

**Alessandra Anceschi**

docente di Musica nella Scuola Secondaria di Primo Grado, Reggio Emilia

## Mini partenze. L'impertinza tra Musica e Arti Visive



Le *mini partenze* del titolo si riferiscono ad un allestimento di elaborati (piccole *opere prime*?) prodotti in alcune classi terze di una scuola secondaria di primo grado<sup>1</sup>.

Il percorso espositivo (che ha previsto una sorta di *mise en espace* di elaborati multimediali) costituisce l'atto conclusivo di un percorso didattico che ha avuto l'ambizione di indagare il concetto di *impertinza* attraverso la selezione di alcune forme e poetiche che hanno portato Musica e Arti Visive a dialogare<sup>2</sup>.

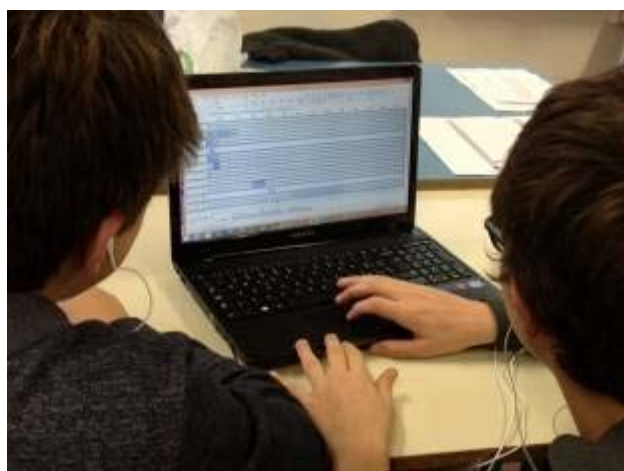
I punti che caratterizzano e animano questo itinerario sono plurimi: in primo luogo la motivazione d'esordio, che nasce dalla straordinaria occasione di un Dottorato di Ricerca e che costituisce, per un insegnante quale sono, l'opportunità di guardare alla propria professione e ai propri interessi disciplinari con tempi, modalità e strumenti disponibili solo in situazioni – come questa – del tutto eccezionali.

In secondo luogo vi è la volontà di riflettere sulla Musica che si fa a scuola secondo direzioni ampiamente discusse e sottolineate in questi decenni (l'*azione ideativa/inventiva* e

la *prospettiva interdisciplinare*, come si dirà meglio appena più sotto), ma che ancora necessitano di essere interrogate e messe a fuoco con maggiore attenzione.

Per questo, il percorso che più oltre si andrà ad illustrare pone al centro l'idea che la natura "fabrile" e "manifatturiera" sia una delle funzioni principali dell'attività culturale collettiva.

Il "principio di esternalizzazione" coniato da Bruner, non rappresenta solo la principale modalità di esplicitazione del pensiero artistico e espressivo (un «pensiero che si traduce nei suoi prodotti»<sup>3</sup>), 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*<sup>4</sup>. 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<sup>5</sup>. L'universalità dell'esperienza estetica, infatti, non sta solo



**Figura 1** – Alcuni ragazzi durante le attività di laboratorio

<sup>1</sup> Scuola Secondaria di Primo Grado "C. A. Dalla Chiesa" di Reggio Emilia.

<sup>2</sup> Si veda il volantino di presentazione della mostra.

<sup>3</sup> Bruner, 2000:37.

<sup>4</sup> Dallari, 2003; Tarozzi, 2003.

<sup>5</sup> Eisner, 1998.

nella fase di fruizione ma, in ugual misura, in quella di produzione di artefatti<sup>6</sup>.

Il secondo caposaldo del percorso si completa con la volontà di mettere bifocalmente al centro – insieme alla prospettiva inventiva – anche l’interdisciplinarietà o, per meglio dire, l’*interartisticità*, secondo l’idea che una visione pedagogica costruita attraverso uno sguardo all’arte (non solo attraverso la musica, dunque) contribuisce ad ampliare in modo significativo la qualità delle relazioni tra i saperi. Tale consapevolezza si fonda anche sulla ricognizione di una serie di testimonianze e di ricerche sui cosiddetti “curriculum integrati”<sup>7</sup>, e sulle specificità che i linguaggi artistici hanno in termini di apertura verso altri linguaggi grazie alla qualità della loro dimensione simbolica e comunicativa, del loro potere emozionale, e alla capacità di coinvolgimento nei processi dell’intera persona (sia sul piano cognitivo che su quello psico-fisico)<sup>8</sup>. L’idea non è nuova e si fonda su di una considerazione più volte acclarata, e cioè la valorizzazione della nostra naturale percezione multi-sensoriale e la volontà 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<sup>9</sup>.

