le processus de signification. In M. Barbe (a cura di), *Musiques et arts plastiques. La traduction d'un art par l'autre: Principes théoriques et démarches créatrices* (pp. 167-178). Paris: L'Harmattan.
- Cecchi, P. (2005). "Ionisation" di Edgar Varèse: una proposta di didattica dell'ascolto. *Il Saggiatore musicale*, XII(1), 125-146.

- Ceriani, A. e Nigro, V. (2006). *Dai sensi un apprendere. Percorsi di apprendimento, innovazioni metodologiche e didattiche nell'esperienza dell'Università dell'Immagine*. Milano: Franco Angeli.
- Charrak, A. (2002). Perception de la tonalité et vision perspective à l'âge classique. In Kintzler (a cura di), *Peinture et musique: Penser la vision, penser l'audition* (pp. 93-104). Villeneuve d'Ascq Cédex: Septentrion Presse Universitaires.
- Chávez Mayol, H. (2006, settembre-dicembre). Una aproximación metodológica interdisciplinaria en la educación artística. *Discurso visual*. Disponibile da <http://discursovisual.cenart.gob.mx/dvwebne7/aportes/apochaves.htm>
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique: Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée Sauvage.
- Cheung, J. e Kung, E. (2006). *Reflective use of digital technologies in the arts*. In P. Burnard, S. Hennessy (a cura di), *Aesthetics and Education* (pp. 107-122), Vol. 5. Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Circulaire 14 juin 2001, n.2001-104, *Enseignements élémentaire et secondaire. Les classes à projet artistique et culturel*. Disponibile da <http://www.education.gouv.fr/botexte/bo010614/MENE0101242C.htm>
- Clementz, F., (2003). Le concept de propriété phénoménale. In J. Bouveresse, J-J. Rosat (a cura di). *Philosophie de la perception: Phénoménologie, grammaire et science cognitives* (pp. 133-156). Paris: Odile Jacob.
- Cook, N. (2005). *Musica: Una breve introduzione* (trad. it. E. M. Ferrando). Torino: EDT. (Ristampato da *Music: A Very Short Introduction*, 1998, New York: Oxford University Press Inc.).
- Costa, A. (2002). *Il cinema e le arti visive*. Torino: PBE Einaudi.
- Craft, A., Cremin, T. e Burnard, P. (a cura di). (2008). *Creative learning 3-11 and how we document it*. London: IOE Press.
- Creswell, J. W. (2002). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Boston: Pearson.

- Cristiá, C. (2012). Sobre la interrelación de la música y la plástica en los siglos XX y XXI: Una posible tipología a partir de casos provenientes del campo artístico argentino. *TRANS Revista Transcultural de Música*, 16, 1-44. Disponible da http://www.sibetrans.com/trans/public/docs/trans_16_05.pdf
- Cugny, L. (2010). Gil Evans – Mark Rotko. In G. Denizéau e D. Pistone (a cura di). *La musique au temps des arts: Hommage a Michèle Barbe* (pp. 179-186). Paris: PUPS - Presse de l'Université Paris-Sorbonne.
- Curtil, S. (1993). *Klee: En rythme*. Paris: Centre George Pompidou.
- Dahlhaus, C. e Eggebrecht, H. (1988). *Che cos'è la musica* (trad. it. A. Bozzo). Bologna: Il Mulino. (Ristampato da *Was ist Musik?*, 1985, Wilhelmshaven: Heinrichshofen's Verlag).
- Dallari, M. (1996). Le arti e l'educazione estetica. In Tafuri J. (a cura di), *La comprensione degli stili musicali* (pp. 11-22). Quaderni della SIEM, 10(1).
- Dallari, M. (a cura di). (1999). *... e arrivò un cavaliere azzurro*. Bologna: Art'è Ragazzi.
- Dallari, M. (2003). Laboratori di animazione e didattica dell'arte. In *La biblioteca dell'arte: Quaderni di sfoglia libro* (pp. 38-49). Provincia di Roma. Assessorato alla cultura. Milano: Editrice bibliografica.
- Dallari, M. (2005a). *La dimensione estetica della paideia: Fenomenologia, arte, narratività*. Gardolo, TN: Erickson.
- Dallari, M. (2005b). Narrazione e conoscenza. *Encyclopaideia*, IX(18), 5-44.
- Dallari, M. (2008). *In una notte di luna vuota: Educare pensieri metaforico, laterali, impertinenti*. Gardolo, TN: Erickson.
- Dallari, M. (2009). Educazione musicale e costruzione delle identità e delle conoscenze. In A. Anceschi (a cura di). *Musica e educazione estetica: Il ruolo delle arti nei contesti educativi* (pp. 18-29). Torino: EDT.
- Dallari, M. (2011). Quando le parole si stringono alle immagini: Scritture polialfabetiche e nuove prospettive di apprendimento e di interpretazione. *Encyclopaideia*, XV(30), 11-40.

- Dallari, M. (2012). *Testi in testa: Parole e immagini per educare conoscenze e competenze narrative*. Gardolo, TN: Erickson.
- Dallari, M. (2014). Figura, dolore. In M. Castiglioni (a cura di), *Narrazione e cura* (pp. 45-76). Milano: Mimesis.
- Dallari, M. e Francucci, C. (1998). *L'esperienza pedagogica dell'arte*. Firenze: La Nuova Italia.
- Damasio, A. R. (1995). *L'errore di Cartesio: Emozione, ragione e cervello umano* (trad. it. F. Macaluso). Milano: Adelphi. (Ristampato da *Descartes' Error: Emotion, Reason, and the Human Brain*, 1994, New York: Avon Books).
- Damasio, A. R. (2000). *Emozione e coscienza* (trad. it. S. Frediani). Milano: Adelphi. (Ristampato da *The Feeling of What Happens: Body and Emotion in the Making of Consciousness*, 1999, New York: Harcourt)
- Damasio, A. R. (2003). *Alla ricerca di Spinoza: Emozioni, sentimenti e cervello*(trad. I. Blum). Milano: Adelphi. (Ristampato da *Looking for Spinoza: Joy, Sorrow, and the Feeling Brain*, 2003, New York: Harcourt)
- Davies, M. E. (2007). *Erik Satie*. London: Reaktion Book Ltd.
- de Barañano, K. (2008). I limiti della polifonia: Chillida-Bach: lo spazio della musica. In M. Ruffini e G. Wolf (a cura di), *Musica e Arti Figurative: Rinascimento e Novecento* (pp. 283-305). Venezia: Marsilio.
- Debussy, C. (1986). *Il signor Croche antidilettante* (trad. it. V. Magrelli). Pordenone: Edizione Studio Tesi. (Ristampato da *Monsieur Croche antidilettante*, 1921, Paris: Dorbon-aîné).
- Debussy, C. (2004). *I bemolli sono blu: Lettere 1884-1918* (trad. it. M. Premoli). Milano: Archinto. (Ristampato da *Claude Debussy: Lettres 1884-1918*, 1980, Paris: Hermann).
- de Córdoba Serrano, M. J. (2010). La investigación científica de la sinestesia: Aplicaciones en la didácticas generales y específicas: Proyectos de innovación para comunicación audiovisual. *Cuadernos de Comunicación*, 3, 41-48.

Disponibile da http://cdc.escogranada.com/cdc/wp-content/uploads/2010/01/05_sinestesia.pdf

- de Fornel, A. (2011). Les relations intersémiotiques entre *Not Wanting to Say Anything* about Marcel et les *Songs Book* de John Cage. In M. Barbe (a cura di), *Musiques et arts plastiques. La traduction d'un art par l'autre: Principes théoriques et démarches créatrices* (pp. 325-337). Paris: L'Harmattan.
- De Giorgi, N. e Vitali, M. (2013). *Tracce di suono: Paesaggi elettroacustici nell'educazione al suono e alla musica*. Milano: Franco Angeli.
- De Juan Ayala, O. (2010). *La interrelación música-pintura: Un análisis comparativo actualizado de sus principales fundamentos técnicos y expresivo*. (Tesis doctoral). Universidad de Murcia.
- Delalande, F. (1993). *Le condotte musicali: Comportamenti e motivazioni del fare e ascoltare musica* (trad. it. e cura di G. Guardabasso e L. Marconi). Bologna: CLUEB. (Ristampe e traduzione di inediti)
- Delfrati, C. (2009). *Il maestro ben temperato: Metodologie dell'educazione musicale*. Milano: Edizioni Curci.
- Della Casa, M. (1985). *Educazione musicale e curricolo*. Bologna: Zanichelli.
- Demetrio, D. (1992). *Micropedagogia: La ricerca qualitativa in educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Denissova, E. (2006). Paul Klee et Anton Webern: Convergences esthétiques et techniques. In M. Barbe (a cura di), *Musique et arts plastiques: Analogies et interférences*, (pp. 175-188). Paris: Presse de l'Université Paris-Sorbonne.
- Denizeau, G. (2004). *Musique et arts visuels*. Paris: Librairie Honoré Champion.
- Denizeau, G. e Pistone, D. (a cura di). (2010). *La musique au temps des arts: Hommage a Michèle Barbe*. Paris: PUPS - Presse de l'Université Paris-Sorbonne.
- Deriu, R. (2004). Progettare con i concetti nell'educazione musicale. *Musica Domani*, 131, 31-39.
- Desideri, F. (2004). *Forme dell'estetica: Dall'esperienza del bello al problema dell'arte*. Lecce: Editori Laterza.

