

# **Formare alla prevenzione del rischio ambientale attraverso passaggi di creatività relazionale**

Marco Milella, Roberto Passarella

*Università degli Studi di Perugia*

**Sinossi:** Il “vivere” una città non può che essere un’esperienza intersoggettiva, frutto della convergenza e della negoziazione fra tanti sguardi e tanti punti di vista. Per una significativa educazione alla “comune urbanità” è, quindi, importante considerare tutte le variabili umane presenti nelle centralità e marginalità cittadine, in modo da comprendere molti e mutevoli margini e centri. Alla luce di ciò, il presente contributo intende concentrarsi e riflettere sulle attività formative e laboratoriali che sono state ideate, progettate e realizzate al fine di sensibilizzare le giovani generazioni alle fragilità (trasversali sia ai centri, sia alle periferie) dell’ambiente urbano. Tali attività sono state svolte, attraverso strumenti partecipativi che legano estetica ed educazione, tra la seconda metà del 2024 e la prima metà del 2025 e hanno coinvolto due istituti scolastici della città di Chiavari all’interno del progetto PRIN 2022 “HYRMA – HYdrogeological Risk assessment through Collaborative Mapping”.

*Parole chiave:* *creatività; ambiente; prevenzione; relazione; città*

**Abstract:** The “living” of a city can only be an intersubjective experience, the result of convergence and negotiation between many perspectives and points of view. For meaningful education in “common urbanity”, it is therefore important to consider all the human variables present in urban centralities and marginalities, in order to understand the many and changing margins and centralities. In this context, the present contribution aims to focus on and reflect upon the educational and workshop activities that have been invented, designed, and implemented in order to raise awareness among the younger generations of the fragilities (common to both city centralities and suburbs) of the urban environment. These activities were carried out between the second half of 2024 and the first half of 2025 using participatory approaches that combine aesthetics and education. They involved two schools in the city of Chiavari as part of the PRIN 2022 project “HYRMA – Hydrogeological Risk assessment through Collaborative Mapping”.

*Keywords:* *Creativity; Environment; Prevention; Relationship; City.*

## Premessa

Come in tanti aspetti dell'esistenza umana, il fare esperienza, il conoscere una città non può che essere intersoggettivo, frutto della convergenza e della negoziazione fra i tanti sguardi, i tanti punti di vista di chi è impegnato in tale "avventura". Ognuno di noi, nel suo camminare in un territorio, delinea uno sguardo assolutamente singolare e parziale, ma proprio per questo unico, irriducibile e indispensabile. La conoscenza di una città, di un territorio e il viverli si producono così dal basso, attraverso l'intreccio e l'ibridazione, sempre in divenire e sempre revocabili, fra molteplici itinerari personali e di gruppo, ogni volta, unici. E, se ci pensiamo bene, questa è una potente educazione alla democrazia o, meglio, un'introduzione incorporata all'idea che la conoscenza, intesa come forma di vita peculiarmente umana, nel suo stesso farsi, è intrinsecamente democratica. Questa educazione è politica nel senso più nobile del termine, ovvero è politica e "artistica" allo stesso tempo, perché considera le arti non solo e non tanto come un prodotto – che si tratti di un quadro, un brano musicale o un edificio architettonico – quanto un modo di interagire con l'ambiente. In quest'ottica, l'arte più che essere un oggetto, una qualità o una capacità cognitiva è un modo di stare al mondo, una predisposizione alla vita anche comportamentale che Disannayake illustra con il neologismo *to artify*, ovvero "artificare", rendere arte. Di conseguenza, per la stessa studiosa, l'"artification" è la propensione dell'essere umano ad aver cura e rendere speciali momenti, operazioni, gesti, parole, materiali (Disannayake, 2015). Ed è questa processualità che può continuare a umanizzarci.