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<sup>10</sup>. 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<sup>11</sup>.

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. Sono soprattutto queste due direzioni ad essere prese in carico dall’istituzione scolastica e ad essere tassonomicamente riferite a descrittori che riconducono a concreti livelli di apprendimento dei contenuti disciplinari.

Nella prospettiva didattica che più oltre si descriverà trova invece maggiore rilevanza una terza categoria di pensiero: quella metaforico-analogico-traspositiva, la quale – pur poggiando su opzioni di soluzione variabile (e per questo senza dubbio meno oggettivabili) – mantiene natura propriamente cognitiva.

Ci dice Nelson Goodman 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». 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»<sup>12</sup>.

Si è 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*<sup>13</sup>. Questa direzione, com’è ovvio, non appartiene a un processo educativo che considera l’istruzione come prevalentemente verbale. 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

---

<sup>6</sup> Pennisi-Parisi, 2013.

<sup>7</sup> Russel-Zembylas, 2007.

<sup>8</sup> Callejon-Perez Roux, 2010, p. 47.

<sup>9</sup> Haselbach, 2004.

<sup>10</sup> Dallari, 2012; Zabala Vidiella, 2008.

<sup>11</sup> Zabala Vidiella, 2008, p. 77.

<sup>12</sup> Goodman, 2010, pp. 52 e 92.

<sup>13</sup> Lo dice Richard Sennet ad introduzione del suo libro *L’uomo artigiano* (Feltrinelli, Milano 2010).

perseguire intenti comunicativi maggiormente condivisi: è infatti «il mezzo di comunicazione [...] più servizievole e versatile»<sup>14</sup>.

Ma esiste un sapere rinchiuso nell'artefatto e nel manufatto (probabilmente *tacito*, in contrapposizione ad uno maggiormente *esplicito* e tipico del pensiero logico o descrittivo) 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 cosiddetto piano *immanente* o *neutro* di un artefatto, che acquisisce la sua piena significazione nell'identificazione delle relazioni reciproche con gli altri piani: quello della dimensione poetica di chi costruisce, ed estetica di chi fruisce, secondo le conosciute interconnessioni della tripartizione semiologica di Jean Molino, riprese e illustrate da Jean-Jacques Nattiez<sup>15</sup>. Per l'insegnante, tuttavia, si tratta anche di sapere interrogare l'artefatto attraverso questa triangolazione e di saperne riconoscere e comunicare le caratteristiche *parlanti*. Ma questa è altra storia.

Più che su un'idea interpretativa "romantica" (che attribuisce alla produzione artistica nella scuola un valore di espressione intima, personale, a volte indicibile), il percorso insiste sul valore cognitivo dell'emozione, o meglio sulla capacità di scorgere come le emozioni nell'esperienza estetica di natura "fabrile" funzionino cognitivamente<sup>16</sup>.

Sulle emozioni, e sull'idea di catarsi emotiva quale funzione primaria dell'arte Goodman si è espresso in modo piuttosto deciso, affermando che «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»<sup>17</sup>. In altro ambito ma con analoghe valutazioni ha argomentato la sociologa Marianella Sclavi, che – nelle regole dell'arte di ascoltare – ritrae le emozioni come strumenti conoscitivi fondamentali<sup>18</sup>.

Medesimo orientamento 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<sup>19</sup>. 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; che sia dovere politico, istituzionale e pedagogico spingere ad essere produttori di cultura (per promuovere un "cittadino-artista"); 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»<sup>20</sup>.

Gli sviluppi (e, ci auguriamo, gli esiti) del percorso di dottorato si spingeranno dunque a ricercare e testimoniare le tracce cognitive di un pensiero tradizionalmente trattato come non cognitivo. Ora, nel mezzo del cammino, ci limiteremo a raccontare le fasi delle azioni didattiche che si sono compiute, presentando il diario di sintesi elaborato con gli studenti. E a mostrare quali esiti ha prodotto.



