



Agnese Garufi

La relazione come spazio transizionale

Può la pedagogia creare uno spazio in cui gli studenti possano sperimentare e costruire la cultura?

Può la pedagogia uscire dagli schemi classici cui siamo abituati nelle scuole italiane e divenire uno strumento di costruzione e di trasformazione del capitale culturale?

Come possiamo noi, insegnanti ed educatori, farci carico della costruzione di uno spazio al tempo stesso di apprendimento e di creatività, di arricchimento di ogni studente nel rispetto della sua unicità?

La riflessione che conduco su queste pagine nasce dalla spinta ricevuta dalla lettura del testo di Elisabeth Ellsworth, “Places of learning” ed in particolare dal brano che riporto di seguito: "Se la pedagogia è pensare e non conformarsi; se pensare è [...] un confronto o un incontro con un esterno - un incontro con l'impensato; se pensare è quello spazio fuori dall'attuale che è pieno di cose in divenire [...]; se l'impensato è un mare di desideri possibili che vogliono la loro occasione, il loro momento di attualizzazione (Gros & Eisenman, 2001, p. 61), allora perché la pedagogia ci metta in relazione con quell'esterno - per metterci in relazione con il pensiero - deve creare uno spazio in cui pensare senza sapere già cosa dobbiamo pensare”¹.

La pedagogia deve creare uno spazio in cui gli studenti possano connettersi con il possibile impensato, con nuovi mondi di conoscenza che solo loro possono scoprire e comprendere. Infatti, parafrasando le parole di Elisabeth Ellsworth, il contenuto educativo della pedagogia è conoscibile solo nella risposta di ciascuno².

Noi, come insegnanti ed educatori, abbiamo l'importante ruolo di creare questo spazio di conoscenza, di pensiero, di dentro e fuori significativo. Siamo facilitatori, come dice Heron³, nel creare le condizioni per svegliare o risvegliare⁴ la capacità di apprendimento e di cambiamento dei nostri studenti.

Dove può avere luogo fisico e metaforico questo spazio di pensiero e apprendimento?

¹ Ellsworth, 2004, p. 54.

² *Ivi*, p. 23.

³ Heron, 1999.

⁴ Creech, Hallam, 2021, p. 7.

Le lezioni di strumento nelle scuole ad indirizzo musicale, sia per la scuola secondaria di primo grado che per la scuola secondaria di secondo grado, il Liceo musicale, possono essere i luoghi in cui possiamo trovare lo spazio e possiamo esplorare la possibilità di creare le condizioni per l'apprendimento nel modo unico di ogni studente. La lezione di strumento musicale ha infatti il potere di essere diretta agli alunni per la sua caratteristica primaria: è una lezione individuale.

Se nelle scuole secondarie di primo grado ad indirizzo musicale ogni bambino studia uno strumento caratterizzante su quattro scelti dalla scuola, nel Liceo Musicale e Coreutico, gli studenti hanno al primo, secondo e quinto anno due ore alla settimana per lo strumento musicale caratterizzante e un'ora alla settimana per il secondo strumento (scelto in accordo tra insegnanti e studente) dal primo al quarto anno.

Ciò vuol dire che nel primo caso ogni studente ha un'ora alla settimana di lezione individuale mentre nel secondo gli studenti hanno tre ore per i primi due anni e due ore per gli altri tre anni. Inoltre, il corso presenta almeno due ore di lezioni di ensemble, musica da camera e orchestra in entrambi gli ordini scolastici.

Questa è un'eccezione nel mondo della scuola italiana, dove l'insegnamento frontale in classi molto grandi predomina nella quotidianità dei nostri modi di insegnare e di apprendere.

È un'eccezione che noi insegnanti possiamo usare come luogo per creare spazio per i nostri studenti, come luogo per insegnare in modi nuovi, creativi e divergenti.

Possiamo immaginare la lezione di strumento musicale come il luogo in cui possiamo pensare in maniera sperimentale⁵ alla pedagogia perché abbiamo la possibilità di incontrare ogni studente nella sua unicità e possiamo creare una pedagogia personale, un percorso personale e obiettivi personali (secondo le indicazioni nazionali per il curriculum dello studente⁶). Questo è il luogo in cui possiamo vedere, usando ancora le parole di Ellsworth, la pedagogia *in the making* (nel momento in cui viene attuata).