D'altra parte non è facile calare una tale percezione e concezione formativa nella situazione che vivono molte realtà urbane del pianeta. Piogge intense, fiumi che tracimano, alluvioni, allagamenti nelle città sono fenomeni sempre più frequenti, alternati a periodi di siccità e aumento della temperatura. Le inondazioni non sono certo un fenomeno nuovo, ma l'intensità e la frequenza degli eventi catastrofici a cui assistiamo in questi anni non hanno precedenti. Ad ogni alluvione i climatologi ci ricordano la correlazione stretta tra piogge e temperatura: l'aria che si surriscalda contiene più acqua e, quindi, aumenta la quantità e la potenza delle piogge. Le città possono fare molto per fronteggiare questi nuovi rischi. Perché se è vero che il clima dipende da scelte globali, legate alle grandi scelte nazionali, internazionali ed economiche, è altrettanto vero che le scelte politiche locali possono fare tanto per mettere in sicurezza le comunità. E tali scelte possono diventare sistemiche quando riconoscono la complessità dei fenomeni e l'imprescindibile interdisciplinarità dei saperi che vanno coinvolti in ogni intervento.

Progettisti, geologi, architetti, ingegneri, ecologi, paesaggisti, psicologi, pedagogisti, sociologi, insegnanti ecc. sono oggi chiamati a intervenire in modo puntuale sul corpo vivo della città e sulle corporeità viventi (quelle da salvare e da tutelare preventivamente), lavorando sulle superfici, sui suoli liberi, sulle infrastrutture naturali (alberi, prati, suoli, acque), così da renderli più capaci di rispondere alla crisi climatica. Un primo punto fondamentale consiste proprio nel contestualizzare insieme la dimensione dell'*oikos*, dell'ambiente, dell'ecosistema e quella delle relazioni umane. Tale contestualizzazione non è solo auspicabile per una convivenza pacifica fra le varie componenti (marginali e centrali in senso geografico, letterale e metaforico) umane di una città, ma anche e soprattutto per inquadrare questi due aspetti come parti che non possono essere affrontate separatamente. Per una significativa educazione alla cura della "umana urbanità" è importante considerare centralità e periferie come plurali, tali da comprendere molti e mutevoli margini e centri. L'indagare sull'interazione fra centralità e marginalità permette di togliere il velo con cui le centralità celano la pretesa di presentarsi come autonome, indipendenti, autosufficienti, protese a difendersi dalle marginalità e per niente disponibili a riconoscere la propria interdipendenza dalle stesse. Invece, l'una e l'altra sono le due facce della medesima medaglia.

Seguendo la metafora urbanistica: le periferie mettono in discussione i centri, poiché rappresentano la parte inquietante, interna ai centri stessi e che questi "vomitano" sotto forma di periferie. Queste zone stridono per la loro povertà, degrado, sporcizia, rispetto alla ricchezza, al lusso, pulizia di un presunto centro che tende a chiudersi, a proteggersi con muri non solo metaforici. Eppure, a ben guardare, tutte le periferie sono intimamente, anche se non apertamente, connesse con gli spazi considerati più centrali (Milella, 2024).

Fra gli elementi che definiscono, delineano una o più culture si può insinuare uno spazio "interstiziale". L'"interstizio" (Foucault, 1978), come il margine, non è solo una culla di disagi e

dolori: rappresenta, sì, il lato oscuro, gli scarti che le culture e i rispettivi processi (de)formativi lasciano dietro di sé, ma racchiude – quasi con una propulsione inaspettata – la forza e il potere di un sempre possibile cambiamento.

All'interno di questa cornice di riferimento, il presente contributo intende collocarsi nei sentieri del pensiero contemporaneo che con forza sottolineano l'importanza fondamentale di ri-pensare e di ricreare una connessione "armonica" tra le varie popolazioni dell'umanità e gli ambienti nei quali esse vivono e si evolvono. Nello specifico, ci si riferisce ad una concezione di armonia di cui il Simposio di Platone (2000, 187 a-d), sotto la veste della metafora musicale, è ancora oggi mirabile summa, dove per "armonia", appunto, non si intende il riduttivo far risuonare all'unisono le molteplicità – appiattendone, così, differenze e peculiarità –, bensì un "ambiente" dinamico in cui elementi contrastanti coabitano e interagiscono senza annullarsi a vicenda.