**Figura 2** – Preparazione dei materiali per l'allestimento della mostra

<sup>14</sup> Pignotti, 1993, p. 13.

<sup>15</sup> Nattiez, 1989.

<sup>16</sup> «Qualsiasi raffigurazione dell'esperienza estetica come una sorta di bagno o orgia emozionale è palesemente assurda» (Goodman, 2008, p. 211).

<sup>17</sup> Goodman, 2008, pp. 49 e 214.

<sup>18</sup> Sclavi, 2003.

<sup>19</sup> Boal, 2011.

<sup>20</sup> Boal, 2011, p. 55.

La mostra e la “teatralizzazione” delle opere, le ultime azioni didattiche del percorso, hanno inteso rilanciare all’esterno la dimensione interpretativa, invitando il pubblico a operare il medesimo atto di invenzione operato dagli autori e necessario per *intenzionare*, completandoli, gli artefatti.

## Il percorso

*Fase conoscitiva*: 4 ore per classe (tre classi terze coinvolte in orario mattutino; compresenza tra l’insegnante di Musica e Arte)

*Fase laboratoriale*: 6 ore per gruppo (laboratorio facoltativo in orario pomeridiano; 24 partecipanti divisi in due gruppi; elaborazione a coppie o individuale; condotto dall’insegnante di Musica)

*Fase di discussione/metacognizione*: 1 ora per gruppo (in orario pomeridiano, 24 partecipanti divisi in due gruppi, condotto dall’insegnante di Musica)

*Preparazione dei materiali per l’evento espositivo*: 4 ore (in orario pomeridiano; gruppo variabile, ristretto a 3-4 studenti; compresenza tra l’insegnante di Musica e Arte)

### Dettagli delle attività della fase conoscitiva

→ Come abbiamo cominciato:

È stato chiesto di riflettere sull’aggettivo *impertinente* e, a casa, di scegliere un suono, oppure un rumore, una musica o un’immagine che potesse qualificarsi come impertinente.

→ In classe dopo aver ascoltato/visionato le vostre scelte e dopo averle commentate abbiamo riflettuto sull’aggettivo *impertinente* e individuato i suoi significati.

<p><b>Di una persona:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Che manca di rispetto</li> <li>• Fastidiosa, importuna</li> <li>• Non fa ciò che conviene, ciò che è utile</li> <li>• Va contro le regole, i costumi</li> <li>• ....</li> </ul>	<p><b>Di una cosa o un concetto:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Non rilevante, non utile, non adatto</li> <li>• Fuori contesto</li> <li>• Che non appartiene</li> <li>• ...</li> </ul>
--	--

<p><b>Sinonimi:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• irriguardoso</li> <li>• irrispettoso</li> <li>• irriverente</li> <li>• insolente</li> <li>• sfacciato</li> <li>• sfrontato</li> <li>• impudente</li> <li>• scortese</li> <li>• maleducato</li> <li>• provocatorio</li> <li>• fuori contesto</li> <li>• ...</li> </ul>	<p><b>Contrari:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• pertinente</li> <li>• rispettoso</li> <li>• riverente</li> <li>• premuroso</li> <li>• ossequioso</li> <li>• discreto</li> <li>• gentile</li> <li>• cortese</li> <li>• garbato</li> <li>• educato</li> <li>• ...</li> </ul>
--	---

→ Abbiamo discusso se fosse corretto attribuire all’aggettivo *impertinente* sempre un valore negativo e al suo contrario (*pertinente*) sempre un valore positivo. Abbiamo valutato che:

<p><b>Impertinente =</b> POSITIVO quando una persona, un oggetto, un concetto</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• mostra idee differenti dal solito</li> <li>• è nuovo/nuova</li> <li>• pone problemi e fa discutere</li> <li>• ha la forza di andare controcorrente</li> <li>• ...</li> </ul>	<p><b>Pertinente =</b> NEGATIVO quando una persona, un oggetto, un concetto</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• propone soluzioni già sperimentate da altri</li> <li>• non è originale</li> <li>• non fa riflettere</li> <li>• non produce cambiamenti</li> <li>• ...</li> </ul>
---	---

→ Abbiamo osservato queste opere:



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.)

→ ... e ci siamo chiesti se fossero impertinenti e perché (anche rispetto ai titoli).