Poiché "l'apprendimento non avviene mai in assenza di corpi, emozioni, luogo, tempo, suono, immagine, esperienza di sé, storia" e "poiché l'apprendimento avviene sempre in relazione"⁷, possiamo pensare all'insegnante come una persona che può iniziare il suo lavoro dall'osservazione, dall'ascolto attivo e dalla consapevolezza emotiva di sé. Osservare è un termine che viene dal latino *ob-serbare*⁸: *ob* = in vista di *serbare* = conservare, custodire. Si tratta di una azione che prevede una attenta considerazione, proprio in vista di custodire, di conservare. La traduzione dal latino rende il valore di preziosità dell'azione stessa e della sua centralità nella relazione: l'osservazione ci permette di considerare e custodire quanto ci viene comunicato nei contesti verbali, non verbali e para verbali.

L'ascolto attivo è un concetto spiegato chiaramente da Marianella Sclavi nel suo "L'arte di ascoltare e mondi possibili"⁹. Qui l'autrice descrive l'ascoltatore attivo come un individuo capace non solo della capacità osservativa, ma anche della capacità di meta-riflessione che gli permette di interagire come ascoltatore in un sistema in cui egli stesso è integrato. L'ascolto attivo è strettamente connesso, in un circolo virtuoso, con l'autoconsapevolezza emozionale e la capacità di risoluzione creativa dei conflitti. L'autoconsapevolezza emozionale permette

⁵ Ellsworth, *op. cit.*, p. 6.

⁶ Decreto Ministeriale 211 del 7 ottobre 2010 "Indicazioni Nazionali".

⁷ Ellsworth, *op. cit.*, p. 55.

⁸ Enciclopedia Treccani, consultazione del 14.10.21

⁹ Sclavi, 2000, p. 15.

all'osservatore/ascoltatore (quindi in questo caso il nostro docente) di valutare con attenzione quel che concerne le sue risposte dinamiche interne e quel che ne è al di fuori, scindendo, analizzando e comprendendo le dinamiche in atto nel gruppo classe al netto delle proprie dinamiche interne.

Queste sono a mio avviso qualità fondamentali per un buon osservatore/ascoltatore e possono aiutare insegnanti e studenti a costruire una relazione positiva. L'educazione - afferma Canevaro¹⁰ - è un contesto relazionale che ha bisogno di osservazione: chi ha compiti educativi deve assumere l'osservazione come chiave di lettura. Per implementare la capacità di osservazione, egli propone di creare una formazione specifica per insegnanti ed educatori che permetta loro di attuare l'osservazione basata non solo su intenzioni, volontà e sentimento, ma anche, come detto precedentemente, su specifici elementi e aspetti organizzativi.

Una relazione educativa positiva, basata sulle qualità sopra descritte, può diventare lo spazio di transizione, in termini winnicottiani, in cui ogni studente può sperimentare, sviluppare, modellare e rimodellare i suoi pensieri su ciò che sta imparando, provando e scoprendo. La relazione tra studente e docente può diventare uno spazio di transizione per l'acquisizione e la creazione di conoscenza dallo studente e verso lo studente. Le modalità didattiche utilizzate dall'insegnante possono fungere da oggetto transizionale per il passaggio dal sapere di ieri al sapere di oggi e dal sapere di oggi al sapere di domani; passaggio che genera una tensione in entrambi gli attori del processo educativo che può essere attutita e tollerata proprio mediante l'oggetto transizionale. Torneremo in seguito sulle strategie didattiche che possono fungere a tale scopo.