Seguendo questa prospettiva, la proposta del contributo intende concentrarsi sulla presentazione delle attività formative e laboratoriali, svolte tra la seconda metà del 2024 e la prima metà del 2025, che hanno coinvolto due istituti scolastici della città di Chiavari, ossia la Fondazione CIF e l'Istituto Tecnico per Geometri, e che sono state al centro dal progetto PRIN 2022 "HYRMA – HYdrogeological Risk assessment through Collaborative Mapping". Il progetto si è proposto il fine di sensibilizzare le giovani generazioni alle fragilità del territorio e alle pratiche di prevenzione dei rischi idro-geologici relativi, in particolare modo, alla sfera urbana, attraverso strumenti partecipativi che legano estetica ed educazione. Di seguito, dunque, vengono illustrate le tre fasi che hanno costituito il progetto, assieme alle riflessioni derivanti dall'intera esperienza formativa, che ha integrato questioni inerenti alla prevenzione e alla percezione del rischio con differenti forme di relazionalità. Il percorso ha assunto un carattere di originalità e innovatività anche per il ruolo di coinvolgimento evocativo e partecipativo che la dimensione sonoro-musicale ha svolto all'interno dei vissuti laboratoriali.

Si intende sottolineare che il percorso educativo si è ispirato a una metodologia dialogica e riflessiva, vicina al pensiero di Morin (2023), in particolare al concetto di "metodo come cammino", dove apprendimento e relazione si intrecciano in un processo di scoperta condivisa e progressiva. Tale modalità si è rivelata essenziale e indispensabile all'interno del progetto, tenendo conto delle differenti abilità della maggioranza degli studenti coinvolti.

## **Immagini e colori**

Il percorso è stato ideato e realizzato, all'interno del progetto PRIN, da un sottogruppo composto, oltre che dai due autori del presente contributo, anche da due ricercatori geologi del CNR ed è stato finalizzato alla costruzione di una riflessione collettiva sulla fragilità, sia del territorio che dell'esperienza umana, e su come questa possa essere "vissuta" attraverso la mediazione del racconto, del suono e dell'immagine.

Particolare importanza è stata data alla conoscenza dei rischi idro-geologici attraverso immagini fotografiche. Tali fotografie, che sono state selezionate o prodotte direttamente dagli studenti con l'aiuto dei docenti dei due istituti scolastici coinvolti, ritraggono episodi di esondazione avvenuti nel territorio di Chiavari e dintorni, ma non solo. Ogni studente è stato chiamato ad immaginarsi presente nel momento e nel luogo rappresentato dalle foto. Tale immedesimarsi ha portato gli studenti a porsi molte domande sugli eventi, sui rischi, nonché sui comportamenti da tenersi in tali situazioni; ha quindi aumentato la loro "personale" consapevolezza e conoscenza dei rischi. Inoltre, agli studenti è stato chiesto di associare colori alle fotografie riguardanti fenomeni naturali. In sostanza, queste immagini sono state inserite all'interno di slides, incornicate da uno sfondo che ha assunto, di volta in volta, il colore che era considerato da ogni studente più opportuno a rappresentare le emozioni provate nello scegliere le immagini e nel prefigurare le emozioni che avrebbero suscitato negli "ascoltatori". In questo modo, attraverso la scelta del colore, gli studenti hanno potuto esprimere percezioni legate alla dimensione dell'allerta e del pericolo, condividendo tutta una gamma di sfumature emotive legate all'emergenza. Allo stesso tempo, il colore è servito come strumento di riflessione personale, capace di evocare esperienze interiori e di facilitare un processo di condivisione e di consapevolezza emotiva. Inoltre, gli studenti hanno creato brevi testi narrativi (sempre col supporto dei docenti) per raccontare la loro immedesimazione nelle immagini selezionate e le emozioni ad esse associate.

## Narrazione sonora della fragilità

La seconda parte del progetto è stata dedicata all'esperienza sonora e musicale<sup>1</sup> e ha lo sviluppo di un laboratorio incentrato sulla costruzione di un'esperienza sonora collettiva, che ha avuto come obiettivo principale quello di coinvolgere gli studenti in un percorso creativo e partecipativo che ha unito musica, suono (in senso più ampio), immagini e narrazione, sempre con l'intento di esplorare temi legati all'ambiente e ai fenomeni naturali. L'idea è stata quella di "stimolare" la sensibilità musicale degli studenti e la loro capacità di associare diverse sonorità a specifici contesti ambientali come proseguimento del lavoro precedente svolto sulla dimensione dei colori, in linea con la volontà di avvicinarsi a tematiche ambientali in maniera interdisciplinare e di promuovere un'espressione sia personale che collettiva, abbattendo le "barriere" della differenza di abilità (in particolar modo, appunto, attraverso il suono, in una forma di "gioco estetico" che ha posto l'accento sul legame tra percezione sonora ed emozione).