- Desideri, F. (2011). *La percezione riflessa: Estetica e filosofia della mente*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Desideri, F. e Matteucci, G. (a cura di). (2006). *Dall'oggetto estetico all'oggetto artistico*. Firenze: University Press.
- Dewey, J. (1995). *Arte come esperienza e altri scritti* (trad. it. C. Maltese e A. Granese). Firenze: La Nuova Italia. (Ristampato da *Art as Experience*, 1934. New York: Putnam's Sons).
- Dewey, J. (2008). Pensiero affettivo (trad. it. S. Chiodo). In S. Chiodo (a cura di), *John Dewey, Nelson Goodman: Architettura formativa* (pp. 27-34). Milano: Edizioni Unicopli, (Ristampato da *Affective Thought*, 1926, *Journal of the Barnes Foundation*, 2, 3-9).
- Di Milia, G. e Daugelis, O. (2010). *Čiurlionis: Un viaggio esoterico 1875-1911*. Milano: Mazzotta.
- Dogana, F. (1983). *Suono e senso*. Milano: Franco Angeli.
- Dorfles, G. (1968). Interferenze tra musica e pittura e la nuova notazione musicale. *Quaderni della Rassegna Musicale*, 4, 7-21.
- Dorfles, G. (1980). *L'intervallo perduto*. Torino: Einaudi.
- Dorfles, G. (1996). *Il divenire delle arti*. Milano: Bompiani.
- Dorfles, G. (2003). *Discorso tecnico delle arti*. Milano: Christian Marinotti Edizioni.
- Dorfles, G. (2008). *Horror pleni*. Roma: Castelvecchi.
- DPR 8 marzo 1999, n. 275, *Regolamento recante norme in materia di Autonomia delle istituzioni scolastiche ai sensi dell'art.21, della legge 15 marzo 1999, n. 59*.
Disponibile da <http://archivio.pubblica.istruzione.it/argomenti/autonomia/documenti/regolamento.htm>
- Düchting, H. (2002). *Paul Klee: Painting Music*. Munich-London-New York: Prestel.
- Dufrenne, M. (1987). *L'oeil et l'oreille*. Montreal: L'Hexagone.
- Duplaix, S. e Lista, M. (a cura di). (2004). *Son et Lumières*. Paris: Centre George Pompidou.

- Eco, U. (1962). *Opera aperta*. Milano: Bompiani.
- Eco, U. (1975). *Trattato di semiotica generale*. Milano: Bompiani.
- Eco, U. (1990). *I limiti dell'interpretazione*. Milano: Bompiani.
- Eisner, E. W. (1993). Forms of Understanding and the Future of Educational Research. *Educational Researcher*, 22(7), 5-11.
- Eisner, E. W. (1998). *The Enlightened Eye: Qualitative Inquiry and the Enhancement of Educational Practice*. New Jersey: Merrill.
- Eisner, E. W. (2002). *The arts and the creation of minds*. New Haven: Yale University Press.
- Eisner, E. W. (2004). What Can Education Learn from the Arts about the Practice of Education? *International Journal of Education and the Arts*, 5(4), 1-13.
- Eisner, E. W. (2007). Assessment and Evaluation in Education and in the Arts. In L. Bresler (a cura di), *International Handbook of Research in Arts Education* (pp. 423-426). Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Elliott, J. (1991). *Action research for educational change*. Philadelphia: Open University Press.
- Emmer, M. (2006). *Visibili armonie: Arte Cinema Teatro e Matematica*. Torino: Bollati e Boringhieri.
- Escal, F. (1996). *Aléas de l'œuvre musicale*. Paris: Hermann.
- Escande, D. (2006). Le personnage rythmique dans l'œuvre de Henri Matisse et d'Olivier Messiaen. In M. Barbe (a cura di), *Musique et arts plastiques: Analogies et interférences*, (pp. 189-199). Paris: Presse de l'Université Paris-Sorbonne.
- Fabbri Montesano, D. e Munari, A. (2007). Il conoscere del sapere: Complessità e psicologia culturale. In G. Bocchi e M. Ceruti (a cura di), *La sfida della complessità* (pp. 310-322). Milano: Bruno Mondadori. (Prima edizione pubblicata nel 1985).
- Fabbrini, A. e Melucci, A. (2000). *L'età dell'oro: Adolescenti tra sogno ed esperienza*. Milano: Universale Economica Feltrinelli.

- Fameli, P. (2013). *Il corpo risonante: Vocalità e gestualità nel Novecento*. Pasion di Prato, UD: Campanotto Editore.
- Farulli, I. (2008). Colori e suoni: Goethe, Kandinskij, Webern. In M. Ruffini e G. Wolf (a cura di), *Musica e Arti Figurative: Rinascimento e Novecento* (pp. 45-55). Venezia: Marsilio.
- Favaro, R. (2010). *Spazio sonoro: Musica e architettura tra analogie, riflessi, complicità*. Venezia: Marsilio.
- Filigrasso, N. (a cura di). (2002). *L'educazione della mente: Didattica dei processi cognitivi*. Milano: Franco Angeli.
- Fleury, M. (1996). *L'impressionisme et la musique*. Paris: Fayard.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa* (trad. sp. T. del Amo). Madrid: Morata. (Ristampato da *Qualitative Sozialforschung*, 2002, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH).
- Foucault, M. (1988). *Questo non è una pipa* (trad. it. R. Rossi). Milano: SE. (Ristampato da *Ceci n'est pas une pipe*, 1973, Montpellier: Éditions Fata Morgana).
- Francucci, C. e Vassalli, P. (2007). *Educare all'arte*. Milano: Electa.
- Frega, A. L. (2002). Arte, Música, Educación e Interdisciplinariedad: Algunos resultados de una investigación en curso. *Cuadernon Interamericanos de Investigacion en Educación Musical*, 2(4), 69-85. Disponibile da <http://www.ejournal.unam.mx/cem/vol02-04/cem0404.pdf>
- Freire, P. (1971). *La pedagogia degli oppressi* (s.t.). Milano: Arnoldo Mondadori Editore. (Ristampato da *Pedagogia do oprimido*, 1970, New York: Herder & Herder)
- Freschi, A. M. (2009). Linguaggi artistici e ambienti di apprendimento. In A. Anceschi (a cura di). *Musica e educazione estetica: Il ruolo delle arti nei contesti educativi* (pp. 106-118). Torino: EDT.
- Fubini, E. (1976). *L'estetica musicale dall'antichità al Settecento*. Torino: PBE.
- Fubini, E. (2004a). *La musica: Natura e storia*. Torino: Einaudi.

- Fubini, E. (2004b). Forma-sonata e melodramma. In J.-J. Nattiez (a cura di), *Enciclopedia della Musica: Storia della musica europea*, IV (pp. 682-697). Torino: Einaudi.
- Gabel-Dunk, G. (2008). Linking learning, creativity and identity-formation with 8 years-olds. In A. Craft, T. Cremin e P. Burnard (a cura di), *Creative learning 3-11 and how we document it* (pp. 145-153). London: IOE Press.
- Gallese, V. (2006). Corpo vivo, simulazione incarnata e intersoggettività: Una prospettiva neuro-fenomenologica. In M. Capuccio (a cura di), *Neurofenomenologia: La scienza della mente e la sfida dell'esperienza cosciente* (pp. 293-326). Milano: Mondadori.
- Galli, C. (2009). La peculiare eccellenza dell'educazione estetica. In A. Anceschi (a cura di), *Musica e educazione estetica: Il ruolo delle arti nei contesti educativi* (pp. 65-68). Torino: EDT.
- Gamelli, I. (2001), *Pedagogia del corpo*. Roma: Meltemi.
- Garda, M. (2013). Opera, testo, esecuzione nelle arti performative. *Aisthesis: Pratiche, linguaggi e saperi dell'estetico*, 6(3), 5-20. Disponibile da <http://www.fupress.net/index.php/aisthesis/article/view/14093>
- Gardner, H. (1989). Zero-Based Arts Education: An Introduction to Arts PROPEL. *Studies in Art Education*, 30, 71-83.
- Gardner, H. (1990). *Arts education and Human Development*. Los Angeles: Getty Publications.
- Gardner, H. (1997). *Formae mentis: Saggio sulla pluralità dell'intelligenza* (trad. it. L. Sosio). Milano: Feltrinelli. (Ristampato da *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, 1983, New York: Basic Books).
- Gardner, H. (2000). *Educare al comprendere* (trad. it. R. Rini). Milano: Feltrinelli. (Ristampato da *The Unschooled Mind: How Children Think and How Schools Should Teach*, 1991, New York: Basic Books).