Una relazione educativa positiva può permettere all'insegnante e allo studente di trovare i propri modi di comunicare al fine di giungere ad una comprensione più profonda del mondo dello studente e dei suoi *possibili sé*¹¹. Guardare i possibili sé dei nostri alunni significa creare una prospettiva verso il futuro, immaginare e costruire con, per, in funzione dello studente. Lo spazio dato nella relazione e dalla relazione può diventare uno specchio per i ragazzi per osservare la crescita delle loro competenze nel presente (cosa stanno imparando, cosa stanno sperimentando nel fare), nel passato (quali sono le competenze acquisite precedentemente, sia in famiglia che nei corsi scolastici ed extra-scolastici, i punti di forza e di debolezza) e nel futuro (cosa vogliono imparare, in che modo; come si immaginano nel futuro e come vogliono raggiungere quel futuro).

I possibili sé di ogni studente possono diventare il centro della traiettoria della pedagogia: come diceva il pedagogo italiano Dolci, "si cresce solo se sognati"¹² e il dare spazio ai possibili sé dei nostri alunni ha la capacità creativa della costruzione di futuri sognati. La pedagogia dovrebbe pertanto non essere impegnata a permeare di cultura gli studenti, ma attenta a costruire cultura con gli studenti. Non significa che la cultura e la conoscenza debbano essere ignorate; significa che possono essere utilizzate in modi personali e creativi che permettano di costruire una visione unica per ogni studente della stessa materia, un'esperienza di ogni singolo di apprendimento, un modo individuale di trasmettere quell'apprendimento da parte di studenti e insegnanti: l'*habitus* di Bourdieu può essere come un principio di *ars invendiendi*¹³. Esso è un sistema di disposizioni acquisite in un tempo determinato come effetto della sua disposizione a un dato insieme di condizioni e condizionamenti. La struttura sociale diventa in questo modo struttura mentale, da cui deriviamo strutture, principi di visione e divisione e classificazione¹⁴. Secondo Bourdieu, uno dei principali ruoli (e limiti) del sistema scolastico è quello di far riconoscere la cultura come entità non

¹⁰ Canevaro, 2006, p. 10.

¹¹ Creech, Hallam, *op. cit.*, p. 11.

¹² Dolci, 1974.

¹³ Bourdieu, 1991, p. 29.

¹⁴ Bourdieu, 2009, p. IX.

alterata, di insegnare che "a nessuno è permesso ignorare la legge" della cultura, piuttosto che di farla conoscere¹⁵.

Ma la cultura è una somma fissa e universale di nozioni e regole? La cultura è davvero "intoccabile"?

Penso che dobbiamo allontanarci dall'idea che la cultura sia stantia, che l'istruzione e la conoscenza sia appannaggio di una categoria sociale riconosciuta che ha il diritto di scegliere e imporre ciò che è cultura e ciò che non lo è. La conoscenza, l'arte, la lettura della storia, la comprensione del mondo in cui viviamo e abbiamo vissuto sono soggetti viventi e tutto ciò crea il nostro capitale culturale. Il capitale culturale è fatto da ognuno di noi, dagli insegnanti e dagli studenti; dalle famiglie, dalle strutture sociali e dalle istituzioni. È per questo che dobbiamo creare le condizioni per mettere gli studenti nella posizione giusta per vivere il capitale culturale come una parte fervente della loro vita, che possono esplorare, capire, creare, cambiare e immaginare in tutti i futuri possibili sé.

L'insegnamento innovativo e transdisciplinare come oggetto transizionale

Il termine *oggetto transizionale* fu coniato da Winnicott in relazione agli oggetti utilizzati dai bambini nel momento di separazione dalle madri per alleviare l'ansia che tale separazione generava in loro. Tuttavia, come ci riferisce Elizabeth Ellsworth, Winnicott credeva che l'*oggetto transizionale* continui ad essere utilizzato anche in età adulta per alleviare la tensione creata dal continuo lavoro di mettere la propria realtà interna in relazione con la realtà esterna¹⁶. Quel che può succedere durante una lezione, anche quando si tratta di una lezione individuale, in cui lo sguardo del docente è interamente volto allo studente, è il presentarsi di questa tensione scaturita dall'incontro della realtà interna dell'alunno e della realtà esterna data dalla relazione con il docente.