In questa prospettiva, sono stati effettuati una decina di incontri tra gli esperti, i docenti referenti e la componente studentesca. Man mano gli studenti sono stati sollecitati a cercare immagini inerenti a eventi di allagamenti urbani, collocarle su uno sfondo colorato e abbinarle con le emozioni provate e con quelle che si volevano suscitare negli spettatori e ascoltatori, in un'ottica preventiva.

Durante l'incontro finale sono state proposte agli studenti brevi sequenze musicali ed effetti sonori, appositamente pensati per evocare scenari naturali o fenomeni ambientali, come il suono di un fiume, il fragore di un terremoto o altri contesti legati al dissesto ambientale. L'ascolto di queste sequenze (preparate attraverso l'uso di un software di produzione musicale) ha costituito il punto di partenza di un'attività di riflessione condivisa: gli studenti sono stati invitati a scegliere le sonorità che, a loro giudizio, meglio rappresentavano i fenomeni descritti<sup>2</sup>. Oltre alla scelta dei suoni, gli studenti sono stati invitati a motivare le loro decisioni, spiegando perché ritenevano che una determinata sonorità fosse particolarmente adatta a descrivere le immagini da loro scelte. Questo passaggio si è rivelato cruciale per sviluppare un approccio critico nei confronti del suono, spingendo i partecipanti a confrontarsi, attraverso l'esperienza "ludica" musicale, con la dimensione sonora, capace di raccontare e rappresentare, secondo una sua espressività peculiare, la relazione con l'ambiente e il vissuto emotivo ad esso associato.

## La restituzione multimediale

Una volta raccolte le preferenze sonore e le riflessioni degli studenti, si è proceduto alla fase di assemblaggio (attraverso un software di produzione musicale), creando una sorta di "puzzle sonoro" basato sugli stimoli e sulle suggestioni emerse durante l'incontro. Questa "composizione collettiva" non si è limitata ad essere un esercizio fine a sé stesso, ma è diventata il nucleo di una vera e propria traccia musicale, che ha dialogato con le immagini selezionate o create ad hoc per rappresentare i fenomeni naturali trattati. Si è trattato, seguendo un filone preciso di ricerche, di considerare ogni traccia musicale come un vero e proprio "paesaggio sonoro" (Schafer, 1985), ossia un ambiente risonante che ci circonda e in cui siamo totalmente e costantemente immersi. Gli studenti hanno potuto partecipare, durante l'esperienza, alla costruzione di una colonna sonora dei loro vissuti, imparando a selezionare i suoni prodotti volontariamente da quelli intercettati, in qualche modo subiti, involontariamente. In effetti, i contesti nei quali siamo immersi e che attraversiamo sono abitati da sonorità che si riconcorrono, si contrastano e/o si fondono reciprocamente. Il paesaggio, soprattutto quello urbano, costituisce un ambito privilegiato di propagazione dei suoni: i fenomeni sonori e lo spazio sono legati da una relazione inscindibile; tali contesti, organizzati e costruiti nei modi più diversi, diventano vere e proprie architetture di sonorità. Infatti, la propagazione acustica rivela il suono che contiene e le sonorità fanno rispondere l'"architettura" che le accoglie, coinvolgendo

<sup>1</sup> Questa parte del progetto è stata curata da un co-autore, dottore di ricerca in discipline pedagogiche, laureato in composizione musicale.

<sup>2</sup> Questa fase del progetto si è ispirata a precedenti sperimentazioni ed esercitazioni realizzate nel contesto dei corsi universitari da parte degli autori, in cui l'analisi critica dei suoni ha permesso ai partecipanti di maturare una maggiore consapevolezza del potere "evocativo" e narrativo della musica e degli effetti sonori.

l’ascoltatore in un’esperienza sinergica e rivelatrice. Oltre tutto, il paesaggio è in continuo mutamento: “L’universo acustico in cui vive l’uomo moderno è radicalmente diverso da ogni altro che lo ha preceduto” (Murray Schafer, 1985, p. 13). Si può cogliere tale differenza se si pone la sonorità urbana in una dimensione di confronto tra passato e presente della stessa città. D’altronde Ricoeur, istituendo uno stretto parallelismo tra architettura e narratività, in cui l’architettura sarebbe per lo spazio ciò che il racconto è per il tempo, vale a dire un’operazione «configurante», giunge a incrociare lo spazio e il tempo attraverso il costruire e il raccontare (Ricoeur, 2013, pp. 66-67).