- Gardner, H. e Davis, K. (2014). *Generazione App: La testa dei giovani e il nuovo mondo digitale* (trad. it. M. Sghirinzetti). Milano: Feltrinelli. (Ristampato da *The App Generation*, 2013, Armonk, New York: Baror International, Inc.).
- Gattini, F. (2006). *L'arte è metacognitiva?* In A. Mariani, D. Sarsini (a cura di), *Sulla metacognizione* (pp. 1-10). Bologna: CLUEB.
- Gauguin, P. (1910, juillet-septembre). Notes synthétiques (introduites par H. Mahaut). *Vers et prose*, XXII, 51-55.
- Giacopini, B. E., Maccaferri, E. e Zini, F. (a cura di). (2008). *La musica è un suono ben fatto: Dall'ascolto alla composizione*, Premio Paolo Borciani, Fondazione I Teatri, Istituzione Scuole d Nidi d'Infanzia Comune di Reggio Emilia. Reggio Emilia: Reggio Children.
- Giannattasio, F. (1988). *Il concetto di musica: Contributi e prospettive della ricerca etnomusicologia*. Roma: Bulzoni Editore.
- Gimeno Sacristán, J. e Pérez Gómez, A. I. (2008). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata. (Originariamente pubblicato nel 1992).
- Giuliani, L. (2008). Immagini e parole: Il titolo in un'opera d'arte. *Grafica d'arte*, XIX(74), 13-15.
- Goethe, J. W. (1993). *La teoria dei colori* (s.t.). Milano: Il saggiatore. (Ristampato da *Zur Farbenlehre*, 1810, Tubinga: J.G. Cotta'schen Buchhandlung).
- Goldberg, P. D. (2005). Metacognition and Art Production as Problem Solving: A Study of Third Grade Students. *Visual Arts Research*, 31(2), 67-75.
- Gombrich, E. H. (2000). *Il senso dell'ordine: Studio sulla psicologia dell'arte decorativa* (trad. it. R. Pedio). Torino: Leonardo Arte. (Ristampato da *The Sense of Order: A Study in the Psychology of Decorative Art*, 1979, London: Phaidon Press Limited).
- Goodman, N. (2008a). *I linguaggi dell'arte* (ed. it. a cura di F. Brioschi). Milano: Il Saggiatore. (Ristampato da *Languages of Art*, 1968, New York: The Bobbs-Merril Inc.).

- Goodman, N. (2008b). *Vedere e costruire il mondo* (trad. it. C. Marletti). Bari: Editori Laterza. (Ristampato da *Ways of Worldmaking*, 1978, Indianapolis Cambridge: Hackett Publishing Co., Inc.).
- Goodman, N. (2008c). *La fine del museo?* (trad. it. S. Chiodo). In S. Chiodo (a cura di), *John Dewey, Nelson Goodman. Architettura formativa* (pp. 43-57). Milano: Edizioni Unicopli. (Ristampato da *The end of the museum?*, 1985, *Journal of aesthetic education*, 19, 53-62).
- Goodman, N. (2010). *Arte in teoria, arte in azione* (trad. it. N. Poo). Milano: et al. Edizioni. (Ristampato da *Art in Theory and Art in Action*, 1984, London: Harvard University Press).
- Goodson, I. F. (2003). *Estudio del curriculum: Casos y métodos* (trad. sp. H. Pons). Buenos Aires: Amorrortu Editores. (Ristampato da *Studying Curriculum: Cases and Methods*, 1994, Buckingham: Open University Press).
- Gott dang, A. (2008). Die Rezeption Johann Sebastian Bachs in der Klassischen Moderne oder "Die verrückte Idee, das Bild *Fuge* zu Nennen". In M. Ruffini e G. Wolf (a cura di), *Musica e Arti Figurative: Rinascimento e Novecento* (pp. 263-281). Venezia: Marsilio.
- Gramigna, S. e Seri, F. (2009). *Sentire l'arte: Vedere oltre l'immagine sentire oltre il suono*. Venezia: Grafiche 2am edizioni.
- Guba, E. G. (1990). *The paradigm dialog*. Newbury Park, California: Sage Publications Inc.
- Guba, E. G. e Lincoln, Y. S., (2013). *The Constructivist Credo*. Walnut Creek, California: Left Coast Press Inc.
- Guerra Lisi, S. (1988). *Il metodo della globalità dei linguaggi: Educazione motoria, al suono e all'immagine*. Roma: Borla.
- Guerra Lisi, S. (1996). *SinestesiArti nella Globalità del Linguaggi*. Bologna: Fuori Thema.
- Guerra Lisi, S. e Stefani, G. (2008). *L'integrazione interdisciplinare nella globalità dei linguaggi*. Milano: Franco Angeli.

- Hadjioannou, X. e Hutchinson, M. (2014). Fostering Awareness Through Transmediation: Preparing Pre-Service Teachers for Critical Engagement with Multicultural Literature. *International Journal of Multicultural Education*, 16(1), 1-20.
- Hanley, B. (2002). Evaluating Creative Processes and Products: Targeting Musical Outcomes. In T. Sullivan, L. Willingham (a cura di), *Creativity and Music Education* (pp. 129-139). Toronto: Canadian Music Educators' Association.
- Harrow, A. J. (1984). *Tassonomia degli obiettivi educativi* (trad. it. G. Sebastiani). Volume terzo: Area psicomotoria. Teramo: Giunti & Lisciani Editori (Ristampato da *A Taxonomy of the Psychomotor Domain*, 1972, New York: David McKay Company, Inc.).
- Haselbach, B. (2004, winter). Integrating the arts through experience. *The Orff-Echo*, Journal of the American Orff-Schulwerk Ass., 20-23.
- Heckhausen, H. (1972). *Discipline et interdisciplinarité*. In L. Apostel, G. Berger, A. Briggs e G. Michaud (a cura di), *L'interdisciplinarité: Problèmes d'enseignement et de recherche dans les universités* (pp. 83-90). Paris: OCDE.
- Hoffmann Davis, J. (2000). Metacognition and Multiplicity: The Arts as Models and Agents. *Educational Psychology Review*, 12(3), 339-359.
- Hoffmann Davis, J. (2008). *Why Our Schools Need the Arts*. New York: Teachers College Press.
- Hofstadter, D. R. (1990). *Gödel, Escher, Bach: Un'Eterna Ghirlanda Brillante* (trad. it. B. Veit, G. Longo, S. Termini e B. Garofalo). Milano: Adelphi. (Ristampato da *Gödel, Escher, Bach: an Eternal Golden Braid*, 1979, New York: Basic Books, Inc.).
- Hullender, R. W. (2010). *Art as Cognition*. (PhD Dissertation). Appalachian State University, Athens, Georgia.
- Iacono, E. (2007). Educare con l'arte: Nelson Goodman e l'“Harvard Project Zero development Group”. In E. Franzini, M. La Matina (a cura di), *Nelson Goodman, la filosofia e i linguaggi* (pp. 201-215). Macerata: Quodlibet Studio.