In una consueta lezione individuale di strumento, il docente propone all'alunno una serie di esercizi musicali tecnici e, di solito successivamente, una serie di brani da studiare. Ogni alunno si confronta con i brani di studio secondo un proprio codice. Nycky Losseff, nel suo articolo "*Curiosity, apathy, creativity and deference in the musical subject-object relationship*"¹⁷, individua diverse modalità di approccio da parte degli studenti di fronte ad un nuovo brano. Da un lato egli riscontra un asse i cui estremi sono curiosità e apatia mentre sull'altro asse individua creatività e deferenza. Secondo il punto di vista dell'autore, il brano da studiare diventa il punto di partenza per una proiezione soggettiva dello studente sulla musica. La proiezione permette allo studente di portare la propria istanza interna verso l'esterno, lì dove si incontra e si confronta con il docente. In questo modo il mondo interno dello studente e quello esterno scolastico si incontrano. È nella liberazione del lato interno, nell'estrinsecazione del sé, che si può generare l'ansia e la tensione dovuta allo scontro dei due mondi.

Abbiamo detto che l'oggetto transizionale diventa tale quando lo usiamo creativamente per mettere noi stessi in relazione¹⁸. Ma quando l'oggetto transizionale, qui rappresentato dalla partitura e dalla musica generata dall'incontro tra la partitura e lo studente musicista, invece che permettere l'incontro, agevola la chiusura e stimola l'ansia, come possiamo aiutare il nostro alunno ad uscire dall'impasse che si è creato?

¹⁵ Bourdieu, 1991, p. 15.

¹⁶ Ellsworth, *op. cit.*, pg.77.

¹⁷ In Haddon, Burnard, 2017.

¹⁸ Ellsworth, *op. cit.*, p. 77.

La lezione musicale è infatti un ambito altamente performativo, poiché si nutre dell'eredità di concerti, di performance, di una pressione che dovrebbe essere positiva generata per realizzare la musica richiesta nel modo migliore. La sua natura performativa può risultare però paralizzante poiché di fronte alle richieste, lo studente può sentirsi inadeguato, anche se preparato, proprio per l'estrinsecazione del proprio lato interiore verso l'esterno.

Una pedagogia non formale può venirci incontro in tali situazioni perché in essa il docente può intervenire o guidare i propri studenti focalizzandosi non solo sull'insegnamento formale e standardizzato, ma anche utilizzando strategie alternative e transdisciplinari. Un insegnamento non formale include infatti attività inclusive basate su lavoro tra pari, performance, ascolto, composizione e improvvisazione con l'insegnante al fine di co-costruire i contenuti¹⁹.

All'intero di una lezione non formale, il docente può ricorrere all'incontro con altre forme d'arte per raggiungere le peculiarità dello studente, attivando la sua partecipazione attiva attraverso altri canali.

Grazie all'osservazione e all'ascolto attivo, il docente può avere accumulato informazioni sullo studente utili a capire quali sono i suoi canali comunicativi peculiari, ad esempio la narrazione, l'uso del colore, la creazione di immagini. Proprio attraverso tali canali, il docente può aggirare l'ostacolo dell'ansia generata dalla performance, coinvolgendo lo studente in attività parallele ma che non siano direttamente collegate alla performance.

Si può, ad esempio, proporre allo studente di immaginare una storia che ricalchi l'andamento del brano da suonare. Lo studente dovrà quindi creare nella sua mente una storia che potrà o meno raccontare in forma narrativa al docente. Quello che il docente chiederà sarà invece una narrazione musicale: l'alunno dovrà, grazie al fraseggio, alle agogiche e alle dinamiche, "narrare" musicalmente la propria storia. Una volta narrata, ci si potrà confrontare sugli immaginari creati in entrambi gli attori del processo creativo, notando analogie e divergenze, intenzioni e realizzazione. In tale modo la narrazione avrà sopperito all'ansia generata dalla performance e sarà essa stessa diventata *oggetto transizionale*.

Storie più o meno lunghe possono essere utilizzate in diverse occasioni, in base al brano da affrontare.

Così come la narrazione, è possibile utilizzare tutti gli altri ambiti artistici e di altre materie, ad esempio l'ambito cinetico o, entrando in una dimensione sinestetica, l'ambito dei colori usati nelle loro varie sfumature per caratterizzare i vari elementi (ad esempio differenti dinamiche, differenti agogiche, ecc.).