→ Abbiamo illustrato le principali caratteristiche del movimento Dada. Ecco in sintesi cosa abbiamo detto:

Dada: cosa significa? Abbiamo affidato la risposta a uno dei principali esponenti del movimento, il poeta e scrittore Tristan Tzara che nel 1918 dice: «Dada non significa nulla. È solo un suono prodotto dalla bocca».

L'origine del nome si ipotizza sia stata trovata casualmente, sfogliando un vocabolario tedesco/francese. La parola potrebbe significare:

- uno dei primi versi dei neonati
- cavallo a dondolo (dal francese)
- due volte “qui” (dal tedesco)
- due volte “sì” (dal russo)
- .... altre soluzioni?

→ Abbiamo riassunto la *poetica* e le *tecniche* Dada:

<p><b>La poetica DADA</b> <b>(COSA COMUNICA)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• sviluppa un'idea di “anti arte”;</li> <li>• rifiuta i canoni e il passato;</li> <li>• rifiuta il logico;</li> <li>• valorizza l'irrazionale;</li> <li>• sostiene un'idea di stravaganza, di derisione, di umorismo;</li> <li>• desidera destare stupore e provocazione.</li> </ul>	<p><b>La tecnica DADA</b> <b>(COME COMUNICA)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• utilizza forme, oggetti, immagini abituali e conosciuti (<i>ready-made; objet trouvés</i>);</li> <li>• fa ricorso alla casualità, all'<i>alea</i>; rifiuta le regole predefinite;</li> <li>• fa ricorso a diversi e nuovi materiali utilizzati con tecniche di montaggio, collage, assemblaggio.</li> </ul>
--	---

Abbiamo visto che il movimento si è sviluppato tra l'Europa (Zurigo, Berlino, Colonia, Parigi, Hannover) e l'America (New York) e ha interessato soprattutto:

- le arti visive
- la letteratura e la poesia
- il teatro
- la grafica

→ Ci siamo chiesti cosa ne fosse della musica nel dadaismo.  
Abbiamo provato a rispondere ascoltando [questa](#) musica.

Abbiamo parlato del suo autore, Erik Satie (1866-1925), un pianista e compositore francese.  
Pur non appartenendo al movimento Dada abbiamo saputo che ne è stato un deciso “simpatizzante”.



Autoritratto di E. Satie del 1924, per la rivista "L'Ésprit Musical"

Abbiamo presentato il brano ascoltato dicendo che fa parte di una serie di tre pezzi dal titolo *Embrions dessechés* (*Embrioni disseccati*). Il titolo del pezzo è (*Embrione disseccato*) di un *Podophthalma*.

- Abbiamo illustrato le nostre impressioni sulla stranezza di questo titolo.
- Abbiamo letto e commentato cosa Satie ha scritto a proposito del titolo:  
«Crostacei dagli occhi fissi su aste mobili. Sono abili, infaticabili cacciatori. Li si incontra in tutti i mari. La carne del Podofthalma è un alimento gustoso».
- Abbiamo letto e commentato l'introduzione di Satie a tutti i tre pezzi per pianoforte:  
«Quest'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».
- Abbiamo osservato lo spartito e abbiamo notato altre “impertinenze”:

[Lo spartito continua .....]

- ci sono parole di testo tra i pentagrammi;
- ci sono “pezzi” molto diversi tra loro (che si riconoscono sia all’ascolto, sia per come sono scritti sullo spartito);
- manca la suddivisione in battute;
- non c’è il tempo (la frazione) all’inizio;
- ...

→ Riascoltando il brano e guardando lo spartito siamo riusciti a dividerlo in pezzi e a scoprire che:

- sembrano tante parti diverse messe insieme (come un collage)
- non sembra ci sia una logica di sviluppo
- il finale sembra non concludere mai

→ Abbiamo anche scoperto che, come fanno gli artisti visivi con gli “oggetti trovati” (cioè gli *objet trouvé* o i *ready-made*), anche Satie prende alcuni frammenti sonori esistenti nella tradizione musicale che lo ha preceduto e li modifica (ad esempio, il suo pezzo contiene un frammento sonoro che è un “richiamo di caccia”, modello già esistente nella musica che lo ha preceduto e qui utilizzato per la “battuta di caccia” del *podophtalma*).

→ Abbiamo successivamente presentato un’altra “composizione musicale” di Marcel Duchamp intitolata *Erratum musical*.