- I cento linguaggi dei bambini*. (1996). Catalogo della mostra. Reggio Emilia: Reggio Children.
- Imberty, M. (1990). *Le scritture del tempo: Semantica psicologica della musica* (trad. it. D. Zazzi). Milano: Unicopli – Ricordi. (Ristampato da *Les écritures du temps: Sémantique psychologique de la musique*, 1981, Paris: Bordas.
- Isaacson, E. (2005). What you see is what you get: on visualizing music. In *Proceedings of International Symposium in Music Information Retrieval* (pp. 389-395). London: s.e. Disponibile da <http://ismir2005.ismir.net/proceedings/1129.pdf>
- Jackobson, R. (2002). *Saggi di linguistica generale* (trad. it. L. Heilmann e L. Grassi). Milano: Universale Economica Feltrinelli. (Ristampato da *Essais de linguistique générale*, 1963, Paris: Éditions de Minuit).
- Jankélévitch, V. (2001). *La musica e l'ineffabile* (trad. it. E. Lisciani-Petrini). Milano: Bompiani. (Ristampato da *La musique et l'ineffable*, 1961, Paris: Colin).
- Jantsch, E. (1972). Vers l'interdisciplinarité e la transdisciplinarité dans l'enseignement et l'innovation. In L. Apostel, G. Berger, A. Briggs e G. Michaud (a cura di), *L'interdisciplinarité: Problèmes d'enseignement et de recherche dans les universités* (pp. 98-125). Paris: OCDE.
- Jarocinski, S. (1980). *Debussy: Impressionismo e simbolismo* (trad. it. M. G. D'Alessandro). Fiesole, FI: Discanto. (Ristampato da *Debussy: Impressionisme et symbolisme*, 1970, Paris: Éditions du Seuil).
- Johnson, C. (2002), Drama and Metacognition. *Early Child Development and Care*, 6, 595-602.
- Jorquera Jaramillo, M. C. (2010). Modelos didácticos en la enseñanza musical: El caso de la escuela española. *Revista Musical Chilena*, LXIV(214), 52-74. Disponibile da <http://www.revistamusicalchilena.uchile.cl/index.php/RMCH/article/view/Article/10571>
- Journeau, V. A. (2011). Dialogue de l'Asie avec l'Occident: peindre le chant du vent. In M. Barbe (a cura di), *Musiques et arts plastique. La traduction d'un art par l'autre: Principes théoriques et démarches créatrices* (pp. 379-386). Paris: L'Harmattan.

- Junod, P. (1988). *La musique vue par les peintres*. Lausanne: Vilo.
- Junod, P. (2006). *Contrepoints: Dialogues entre musique et peinture*. Genève: Éditions Contrechamps.
- Kandinsky, W. (1984). *Quadri di un'esposizione: Musica di Modesto Moussorgsky. In occasione della prima rappresentazione nel Friedrich Theatre/Dessau-1928*. Macerata: Università Europea.
- Kandinsky, W. (1996a). *Lo spirituale nell'arte* (s. t.). Milano: Bompiani. (Ristampato da *Über das Geistige in der Kunst: Insbesondere in der Malerei*, 1911, München: R. Piper and Co., Verlag).
- Kandinsky, W. (1996b). *Punto linea superficie* (trad. it. M. Calasso). Milano: Adelphi (Ristampato da *Punkt und Linie zu Fläche*, 1926, München: Albert Langen Verlag).
- Kandinsky, W. (2002). *Il suono giallo e altre composizioni sceniche* (trad. it. C. Mainoldi e G. Di Milia). Milano: Abscondita. (Ristampato da *Kandinsky: Écrits complets*, 1975, Paris: Denoël).
- Kanisza, S. (a cura di). (2007). *Il lavoro educativo: L'importanza della relazione nel processo di insegnamento-apprendimento*. Milano: Bruno Mondadori.
- Károlyi, O. (1969). *La grammatica della musica: La teoria, le forme e gli strumenti musicali* (trad. it. G. Pestelli). Torino: Einaudi. (Ristampato da *Introducing Music*, 1965, Harmondsworth, Middlesex: Penguin Books Ltd.).
- Kintzler, C. (a cura di). (2002). *Peinture et musique: Penser la vision, penser l'audition*. Villeneuve d'Ascq Cédex: Septentrion Presse Universitaires.
- Klee, P. (2002). *Quaderno di schizzi pedagogici* (s. t.). Milano: Abscondita (Ristampato da *Pädagogisches Skizzenbuch*, 1924, München: Albert Langen Verlag).
- Klee, P. (2011). *Teoria della forma e della figurazione: Il pensiero immaginale* Vol. 1., *Storia naturale infinita*, Vol. 2 (trad. it. C. Mainoldi), Milano: Mimesis. (Ristampato da *Unendliche Naturgeschichte: Prinzipielle Ordnung der bildnerischen Mittel verbunden mit Naturstudium, und konstruktive*

- Kompositionswege, Form-und Gestaltungslehre*, 1970, Basel: Schwabe & Co. Verlag).
- Klee, P. (2013). *Théorie de l'art moderne*. Paris: Denoël (s. t.). (Ristampato da *Das bildnerische Denken: Schriften sur Form und Gestaltungslehre*, 1956, Bâle: Schwabe & Co. Verlag).
- L. 10 febbraio 2000, n. 30, *Legge Quadro in materia di Riordino dei Cicli di istruzione*. Disponibile da <http://www.edscuola.it/archivio/norme/leggi/rcstuddl.html>
- L. 30 dicembre 2010, n. 240, *Norme in materia di organizzazione delle università, di personale accademico e reclutamento, nonché delega al Governo per incentivare la qualità e l'efficienza del sistema universitario*. Disponibile da <http://www.camera.it/parlam/leggi/102401.htm>
- L. 13 luglio 2015, n. 107, *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*. Disponibile in <http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg>
- Lago Castro, P. e García Sipido, A. L. (1986). *Color, forma, ritmo y melodía para una expresión integral*. Madrid: Uned.
- Lakoff, G. e Johnson, M. (2012). *Metafora e vita quotidiana* (trad. it. P. Violi). Milano: Bompiani. (Ristampato da *Metaphors We Live By*, 1980, Chicago: University of Chicago Press).
- La Mont Weissman, S. (2007). *Art making and metacognition: How visual artists approach problem finding and problem solving*. (Thesis). George Mason University.
- Layden, T. B. (2004). *Aportaciones teóricas y prácticas sobre la sinestesia y las percepciones sonoras en la pintura contemporánea*. (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona.
- Lessing, G. E. (1833). *Laocoonte*. Milano: Per Antonio Fontana (s. t.). (Ristampato da *Laokoon oder über die Grenzen der Malerei und Poesie*, 1766, Berlin).

- Levi, C. (1996). Titoli d'autore e titoli apocrifi in alcune opere di architettura moderna. In R. Amaya (a cura di), *Testo letterario e immaginario architettonico* (pp. 269-284). Milano: Jaca Book.
- Le Diagon-Jacquin, L. (2011). Pour une traduction musicale d'œuvres visuelles: Proposition d'analyse comparée selon Panofsky à travers quelques œuvres des XIX^e et début XX^e siècles. In M. Barbe (a cura di), *Musiques et arts plastiques. La traduction d'un art par l'autre: Principes théoriques et démarches créatrices* (pp. 37-54). Paris: L'Harmattan.
- Llort Llopart, V. (2010). Le système des arts chez les idéalistes allemands: Un rythme particulier de la pensée interartistique. In G. Denizeau e D. Pistone (a cura di). *La musique au temps des arts: Hommage a Michèle Barbe* (pp. 67-80). Paris: PUPS - Presse de l'Université Paris-Sorbonne.
- Llort Llopart, V. (2011). Pour une transposition interartistique *Des différentes méthodes du traduire* de Schleiermacher. In M. Barbe (a cura di), *Musiques et arts plastiques. La traduction d'un art par l'autre: Principes théoriques et démarches créatrices* (pp. 23-36). Paris: L'Harmattan.
- Locatelli de Pégamo, A. M. (1973). *La notación de la música contemporánea*. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- Lombardi, D. (1980). *Scrittura e suono: La notazione nella musica contemporanea*, Roma: Edipian.
- Lombardi, D. (1981). Spartito preso: A proposito della scrittura musicale contemporanea. In *Spartito preso: La musica da vedere*. Catalogo della mostra, Firenze, sala d'arme di Palazzo Vecchio, 14 marzo / 3 maggio 1981, (pp. 9-19). Firenze: Vallecchi.
- Lombardi, D. (1996). *Il suono veloce: Futurismo e futurismi in musica*. Milano: LIM-Ricordi.
- Lombardi, D. e Piccardi, C. (2004). *Rumori futuri: Studi e immagini sulla musica futurista*. Firenze: Vallecchi.
- López Cano, R. (2011, 23 novembre). Música y discurso. *Papeles sueltos*. Disponibile da <http://rlopezcano.blogspot.com.es/2011/11/musica-y-discurso.html>