Un obiettivo secondario offerto dall'uso di didattiche innovative e transdisciplinari è quello di creare, ricalcando le parole di Sclavi e Giornello, una sinergia positiva nel gruppo, stabilendo un rapporto di fiducia profondo e personale fatto di pensieri ed emozioni relativi a chi si è o si crede di essere o si vorrebbe essere²⁰.

Descriverò nel prossimo capitolo un lavoro realizzato in una classe del V anno di un Liceo Musicale con una mia alunna di saxofono.

¹⁹ Creech, Hallam, *op.cit.*, p. 66.

²⁰ Sclavi, Giornelli, 2014, p. 23.

Quando l'arte diventa un oggetto transizionale

Un caso

Anno scolastico 2020-21. Siamo in una classe V del Liceo Musicale di una città del Nord ovest d'Italia. Come per la maggior parte delle scuole nel mondo occidentale, l'inizio di questo anno scolastico rappresenta un ritorno nelle sedi scolastiche dopo un lungo periodo di Didattica a Distanza (D.A.D), ovvero lezioni per tutti gli ordini e gradi tenute e seguite da remoto, mentre ognuno era nella propria abitazione a causa delle restrizioni causate dall'emergenza Covid 19. Il periodo da marzo a luglio del 2020 è stato sicuramente un periodo che ha rivoluzionato la scuola nella sua principale essenza: la socialità. La scuola è da sempre stata un luogo di incontri e di socialità, un luogo di relazioni didattiche. Il tempo scolastico, scandito in ore e materie, è stato sempre correlato di scambi, di incroci, di confronti.

Tra i mesi di marzo e luglio 2020 abbiamo sperimentato, tutti insieme, docenti e studenti, la perdita della relazione cui eravamo abituati in funzione di un tempo più solitario, in cui la socialità scolastica veniva sostituita dalla socialità da remoto. Questo ci ha portato, da un lato a sperimentare nuove forme di didattica, dall'altro a riapprezzare quei piccoli momenti di socialità che erano improvvisamente scomparsi.

Bambini e giovani, insegnanti di nuova leva e prossimi alla pensione, si sono improvvisamente trovati catapultati in una dimensione nuova e non scelta in prima persona. Questo ha portato a scoprirsi e inventarsi, ma anche a doversi confrontare con i propri limiti, le proprie solitudini e le proprie paure.

L'inizio dell'anno scolastico 2020-21 rappresentava quindi da un lato una promessa di normalità, dall'altro lo spauracchio di un ritorno alla chiusura già vissuta (come in effetti avvenne) e l'incertezza di una didattica mista, in parte in presenza ed in parte- in larga parte- da remoto.

A causa di una assegnazione temporanea al Liceo Musicale, io vi lavoravo per il primo anno, "prestata" su mia richiesta dalla mia scuola di ruolo.

Quando ho conosciuto l'alunna di cui vi narrerò il percorso didattico, che chiamerò L.²¹, era l'inizio dell'anno scolastico. L. presentava degli ottimi risultati scolastici in tutte le materie ed aveva un percorso di studi costante e sereno. Era per lei l'ottavo anno di saxofono: aveva infatti frequentato le scuole medie ad indirizzo musicale ed il liceo, presentando anche su questa materia dei risultati soddisfacenti.

Le lezioni di strumento musicale prevedevano due ore di lezione di saxofono per ogni alunno del V anno del Liceo. Le due ore erano organizzate inizialmente in due momenti da un'ora ciascuno posizionati uno ad inizio settimana scolastica ed uno verso la conclusione.

A causa dei cambiamenti nella frequenza scolastica dovuti alle restrizioni per il Covid 19 e della possibilità data dal Ministero dell'Istruzione per la maggior parte dell'anno scolastico²² di svolgere le lezioni di strumento in presenza per l'anno scolastico 2020-21, previo accordo tra le famiglie degli studenti e l'insegnante e nel rispetto del distanziamento sociale, la lezione è stata modificata in

²¹ Non utilizzerò il nome completo al fine di garantire la privacy dell'alunna.