Duchamp è l’autore anche di queste opere (che abbiamo descritto e commentato) e pur essendo un artista visivo si è voluto mettere alla prova con i suoni.



*Ruota di bicicletta*, 1913



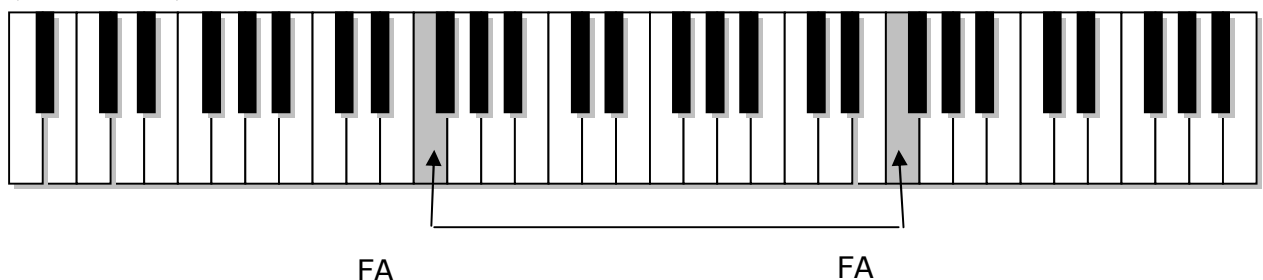
*Fontana*, 1917



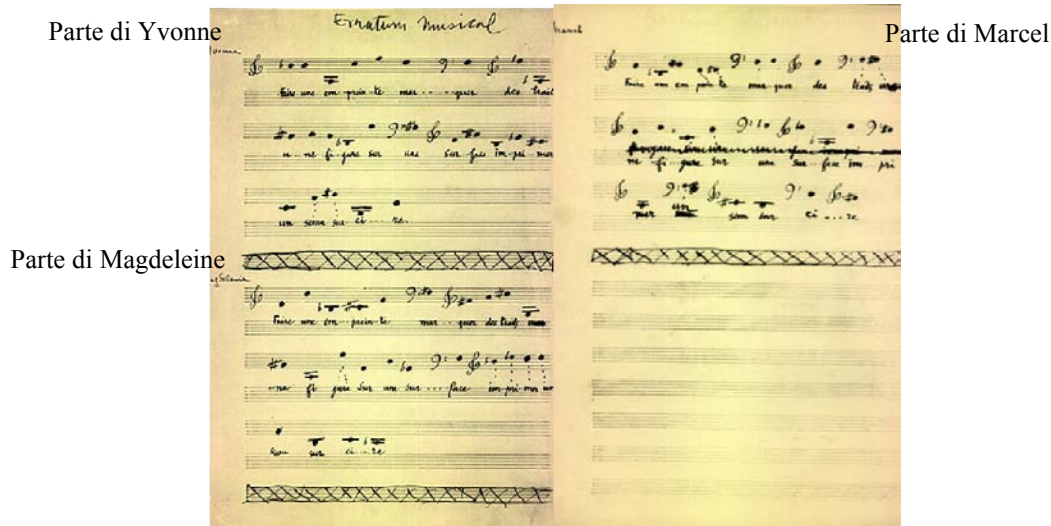
*Scolabottiglie*, 1914

Per comporre *Erratum musical* Duchamp ha proceduto in questo modo:

insieme alle sue sorelle Yvonne e Magdeleine, entrambe musiciste, estrae da un cappello 25 note (indicate sotto).



Le note vengono scritte sul pentagramma, come compare nell’immagine, e attribuite ai tre esecutori.



Le parole che accompagnano il testo musicale provengono dalla definizione del termine francese *imprimer* (stampare, imprimere): «effettuare una stampa, un'impronta, un segno con linee, una figura su una superficie, imprimere un sigillo in cera». Abbiamo anche commentato la stranezza di questo testo.

Abbiamo poi ascoltato due libere interpretazioni contemporanee del brano di Duchamp: la [prima per chitarra](#) e la [seconda per pianoforte](#), confrontando le varie opinioni.

→ Il percorso si è concluso 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.

→ Per concludere, abbiamo guardato, ascoltato e condiviso le opere di tutti, abbiamo cercato di capire quali processi si sono attivati e quali significati è possibile attribuire agli elaborati. [Queste](#) sono le opere prodotte.