- Lorimer, M. R. (2009, January-February), Using interdisciplinary arts education to enhance learning. *Principal*, 8-12. Disponibile da http://www.naesp.org/resources/2/Principal/2009/J-F_p08.pdf
- Losito, B. e Pozzo, G. (2008). *La ricerca azione: Una strategia per il cambiamento nella scuola*. Roma: Carocci Faber.
- Lotman, J. M. (1998). *Il girotondo delle muse* (trad. it. S. Burini e A. Niero). Bergamo: Moretti & Vitali.
- Lotman, J. M. (2006). *Tesi per una semiotica delle culture*. Roma: Meltemi.
- Loureiro de Freitas Reis, S. (2010). Le discours intersémiotique de Michèle Barbe. In G. Denizeau e D. Pistone (a cura di). *La musique au temps des arts: Hommage a Michèle Barbe* (pp. 33-40). Paris: PUPS - Presse de l'Université Paris-Sorbonne.
- Lucchetti, S. (1992). L'esperienza musicale nel periodo prescolastico. *Quaderni della SIEM*, 2(1), 7-73.
- MacArthur, J. D. (1997). *Visualization of MIDI Encoded Music*. (Thesis, Master of Science). McGill University, Montréal. Disponibile da http://www.collectionscanada.ca/obj/s4/f2/dsk1/tape3/PQDD_0024/MQ51403.pdf
- Maffina, G. F. (1978). *Luigi Russolo e l'arte dei rumori*. Torino: Martano editore.
- Magrelli, V. (2006). *Profilo del dada*. Bari: Editori Laterza.
- Mantovani, S. (a cura di). (1998). *La ricerca sul campo in educazione: I metodi qualitativi*. Milano: Bruno Mondadori.
- Maragliano, R. (1992). *La tecnologia fa scuola: Didattica, lettura, massmedia*. Roma: Anicia.
- Marconi, L. (1997, settembre). Interpretare analizzando, analizzare interpretando. In M. Baroni (a cura di), *La musica e la tradizione ermeneutica* (pp. 73-92). Bollettino del GATM, 7.1.
- Marks, L. E. (1978). *The unity of the senses*. New York: Academic Press.
- Mariotti, F. (2008). *La Musa stupita: Infanzia e fruizione dell'arte*. Milano: Electa.

- Martin, D. S. (2008). Mixed-methods research in documenting creative learning. In A. Craft, T. Cremin e P. Burnard (a cura di), *Creative learning 3-11 and how we document it* (pp. 53-62). London: IOE Press.
- Martinez, E. (2009). *Le plaisir de créer: Élaborer des stratégies pour engager un dialogue philosophique interactif sur la notion de plaisir dans la création artistique chez les étudiants en arts plastiques au collégial*. (Mémoire de la maîtrise en arts visuels et médiatiques). Université du Québec, Montréal.
- Martinotti, S. (1968). Musica e immagine: Incontro di due arti. *Quaderni della Rassegna Musicale*, 4, 61-83.
- Mascitelli, G., (2013, 7 aprile). Powerpoint!, *Alfabeta2*. Disponibile da <http://www.alfabeta2.it/2013/04/07/powerpoint/>
- Mason, L. (2013). *Verità e certezze: Natura e sviluppo delle epistemologie ingenue*. Roma: Carocci. (Originariamente pubblicato nel 2001).
- Mazzeo, M. (2005). *Storia naturale della sinestesia: Dalla questione Molyneux a Jakobson*. Macerata: Quodlibet Studio.
- Mazzocut-Mis, M. (2008). Introduzione. In M. Mazzocut-Mis (a cura di), *Estetica della fruizione: Sentimento, giudizio di gusto e piacere estetico* (pp. 7-12). Milano: Lupetti.
- Mazzoli, F. (2003). Saggi di fine anno: davanti e dietro al palcoscenico. *Musica Domani*, 126, 32-33.
- McLuhan, M. (1977). *D'œil à oreille* (trad. fr. D. de Kerckhove). Montréal, Québec: Éditions Hurtubise HMH. (Stampa e ristampa di testi e interviste dal 1959 al 1973).
- McLuhan, M. (2011). *Capire i Media: Gli strumenti del comunicare* (trad. it. E. Capriolo). Milano: Il Saggiatore. (Ristampato da *Understanding Media: The Extensions of Man*, 1964, New York, London: Mc Graw Hill).
- Meirieu, P. (2013). *Pedagogia: il dovere di resistere* (trad. it. A. Goussot). Foggia: Edizioni del Rosone. (Ristampato da *Pédagogie: le devoir de résister*, 2007, Paris: ESF éditeur).

- Melucci, A. (1994). *Creatività: miti, discorsi, processi*. Milano: Feltrinelli.
- Meneguzzo, M. (2014). *Dorfles: Arte con sentimento. Conversazione con Gillo Dorfles*. Milano: Medusa.
- Mercadante, G. (1999). Costellazioni sonore nel firmamento di Webern. *Musica Domani*, 113, 25-28.
- Merlin, D. (2006). Art and Cognitive evolution. In M. Turner (a cura di), *The Artful Mind: Cognitive Science and the Riddle of Human Creativity* (pp. 3-20). Oxford: Oxford University Press.
- Merriam, A. P. (2004). *Antropologia della musica* (trad. it. E. Di Piazza). Palermo: Sellerio. (Ristampato da *The Anthropology of Music*, 1964, Evanston, Illinois: Northwestern University Press).
- Meyer, L. B. (1973). *Explaining music*. Los Angeles: University of California Press.
- Meyer, L. B. (1992). *Emozione e significato nella musica* (trad. it. C. Morelli). Bologna: Il Mulino. (Ristampato da *Emotion un Meaning in Music*, 1956, Chicago and London: The University of Chicago Press).
- MIUR, (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, Annali della Pubblica Istruzione, Firenze: Le Monnier. Disponibile da http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/8afacbd3-04e7-4a65-9d75-cec3a38ec1aa/prot7734_12_all2.pdf
- Morin, E. (1993). *Introduzione al pensiero complesso* (trad. it. M. Corbani). Milano: Sperling & Kupfer. (Ristampato da *Introduction à la pensée complexe*, 1990, Paris: ESF éditeur).
- Morin, E. (2000). *La testa ben fatta* (trad. it. S. Lazzari), Milano: Raffaello Cortina Editore. (Ristampato da *La tête bien faite*, 1999, Paris: Seuil).
- Morin, E. (2007). Le vie della complessità. In G. Bocchi, M. Ceruti (a cura di), *La sfida della complessità* (pp. 25-36). Milano: Bruno Mondadori. (Originariamente pubblicato nel 1985).

- Morin, E. (2015). *Insegnare a vivere: Manifesto per cambiare l'educazione* (trad. it. S. Lazzari). Milano: Raffaello Cortina Editore. (Ristampato da *Enseigner à vivre: Manifeste pour changer l'éducation*, 2014; Paris, Arles: Actes sud/Play Bac).
- Morin, P., Branchereau, O., Fourcot, N. e Bourget, M., (2011). *Arts visuels et musique. Pour les cycles 1, 2, 3 et collège*. Poitou-Charentes: CRDP.
- Mortari, L. (2012). *Cultura della ricerca e pedagogia: Prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci.
- Mortari, L. e Tarozzi, M. (2010). *Phenomenology and Human Science Research Today*. Bucharest, Romania: Zeta books.
- Morton, M. L. e Schmunk, P. L. (a cura di). (2000). *Music and Painting in the Nineteenth Century*. New York: Garland Publishing Inc.
- Munari, B., (2012). *Pensare confonde le idee*. Mantova: Corraini. (Originariamente pubblicato nel 1993).
- Munro, T. (1949). *The arts and their interrelations*. New York: The Liberal Arts Press.
- Nancy, J.-L. (2006). *Le Muse* (trad. it. C. Tartarini). Reggio Emilia: Diabasis. (Ristampa di testi dal 1994 al 2001).
- Nancy, J.-L. (2013). *Prendere la parola* (trad. it. R. Borghesi e C. Tabacco). Bergamo: Moretti e Vitali. (Ristampa di testi dal 2000 al 2011).
- Nattiez, J.-J. (1987). *Il discorso musicale: Per una semiologia della musica*. Torino: PBE.
- Nattiez, J.-J. (1989). *Musicologia generale e semiologia* (ed. it. a cura di R. Dalmonte). Torino: EDT. (Ristampato da *Musicologie générale et sémiologie*, 1987, Paris: Christian Bourgois éditeur).
- Nattiez, J.-J. (2002). Musica e significato. In J.-J. Nattiez (a cura di), *Enciclopedia della musica: Il sapere musicale*, II (pp. 206-238). Torino: Einaudi.
- Nattiez, J.-J. (2010). *La musique, les images et les mots : Du bon et du moins bon usage des métaphore dans l'esthétique comparée*. Montréal: FIDES.
- Nattiez, J.J. (2011). Peut-on parler de "traduction" entre musique et arts plastiques? L'exemple de Yves Gaucher. In M. Barbe (a cura di), *Musiques et arts*

plastiques. La traduction d'un art par l'autre: Principes théoriques et démarches créatrices (pp. 199-206). Paris: L'Harmattan.