²² Si è contravvenuto alla norma solo nei momenti di innalzamento dell'indice di contagio, ovvero nei mesi di novembre-dicembre e di febbraio-marzo.

un solo incontro settimanale di due ore consecutive per permettere agli studenti di frequentare prendendo il numero minimo di mezzi pubblici e di spostamenti possibile.

L. ha frequentato la prima parte delle lezioni a distanza, restando in tale modalità fino al mese di dicembre su richiesta sua e della famiglia mentre ha frequentato quasi sempre in presenza da gennaio a giugno²³. All'inizio dell'anno la studentessa era spesso assente dalle lezioni e, così come mi spiegò in seguito, ciò derivava da una scarsa motivazione nello studio.

Nel corso dell'anno scolastico avrebbe dovuto portare a termine la preparazione di un brano da concerto per l'esame conclusivo, per la realizzazione del quale sarebbe stata accompagnata da un docente pianista. Il brano scelto era stato *Memorias* di Pedro Iturralde, un trittico per saxofono e pianoforte formato da tre brani principali, una introduzione e una conclusione. Oltre l'introduzione, i successivi movimenti erano intitolati rispettivamente *Lisboa*, *Casablanca*, *Algeri* e *Ritorno*.

L'alunna non sembrava avere interesse per il brano e lo studio dello strumento in sé era per lei diventato un terreno insidioso. I primi mesi di lezioni ci siamo scontrate di fronte alla difficoltà di superare il problema e di ritrovare la motivazione perduta. Un po' per gioco un po' per trovare stimoli di incontro e di comunicazione, un giorno le proposi di trasferire in una forma comunicativa di suo gradimento il contenuto della prima parte del brano, *Lisboa*.

La lezione successiva, L. portò con sé la bozza di un disegno raffigurante due giovani ragazze che camminavano per le strade principali della città di Lisbona, passando davanti la Libreria Bertrand. La studentessa aveva unito la sua passione per il disegno e la sua passione per la letteratura in un'unica pagina. Creare l'immagine le aveva dato modo per riflettere sulle sensazioni provate nell'ascolto e nell'esecuzione del brano Lisbona e le aveva permesso di comprendere come lei stessa volesse interpretarlo. La necessità di interpretarlo in modo specifico l'aveva messa di fronte alle necessità tecniche e l'aveva motivata per raggiungere una migliore consapevolezza tecnica sullo strumento.

Dopo la prima bozza, L. propose di realizzare i tre movimenti principali in tavole da disegno. Si passava dalla dimensione di bozza alla creazione di tavole da disegno, cosa che creava una progettualità nell'azione didattica. L'*oggetto transizionale* nello studio dello strumento era diventato quello del disegno, che coinvolgeva nelle citazioni da un lato la letteratura, dall'altro la storia del cinema, altra passione della studentessa. Materiale non scolastico quale il disegno e la storia del cinema, divenivano i motori per la motivazione nello studio curriculare. La letteratura veniva coinvolta come materia transdisciplinare, così come in fondo erano la pittura e la storia del cinema, pur se purtroppo non presenti nel programma scolastico. La storia del cinema ci portò presto a collegarci con la storia, poiché nella seconda tavola disegnata da L., quella sul movimento *Casablanca*, erano presenti personaggi sì cinematografici, ma anche appartenenti al contesto storico della prima metà del Novecento. La pittura ci portò invece a collegarci alla storia dell'arte poiché fu necessario un approfondimento sulla storia dell'arte tunisina per la creazione della terza tavola in *Algeri*.

Mese dopo mese, l'alunna realizzò le sue tavole da disegno, narrando le avventure di due giovani donne -che rappresentavano, come mi spiegò l'alunna- una il saxofono e l'altra il pianoforte, attraverso i paesi del mediterraneo.

²³ L'anno scolastico inizia a metà settembre per concludersi a metà giugno; dalla metà di giugno all'inizio di luglio, i docenti sono coinvolti nelle attività di preparazione per l'esame di maturità con gli alunni dell'ultimo anno e nel recupero delle competenze non raggiunte con gli studenti che non hanno ottenuti voti nella sufficienza per tutti gli altri anni scolastici.