## Bibliografia

- ANIELLO, BARBARA, (2001), *Erik Satie un musicista fra i pittori*, Gruppo Edicom, Cerro Maggiore (MI)
- BOAL, AUGUSTO, (2011), *L'estetica dell'oppresso. L'Arte e l'Estetica come strumenti di libertà*, edizioni la meridiana, Bari
- BRUNER, JEROME, (2000), *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano, [1996]
- CALLEJÓN, M. DOLORES – PEREZ-ROUX, TIZOU, (2010), *De la interdisciplinarietà al enfoque integrador de los diferentes saberes artísticos*, "Arte y movimiento", n. 2, pp. 41-53
- DALLARI, MARCO, (1996), *Le arti e l'educazione estetica*, in Tafuri J. (a cura di), "La comprensione degli stili musicali", Quaderni della SIEM, n. 10, pp. 11-22
- DALLARI, MARCO, (2005), *La dimensione estetica della paideia. Fenomenologia, arte, narratività*, Erickson, Gardolo (TN)
- DALLARI, MARCO, (2008), *In una notte di luna vuota. Educare pensieri metaforico, laterali, impertinenti*, Erickson, Gardolo (TN)
- DALLARI, MARCO, (2012), *Testi in testa. Parole e immagini per educare conoscenze e competenze narrative*, Erickson, Gardolo (TN)
- DALLARI, MARCO – FRANCUCCI, CRISTINA, (1998), *L'esperienza pedagogica dell'arte*, La Nuova Italia, Firenze
- DAVIES, MARY E., (2007), *Erik Satie*, Reaktion Book Ltd, London
- EISNER, ELLIOT W. (1998), *The Enlightened Eye. Qualitative Inquiry and the Enhancement of Educational Practice*, Merrill, New Jersey
- GOODMAN, NELSON, *I linguaggi dell'arte*, (2008) Il Saggiatore, Milano, [1968]
- GOODMAN, NELSON, (2010), *Arte in teoria, arte in azione*, et al. edizioni, Milano, [1984]
- HASELBACH, BARBARA, (2004), *Integrating the arts through experience*, "The Orff-Echo", Journal of the American Orff-Schulwerk Ass., pp. 20-23
- MAGRELLI, VALERIO, (2006), *Profilo del dada*, Editori Laterza, Roma-Bari
- NATTIEZ, JEAN-JACQUES, (1989), *Musicologia generale e semiologia*, EDT, Torino
- PENNISI, ANTONINO – PARISI, FRANCESCO, (2013), *Corpo, tecnologia, ambiente. Nuove tendenze naturalistiche dell'esperienza estetica*, "Aisthesis. Pratiche, linguaggi e saperi dell'estetico", 6(2), pp. 235-256, in <http://www.fupress.net/index.php/aisthesis/article/view/13779/12821>
- PIGNOTTI, LAMBERTO, (1993), *I sensi delle arti*, Edizioni Dedalo, Bari
- RUSSEL, JOAN – ZEMBYLAS, MICHALINOS, (2007), *Arts Integration in the Curriculum: a Review of Research and Implications for teaching and learning*, in L. Bresler (ed.), *International Handbook of Research in Art Education*, vol. I, Springer, Dordrecht, The Netherlands, pp. 287-299
- SABATIER, FRANÇOIS, (1995), *Miroirs de la musique. La musique et ses correspondances avec la littérature et les beaux-arts XIX-XX siècles*, Fayard, Paris
- SATIE, ERIK, (1994), *Quaderni di un mammifero*, Adelphi, Milano
- SENNET, RICHARD, (2010), *L'uomo artigiano*, Feltrinelli, Milano 2010
- SCLAVI, MARIANELLA, (2003), *Arte di ascoltare e mondi possibili*, Bruno Mondadori, Milano
- TAROZZI, MASSIMILIANO, (2003), *Il laboratorio come dispositivo ermeneutico nella didattica dell'arte*, "La biblioteca dell'arte", Quaderni di sfoglia libro, n. 13, Provincia di Roma, Editrice bibliografica, Milano, pp. 50-55
- VERGO, PETER, (2010), *The music of painting. Music, Modernism and the Visual Arts from the Romantics to John Cage*, Phaidon, Oxford
- ZABALA VIDIELLA, ANTONI, (2008), *Enfoque globalizador y pensamiento complejo*, Editorial Graó, Barcelona