- Nattiez, J.-J. (2013). La narratività della musica: narrazione o proto-narrazione? *Quaderni della SIEM*, 27(1-2), 9-31.
- Nectou, J.-M. (2008). Debussy entre Michel-Ange et Degas. In *Paul Klee (1879-1940): Polyphonie*, (pp. 2013-223). Catalogue de l'exposition 18 octobre 2011 / 25 janvier 2012. Paris: Cité de la Musique, Édition Actes Sud.
- Neulichedl, R. (2003). Saggi e assaggi. *Musica Domani*, 126, 40-41.
- Neulichedl, R. (2013). Tra figura e sfondo: Psicologia della musica e Gestalttheorie. In M. Greco, R. Neulichedl, S. Pozzoli (a cura di), *Musica: Forma mentis?* (pp. 27-49). Limena, PD: libreriauniversitaria.it edizioni.
- Nickerson, R. S. (1999). Enhancing Creativity. In R. J. Sternberg (a cura di), *Handbook of Creativity* (pp. 392-430), Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Oddifreddi, P. (2005). *Penna, pennello e bacchetta: Le tre invidie del matematico*. Bari: Editori Laterza.
- Ong, W. J. (1986). *Oralità e scrittura: Le tecnologie della parola* (trad. it. T. Calanchi). Bologna: Il Mulino. (Ristampato da *Orality and Literacy: The Technologizing of the Word*, 1982, London and New York: Methuen).
- ONU (2006, 6-9 marzo). *Road map per l'educazione artistica*. Conferenza mondiale sull'educazione artistica. Sviluppare le capacità creative per il XXI secolo, Lisbona. Disponibile da http://www.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/20a7a2d6-95ae-49d3-90a7-62d14c4f147a/prot10038_12_all.pdf (in spagnolo: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Arts_Edu_RoadMap_es.pdf)
- Ori, L. (1987). *Musica visiva*. Firenze: La casa Usher.
- Orsi, M. (2006). *A scuola senza zaino: Il metodo del curricolo globale per una scuola Comunità*. Trento: Erickson.
- Ost, F. (1997). *L'interdisciplinarité comme principe d'organisation, paradigme théorique et anticipation éthique*. (Communication présentée dans le cadre du

- colloque organisé par la FIUC à Santiago du Chili du 21 au 25 octobre 1997).
Disponibile da <http://www.dhdi.free.fr/recherches/theoriedroit/articles/ostinterdisc.htm>
- Papert, S. (1986). *Constructionism: A New Opportunity for Elementary Science Education*. Massachusetts: Massachusetts Institute of Technology, Media Laboratory, Epistemology and Learning Group.
- Paquette, D. (2010). Da Paul Klee à Paul Arma: Quelques relations entre arts et temps. In G. Denizeau e D. Pistone (a cura di). *La musique au temps des arts: Hommage a Michèle Barbe* (pp. 91-112). Paris: PUPS - Presse de l'Université Paris-Sorbonne.
- Paquin, N. (2008). Sémiotique interdisciplinaire: Le titre des œuvres: un "titulus" polyvalent. *Protée*, 36(3), 5-10. Disponibile da <https://www.erudit.org/revue/pr/2008/v36/n3/019629ar.pdf>
- Parsons, M. (2007). Interlude: Art and Metaphor, Body and Mind. In L. Bresler (a cura di), *International Handbook of Research in Arts Education* (pp. 533-542). Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative Research & Evaluation Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publication Inc. (Originariamente pubblicato nel 2002).
- Paul Klee (1879-1940): Polyphonie*. (2011). Catalogue de l'exposition 18 octobre 2011 / 25 janvier 2012. Paris: Cité de la Musique e Édition Actes Sud.
- Peacock, K. (1988). *Instruments to Perform Color Music: Two Centuries of Technological Experimentation*. *Leonardo*, 21(4), 397-406.
- Peignot, G. (1980, 1^{er} trimestre). Les calligrafismes musicales de Claude Melin. *Communication et langage*, 45, 39-47.
- Pegoraro, S. (a cura di). (1992). *Charles Baudelaire. Sinestesia critiche: Antologia degli scritti sulle arti figurative, la letteratura, la musica*. Roma: Bulzoni.
- Pennisi, A. e Parisi, F. (2013). Corpo, tecnologia, ambiente: Nuove tendenze naturalistiche dell'esperienza estetica. *Aisthesis. Pratiche, linguaggi e saperi*

dell'estetico, 6(2), 235-256. Disponibile da <http://www.fupress.net/index.php/aisthesis/article/view/13779/12821>

- Pérez Talamantes, M. d. C. (2010). La interdisciplinariedad como experiencia de la unidad de las artes. In E. Sandoval, S. Melo, R. Laviada e M. Jiménez (a cura di), *Arte e Interdisciplina*, Actas de la terceras jornadas internacionales peirceanas (pp. 69-78). Mexico: Universidad Autónoma de la Universidad de México. Disponibile da <http://issuu.com/librosceis/docs/librotres>
- Pessina, M. (2011). *Il suono nascosto: Divagazioni musicali attorno a 13 opere figurative*. Mozzo, Bergamo: Dalla Costa.
- Piaget, J. (1967). *Lo sviluppo mentale del bambino e altri studi di psicologia* (s. t.). Torino: PBE. (Ristampato da *Six études de Psychologie*, 1964, Genève: Édition Gonthier).
- Piaget, J. (1972). L'épistémologie des relations interdisciplinaires. In L. Apostel, G. Berger, A. Briggs e G. Michaud (a cura di), *L'interdisciplinarité: Problèmes d'enseignement et de recherche dans les universités* (pp. 131-144). Paris: OCDE. Disponibile da <http://www.fondationjeanpiaget.ch/fjp/site/presentation/index.php?DOCID=996>
- Piana, G. (1995). *Mondrian e la musica*. Milano: Guerini e Associati.
- Picchi, S., Garofalo, A. C., Gadducci, A. e Ciccone, M. P. (1999). *La didattica interdisciplinare per concetti*. Tirrenia, PI: Edizioni del Cerro.
- Pignotti, L. (1993). *I sensi delle arti*. Bari: Edizioni Dedalo.
- Pistone, D. (2010). Au commencement était le rythme. In G. Denizeau e D. Pistone (a cura di). *La musique au temps des arts: Hommage a Michèle Barbe* (pp. 43-52). Paris: PUPS - Presse de l'Université Paris-Sorbonne.
- Poirer, A. (1995). *L'expressionisme et la musique*. Paris: Fayard.
- Politi, G. (a cura di). (2014). *Testo interartistico e processi di comunicazione: Letteratura, arte, traduzione, comprensione*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Postacchini, P. (2003). Desiderio di mettersi in scena e rischio del ridicolo. *Musica Domani*, 126, 34-35.

- Pucci, N. (a cura di). (1979). *V. Kandinskji: Scritti intorno alla musica*. Firenze: La Nuova Italia.
- Pulido, M. A. (2010). La creación artística interdisciplinar y su desarrollo en lo concreto. In M. L. Barriga Monroy (a cura di), *Investigación, interdisciplinariedad y educación artística* (pp. 67-71). Bogotá: s.e. Disponibile da http://www.academia.edu/380807/Investigacion_interdisciplinariedad_y_educacion_artistica
- Recalcati, M. (2014). *L'ora di lezione: Per un'erotica dell'insegnamento*. Torino: Einaudi.
- Riccò, D. 1999. *Sinestesie per il design*. Milano: Etas.
- Riccò, D. e de Córdoba, M. J. (a cura di). (2007). *MuVi. Video and moving image on synesthesia and visual music*, International exhibition of video, Granada 28 April – 1 May 2007. Milano: Edizioni Poli Design.
- Risatti, H. (1979). Abstraction in America: The Decade Surrounding the Armory Show. *Art Journal*, 39(1), 8-13.
- Robinson, K. (2011). *Out of our Minds: Learning to be Creative*. Westford, MA: Capstone.
- Rocca, E. (2009). Perché le opere architettoniche hanno nomi e non titoli? *Rivista di Estetica*, XLIX(40), 57-69.
- Rodari, G. (1973). *La grammatica della fantasia: Introduzione all'arte di inventare storie*. Milano: PBE.
- Rodríguez Neira, T. (1997). Interdisciplinariedad: aspectos básicos. *Aula abierta*, 69, 3-22. Disponibile da <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/45405.pdf>
- Rognoni, L. (1966). *La scuola musicale di Vienna*. Torino: Einaudi.
- Romeu, V. (2010). *Semiótica y arte: El papel de la primeridad en los procesos de comunicación estética*, in *Arte e Interdisciplina*, Actas de la terceras jornadas internacionales peirceanas, Universidad Autónoma de la Universidad de México (pp. 124-132). Disponibile da <http://issuu.com/librosceis/docs/librotres>