Parallelamente alla creazione delle tavole, vi fu un intenso lavoro strumentale che diede ottimi risultati in termini di restituzione musicale. Lo spazio transizionale dato da un ritrovato rapporto relazionale con il docente - in cui l'alunno potesse mostrarsi nell'interezza della sua persona, con le sue passioni ed i suoi interessi e non solo come studente che deve portare a termine un compito già dato - aveva da un lato aumentato la motivazione, dall'altro aiutato l'accrescimento dell'autostima.

L'aiuto della pittura, dell'arte, della storia e del cinema ha permesso di circumnavigare il problema che bloccava l'apprendimento, abordandolo da una prospettiva insolita, ma che si è rivelata molto funzionale.

Qui di seguito, le tre tavole che la studentessa ha presentato durante l'esame di maturità mentre suonava *Memorias* di Pedro Iturralde davanti la commissione. In tale occasione, in maniera del tutto autonoma, la studentessa, legandosi al tema del Mediterraneo descritto dal brano e della memoria perduta dei luoghi lasciati, ha intrapreso un approfondimento sull'immigrazione nel Mediterraneo, concludendo con la speranza che sia trovata una soluzione umana e rispettosa di tutti i popoli nei confronti di questo problema.



Bibliografia

- Bateson, G. (200). *Verso un'ecologia della mente*. Translated by G. Longo. 23° edizione, Milano: Adelphi.
- Bateson, G. (2006). *L'umorismo nella comunicazione umana*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Bourdieu, P. (1991). *La responsabilità degli intellettuali*. Tradotto da C. Milanese e C. Basso, Roma: Laterza.
- Bourdieu, P. (2009). *Ragioni pratiche*. Tradotto da R. Ferrara. Bologna: Il Mulino.
- Burnard, P. (2010). "Creativity in Music Education: Inspiring Creative Mediation in Pedagogic Practice", in *Hellenic Journal of Music, Education and Culture* 1, n°1 (17 September 2010). <http://hejmec.eu/journal/index.php/HeJMEC/article/view/15>.
- Burnard, P., Haddon E. (2017). *Creative Teaching for Creative Learning in Higher Music Education, 1st Edition*, New York: Routledge Taylor and Francis.
- Canevaro, A. (2006). *Le logiche del confine e del sentiero. Una pedagogia dell'inclusione*. Trento: Erickson.
- Cassidy Parker E. (2020), *Adolescents on Music*. Oxford: University Press.
- Creech, A., Maria V., Susan H. (2021). *Contexts for Music Learning and Participation: Developing and Sustaining Musical Possible Selves*. 1st ed. 2020 edizione, Palgrave Macmillan.
- Dalladay, C. (2012). 'Musicianship in Education: Ideology and Practice'. *Research in teacher education*, vol.2, N.2 October 2012, pp. 9-18. London: University of East London (UEL).
- Dolci, D. (1974). *Poema umano*. Einaudi: Torino.
- Ellsworth, E. (2004). *Places of Learning: Media, Architecture, Pedagogy*. 1° edizione, New York, Routledge.
- Freschi, A. M., Neulichedl R. (2012). *Metodologia dell'insegnamento strumentale. Aspetti generali e modalità operative*. Pisa: ETS.
- Gros, E.A., Eiseman, P. (2001). *Architecture from the outside: Essay on virtual and real space*. Cambridge: MA: MIT Press.
- Haddon, E., Burnard P. (2017) *Creative Teaching for Creative Learning in Higher Music Education*. 1° edizione, New York: Routledge.
- Heron, J. (1999). *The complete facilitator's handbook*. Kogan Page Ltd.
- Kenny, A. (2016) *Communities of Musical Practice*. Abingdon: Routledge
- Scravi, M. (2000). *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*. Milano: Le Vespe.
- Scravi, M., e Gabriella G. (2014). *La scuola e l'arte di ascoltare. Gli ingredienti delle scuole felici*. Milano: Feltrinelli.