- Roscher, W. et al. (1991). *Polyaisthesis: Multiperceptual consciousness and the idea of integrating arts and sciences in education*. Wien: Verband der wissenschaftlichen Gesellschaften Österreichs.
- Ruffini, M. (2008). La matematica tra arti figurative e musica: Piero della Francesca e Luigi Dallapiccola. In M. Ruffini e G. Wolf (a cura di), *Musica e Arti Figurative: Rinascimento e Novecento* (pp. 307-343). Venezia: Marsilio.
- Ruffini, M. e Wolf, G. (a cura di). (2008). *Musica e arti figurative: Rinascimento e Novecento*. Venezia: Marsilio.
- Russel, J. e Zembylas, M. (2007). Arts Integration in the Curriculum: a Review of Research and Implications for teaching and learning. In L. Bresler (a cura di), *International Handbook of Research in Art Education, I*, (pp. 287-299). Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Russo Agrusti, T. (1976). *Interdisciplinarietà e scuola*. Firenze: Le Monnier.
- Sabatier, F. (1995). *Miroirs de la musique: La musique et ses correspondances avec la littérature et les beaux-arts XIX-XX siècles*. Paris: Fayard.
- Sabatier, F. (1998). *Miroirs de la musique: la musique et ses correspondances avec la littérature et les beaux-arts de la Renaissance aux Lumières. XV^e-XVIII^e siècles*. Paris: Fayard.
- Salaris, C. (1996). *Dizionario del futurismo: Idee provocazioni e parole d'ordine di una grande avanguardia*. Roma: Editori Riuniti.
- Salveti, G. (1988). *Il Novecento I*. Torino: EDT.
- Sandín Esteban, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación*. Aravaca, Madrid: McGraw-Hill/Interamericana de España.
- Santi, M. (2000). Filosofare per capire l'arte? Uno studio esplorativo sulla comprensione artistica in diverse età scolari. *Scuola e città*, LI(8), 321-335.
- Satie, E. (1994). *Quaderni di un mammifero*. Milano: Adelphi. (Originariamente pubblicato nel 1980).
- Schaeffner, A. (1968). Corrispondenze baudelairiane. *Quaderni della Rassegna Musicale*, 4, 97-104.

- Schafer, R. M. (1985). *Il paesaggio sonoro* (trad. it. N. Ala). Milano: Ricordi-Unicopli. (Ristampato da *The Tuning of the World*, 1977, Toronto: McClelland & Stewart Limited).
- Schneider, F. (a cura di). (2000). *Im Spiel der Wellen: Musik nach Bildern*. München: Prestel Verlag.
- Schön, D. A. (1993). *Il professionista riflessivo: Per una nuova epistemologia della pratica professionale* (trad. it. A. Barbanente). Bari: Edizioni Dedalo. (Ristampato da *The Reflexive Practitioner*, 1983, New York: Basic Books).
- Schönberg, A. (1980a). *Manuale di armonia* (trad. it. G. Manzoni). Milano: Il Saggiatore. (Ristampato da *Harmonielehre*, 1922, Vienna: Universal Edition).
- Schönberg, A. (1980b). *Stile e idea* (trad. it. M. G. Moretti e L. Pestalozza). Milano: Feltrinelli. (Ristampato da *Style and Idea*, 1950, New York: Philosophical Library).
- Schönberg, A. e Kandinsky, W. (2002). *Musica e pittura* (trad. it. M. Torre). Milano: SE. (Ristampato da *Arnold Schönberg Wassily Kandinsky: Briefe, Bilder und Dokumente einer außergewöhnlichen Begegnung*, 1980, Salzburg und Wien: Residenz Verlag).
- Schönberg, Kandinsky: Blaue Reiter und die Russische Avantgarde*. (2000). Sonderausstellung 9 März / 28 Mai 2000. Wien: Journal of the Arnold Schönberg Center.
- Sciarrino, S. (1998). *Le figure della musica da Beethoven a oggi*. Milano: Ricordi.
- Sclavi, M. (2003). *Arte di ascoltare e mondi possibili*. Milano: Bruno Mondadori.
- Scurati, C. e Damiano, E. (1974). *Interdisciplinarietà e didattica*. Brescia: La Scuola.
- Sennet, R. (2010). *L'uomo artigiano* (trad. it. A. Bottini). Milano: Feltrinelli. (Ristampato da *The Craftsman*, 2008, New Haven & London: Yale University Press).
- Serravezza, A. (2008). L'educazione estetica alla musica. In G. La Face Bianconi, F. Frabboni (a cura di), *Educazione musicale e formazione* (pp. 121-139). Milano: Franco Angeli.

- Shaw-Miller, S. (2002). *Visible deeds of music: Art and music from Wagner to Cage*. New Haven: Yale University Press.
- Sibilia, C. (2001). *La musica negli occhi: Analogie e differenze tra musica e arti visive*. (Tesi di laurea in Psicologia della Percezione). Università di Bologna.
- Silverman, D. (2009). *Come fare ricerca qualitativa* (trad. it. S. Jelmini). Roma: Carocci. (Ristampato da *Doing Qualitative Research: A Practical Guide*, 2000, London: Sage Publications).
- Simone, R. (2012). *Presi nella rete: La mente ai tempi del web*. Milano: Garzanti.
- Smith-Shank, D. L. (1995). Semiotic Pedagogy and Art Education. *Studies in Art Education*, 36 (4), 233-241. Disponibile da <http://www.jstor.org/discover/10.2307/1320937?uid=3738296&uid=2&uid=4&id=21101682105373>
- Smith-Shank, D. L. (2010). Semiotic Pedagogy and Visual Culture Curriculum. In I. Semetsky (a cura di), *Semiotics Education Experience* (pp. 247-258). Boston: Sense Publisher.
- Spampinato, F. (2011). Corps, synesthésie, homologie: Debussy entre impressionnisme et symbolisme. In M. Barbe (a cura di), *Musiques et arts plastiques. La traduction d'un art par l'autre: Principes théoriques et démarches créatrices* (pp. 87-99). Paris: L'Harmattan.
- Spartito preso: La musica da vedere*. (1981). Catalogo della mostra, Firenze, sala d'arme di Palazzo Vecchio, 14 marzo / 3 maggio 1981. Firenze: Vallecchi.
- Stefani, G. (1980). *Insegnare la musica*. Firenze: Nuova Guaraldi.
- Stefani, G. (1982). *La competenza musicale*. Bologna: CLUEB.
- Stefani, G. (1985). *Competenza musicale e cultura della pace*. Bologna: CLUEB.
- Stengers, I. (2007). Perché non può esserci un paradigma della complessità. In G. Becchi, M. Ceruti (a cura di), *La sfida della complessità* (pp. 37-59). Milano: Bruno Mondadori. (Originariamente pubblicato nel 1985).

- Stenhouse, L. (2007). *La investigación como base de la enseñanza* (trad. sp. G. Solana). Madrid: Morata. (Ristampato da *Research As a Basis for Teaching*, 1985, London: Heinemann Educational Books Ltd.).
- Strobino, E. (2013). Tra necessità pedagogica e dovere professionale. *Musica Domani*, 167, 43-45.
- Souriau, E. (1947). *La correspondance des arts: Éléments d'esthétique comparée*. Paris: Flammarion.
- Stavru, A. (2013). Ekphrasis e enargeia: Figurare tramite parole e dire tramite immagini. *Estetica: Studi e ricerche*, 1, 5-7.
- Surrans, A. (1993). *Le regard du musicien*. Paris: Plume.
- Swanwick, K. (2007). Metaphor and the Mission of the Arts. In L. Bresler (a cura di), *International Handbook of Research in Arts Education* (pp. 497-502). Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Tarozzi, M. (1997). Ricerca empirica e approccio fenomenologico. In D. Demetrio (a cura di), *Nel tempo della pluralità* (pp. 165-178). Firenze: La Nuova Italia. Disponibile da <http://web.tiscalinet.it/tarozzi/FNOM-RIC.htm>
- Tarozzi, M. (1999). *Un approccio fenomenologico alla ricerca in ambito interculturale*. Disponibile da <http://web.tiscalinet.it/tarozzi/FNOM-RIC.htm>
- Tarozzi, M. (2000). Educare o dis-educare con l'arte. L'esperienza estetica come esperienza educativa. *Encyclopaideia*, 4(7), 133-154.
- Tarozzi, M. (2003). Il laboratorio come dispositivo ermeneutico nella didattica dell'arte. In *La biblioteca dell'arte: Quaderni di sfoglia libro* (pp. 50-55). Provincia di Roma. Assessorato alla cultura. Milano: Editrice bibliografica.
- Tedeschi, F. e Bolpagni, P. (2009). *Visioni musicali: Rapporti tra musica e arti visive nel Novecento*. Milano: Vita e Pensiero.
- Todeschini, P. e Bosi, P. (2008). *Insegnare con i concetti la musica*. Milano: Franco Angeli.
- Torelli Landini, E. (cura di). (2012). *Grafia musicale e segno pittorico nell'avanguardia italiana (1950-1970)*. Roma: De Luca Editori d'Arte.

- Tornitore, T. (1988). *Scambi di sensi*. Torino: Centro Scientifico Torinese.
- Triki, S. (2011). Rapport de la peinture à la musique arabe à travers des exemples de ma pratique picturale. In M. Barbe (a cura di), *Musiques et arts plastique. La traduction d'un art par l'autre: Principes théoriques et démarches créatrices* (pp. 369-376). Paris: L'Harmattan.
- Tzara, T. (1963). *Lampisteries, précédées des sept manifestes Dada*. Paris: Jean-Jacques Pauvert. (Originariamente pubblicato nel 1924).
- UNESCO (2010). *Seconda Conferenza mondiale sull'educazione artistica*, Conferenza di Seul. Disponibile da http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/1601e0f1-4175-4f12-8dda-b138911243f0/prot10038_12_al
- Valle, A. (2002). *La notazione musicale contemporanea*. Torino: EDT.
- Valtolina, A. (a cura di). (2007). *L'immagine rubata: Seduzioni e astuzie dell'ékphrasis*, Torino: Bruno Mondadori.
- Van Manen, M. (1990). *Researching Lived Experience: Human Science for an Action Sensitive Pedagogy*. Ontario, Canada: University of Western Ontario.
- Varèse, E. (1985). *Il suono organizzato: Scritti sulla musica* (trad. it. U. Fiori). Milano: Ricordi LIM. (Ristampato da *Écrits: Textes réunis et présentés par Louise Hirbour*, 1983, Paris: Christian Bourgois Éditeur).
- Vedere la musica. Musica da vedere*. (1997). Atti e documentazioni del XXVIII convegno europeo sull'educazione musicale. Gorizia: Associazione corale goriziana "C. A. Seghizzi".
- Verdi, L. (1996). *Kandinskij e Skrjabin: Realtà e utopia nella Russia pre-rivoluzionaria*. Lucca: Akademos.
- Vergo, P. (2005). *That Divine Order: Music and Visual Arts from antiquity to the eighteenth century*. Oxford: Phaidon.
- Vergo, P. (2010). *The music of painting: Music, Modernism and the Visual Arts from the Romantics to John Cage*. Oxford: Phaidon.

- Vergo, P. (2011). Bach et la fugue comme modèle pour les peintres d'avant-garde. In *Paul Klee (1879-1940): Polyphonie*, (pp. 55-61). Catalogue de l'exposition 18 octobre 2011 / 25 janvier 2012. Paris: Cité de la Musique - Édition Actes Sud.
- Veronesi, L. (1977). *Proposta per una ricerca sui rapporti fra suono e colore*. Milano: Siemens Data.
- Vettese, A. (2012a). *L'arte contemporanea*. Bologna: Il Mulino.
- Vettese, A. (2012b). *Si fa con tutto: Il linguaggio dell'arte contemporanea*. Bari: Editori Laterza.
- Villalba Jiménez, S. (2004). *Arte, ética y educación*. Sevilla: Diferencia.
- Villalba Jiménez, S. e Escaño, C. (2009). *Pedagogía crítica artística*. Sevilla: Diferencia.
- Volli, U. (2002). *Manuale di semiotica*. Bari: Editori Laterza.
- Voltolini, A. (2009). Raffigurazioni senza finzioni. *Rivista di Estetica*, XLIX(40), 71-83.
- von der Weid, J.-N. (2002). *La musica del XX secolo* (trad. it. G. Taglietti, A. M. Morazzoni, L. Salvarani). Milano: LIM-Ricordi. (Ristampato da *La musique du XX^e Siècle*, 1992, Paris: Hachette).
- von der Weid, J.-N. (2012). *Le flux e le fixe: Peinture et musique*. Paris: Fayard.
- von Glasersfeld, E. (2006). Introduzione al costruttivismo radicale. In P. Watzlawick (a cura di), *La realtà inventata* (trad. it. U. Lipka) (pp. 17-36). Milano: Feltrinelli. (Ristampato da *Die Erfundene Wirklichkeit*, 1981, München: R. Piper & Co. Verlag).
- von Maur, K. (1999). *The Sound of Painting. Music in Modern Art*. Munich: Prestel.
- Webster, P. R. (1990). Creativity as creative thinking. *Music Educators Journal*, 76(9), 22-28. Disponibile da <http://www.peterrwebster.com/pubs/websterMEJ.pdf>
- Webster, P. R. (2002). *Creative Thinking in Music: Advancing a Model*. In T. Sullivan, Lee Willingham (a cura di), *Creativity and Music Education* (pp. 16-33.). Toronto: Canadian Music Educators' Association.

- Werckmeister, K. (2011). Töpferei [Poterie] et Fuge in Rot [Fugue en rouge] de Klee. In *Paul Klee (1879-1940): Polyphonie*, (pp. 63-70). Catalogue de l'exposition 18 octobre 2011 / 25 janvier 2012. Paris: Cité de la Musique - Édition Actes Sud.
- Winner, E., Goldstein, T. R. e Vincent-Lancrin, S. (2013). *Art for Art's Sake? The Impact of Arts Education*. Educational Research and Innovation, OECD Publishing, doi: 10.1787/9789264180789-en. Disponibile da http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/art-for-art-s-sake_9789264180789-en#page1
- Wolff, H. C. (1968). La musica e la pittura moderna. *Quaderni della Rassegna Musicale*, 4, 149-165.
- Wood, A. L. E. (2008). Does Feeling Come First? How Poetry Can Help Readers Broaden Their Understanding of Metacognition. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 51(7), 564–576.
- Woods, P. (2011). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa* (trad. sp. M. A. Galmarini). Barcelona: Paidós/MEC. (Ristampato da *Inside Schools*, 1986, London: Routledge & Kegan Paul).
- Wulf, C. (1995). *Mimesis. L'arte e i suoi modelli*. Milano: I Cabiri.
- Zabala Vidiella, A. (2008). *Enfoque globalizador y pensamiento complejo*. Barcelona: Editorial Graó. (Originariamente pubblicato nel 1999).
- Zagatti, F. (2009). *Parlare all'altra metà del mondo: Raccolta di scritti 1999-2009*. Bologna: Mousikè Progetti Educativi.
- Zimmerman, N. (2002). Musical Form as Narrator: The Fugue of the Sirens in James Joyce's *Ulysses*. *Journal of Modern Literature*, 26(1), 108-118.
- Zingale, S. (a cura di). (2005). *La semiotica e le arti utili in undici dialoghi*. Bergamo: Moretti Honegger.

Elenco degli allegati

(in CD annesso)

- All. 1 *Scheda per la descrizione del processo (2° contesto)*
- All. 2 *Presentazione per la scuola del progetto (1° contesto)*
- All. 3 *Informativa per le famiglie (1° contesto)*
- All. 4 *Nulla osta*
- All. 5 *Presentazione per la scuola del progetto (2° contesto)*
- All. 6 *Informativa per le famiglie (2° contesto)*
- All. 7 *Diapositive (PPT) per la fase conoscitiva*
- All. 8 *Diari di bordo (attività in classe, laboratori) e trascrizioni focus group*
- All. 9 *Domande semistrutturate per il focus group*
- All. 10 *Tabelle e grafici degli indizi metacognitivi*
- All. 11 *Analisi delle funzioni metacognitive e relativi grafici*
- All. 12 *Schede di analisi delle singole opere*
- All. 13 *Volantino della mostra*
- All. 14 *Descrizione degli spazi espositivi*
- All. 15 *Volantino esposizione presso lo Spazio Gerra*
- All. 16 *Elaborati/Dati*
- All. 17 *Elaborati del secondo contesto*
- All. 18 *Approfondimento: “Audacity e altro in classe”*