Il lavoro degli studenti, supervisionato dagli esperti, è sfociato nella creazione di un video multimediale con cui si è cercato di esprimere l’interazione tra suono e ambiente secondo il punto di vista dei giovani, dando rilievo, in particolar modo, alla loro partecipazione attiva. Il montaggio del video ha incluso anche la componente narrativa, ossia i testi scritti (come accennato in precedenza) dagli stessi studenti. Questi brevi racconti, nati dall’osservazione delle immagini e delle sensazioni private, e accompagnati dalla colonna sonora creata collettivamente, hanno offerto un ulteriore strato di significato al progetto, arricchendo fortemente il prodotto finale (si fa presente che, dal punto di vista pratico, quest’ultima fase del progetto è stata realizzata in maniera facilmente accessibile per chiunque, utilizzando un laptop come strumento principale per la gestione sonora e per il montaggio del video).

I video multimediali, così percepiti, concepiti e creati, aumentano la cura e l’attenzione del territorio e dell’Alterità, sollecitando e permettendo la comunicazione partecipativa della conoscenza e la prevenzione dei rischi ambientali. Tuttavia, il risultato principale di questa fase è il fatto che, attraverso la proiezione del prodotto multimediale realizzato in tale occasione, gli studenti partecipanti hanno potuto mostrare e condividere con altre classi il lavoro svolto in questo percorso laboratoriale, in qualità di vera e propria restituzione formativa, vivendo così anche un’esperienza di autentica peer education, anche attraverso il supporto di quella che può essere definita come “estetica digitale” (Manera, 2022).

In estrema sintesi, l’attività ha mostrato come sia possibile realizzare un prodotto multimediale significativo partendo da strumenti semplici e alla portata di chiunque, valorizzando al massimo la partecipazione attiva degli studenti. Attraverso la composizione condivisa di suoni, immagini e parole, il progetto ha inteso stimolare una riflessione profonda sui temi ambientali, sull’esperienza della fragilità e sulla sensibilità emotiva e percettiva dei giovani, creando un’opportunità educativa che ha unito creatività, collaborazione e prevenzione consapevole al rischio idro-geologico.

È importante, inoltre, sottolineare che la costruzione del video, inteso come creazione ipermediale, ha dato vita a risultanze finali nelle quali è impossibile distinguere se la realizzazione è stata effettuata da studenti con o senza certificazione di differenti abilità.

## Il ruolo formativo delle sonorità

Che cosa ha a che fare la musica con il tema della prevenzione ambientale, del rispetto per lo spazio urbano, per le città, per i luoghi e le loro emergenze? Ad un primo impatto si potrebbe pensare che il legame tra musica e tali questioni sia piuttosto arbitrario. Invece, come si è potuto osservare anche attraverso le attività laboratoriali del progetto appena descritto, la musica non è soltanto quel linguaggio artistico che siamo abituati a considerare come appartenente ad un ambito culturale o spettacolare, ma rappresenta soprattutto una forma di comunicazione e di espressività umana che va ben oltre la dimensione tecnica o estetica. Essa trascende la sfera dell’arte in senso stretto e si colloca piuttosto nell’ambito della comunicazione umana nel suo significato più ampio, coinvolgendo tutte quelle sfumature del cosiddetto “non verbale” che costituiscono una parte essenziale del nostro modo di entrare in relazione con il mondo.

È proprio all’interno di questa dimensione ampia e profonda che la musica — o, più precisamente, il linguaggio sonoro nel suo complesso — assume un ruolo di grande rilevanza. Si può considerare, ad esempio, il rapporto tra lo spazio e la voce in modo analogo a come viene concepito in molte culture, anche molto diverse e lontane dalla nostra (Feld, 2009). In tutte queste realtà, il suono partecipa attivamente alla costruzione del senso degli spazi abitati, contribuendo a definire le relazioni e gli intrecci che animano la vita delle comunità. Lo spazio urbano, quello comunitario, ma anche quello naturale, vengono “abitati” acusticamente: il suono dona loro significato, identità e memoria:

Ho di fronte a me un evento che muove verso il significato, e quel significato, pur radicandosi nel terreno della percezione, non rimanda immediatamente alla compiutezza del processo costitutivo della forma linguistica: se dicesse che ho ascoltato un suono in lontananza, non avrei ancora centrato il senso del problema. Il fatto è che quel suono è la lontananza, che i due concetti non si possono staccare tra loro, ma che la lontananza si è resa incombente, grazie all'interdipendenza dell'immagine sonora, ed il senso di questa relazione rimette in circolo tutti gli aspetti essenziali dell'udire. [...] la dimensione del suono rimanda a vettori che descrivono processi materici, ad una materia che si narra e che si costruisce subito come elementare, poverissima struttura narratologica. L'udire è la materia dell'ascoltare, il suo presupposto: l'ascoltare pone il problema dell'elaborazione del senso di un suono, solo partendo da quel vincolo. Porre una relazione concentrica fra udire ed ascoltare implica che nell'udire si dia già la struttura delle relazioni fra suoni, che verranno poi elaborate, nelle relazioni interne e nei giochi che tengono uniti gli elementi nell'intero, dall'ascoltare (Serra, 2008, p. 20).

In una prospettiva più vicina a noi, sappiamo quanto le nuove generazioni — immerse in un ambiente tecnologico e digitale che condiziona profondamente la comunicazione e l'esperienza quotidiana — attribuiscano alla musica un ruolo centrale (Alfano, 2022). Per molti giovani, la musica rappresenta non soltanto un linguaggio narrativo, ma anche un elemento identitario. Attorno alla musica, infatti, si formano appartenenze, gruppi, modalità di relazione che spesso si sviluppano seguendo modelli, tendenze, slogan o ideologie del momento.

La musica costituisce una cruciale risorsa simbolica per i processi sociali, politici e culturali: attraverso la musica si costituiscono gruppi sociali, si mobilitano movimenti collettivi, si legittimano posizioni di potere, si organizza socialmente la vita quotidiana, si costruiscono identità nazionali si definiscono passioni e stati d'animo, si determinano movimenti e prodotti artistici (Strollo&Capobianco, 2009, p. 10).

In questo senso, tutto ciò che riguarda il suono — tonalità, ritmi, melodie, stili — dalle canzoni pop ai generi più sperimentali, contribuisce a nutrire un senso di appartenenza e di riconoscimento reciproco (Madrušan, 2021). E questo avviene in modo profondamente diverso rispetto ad altre forme culturali o artistiche, proprio perché la musica è un linguaggio estremamente evocativo, capace di attivare dimensioni emotive e comunicative molto antiche. Non è un caso, infatti, che diversi studiosi — alcuni ipotizzano l'esistenza di un “proto-linguaggio” o di una “musilingua” (Brown, 2000; Mithen, 2019) — sostengano che la musica, o almeno un linguaggio fluido, olistico (Jaynes, 1996), dall'andamento melodico, preceda la nascita stessa del linguaggio verbale e costituisca uno dei primi “strumenti” naturali di relazione e comprensione tra individui<sup>3</sup>. Essa apparrebbe, dunque, ad una sfera arcaica, persino ancestrale, che riattiva negli ascoltatori esperienze profonde e spazi interiori che la società moderna, specialmente negli ultimi secoli, tende a confinare in ambiti sempre più ristretti e circoscritti. Questa caratteristica le conferisce un ruolo privilegiato, rendendola capace di entrare in contatto con aspetti della percezione, della comunicazione e dell'esperienza umana che altre forme artistiche o attività educative difficilmente raggiungono. In questa prospettiva, gli studi di Franco Formari sulla psicoanalisi musicale (1984) risultano ancora preziosi nel mostrare come la musica possa riaprire queste dimensioni, restituendo vitalità a spazi simbolici e relazionali sempre meno esplorati nella vita quotidiana a causa di un'eccessiva razionalizzazione dell'habitat umano. Dunque, la diffusione capillare della musica, dai contesti più commerciali a quelli più legati all'ascolto attento e riflessivo, partecipa alla costruzione di nuovi modi di abitare lo spazio, non solo fisico, ma anche interiore e sociale. Sotto questa luce, diventa più chiaro perché sia possibile e interessante affrontare il tema del rispetto, della prevenzione e della cura dell'ambiente urbano anche da una prospettiva musicale.

Definire questa prospettiva “musicale” è in realtà una semplificazione: si tratta piuttosto di una dimensione comunicativa ben più ampia, riconducibile alla sfera sonora più in generale e, quindi, ad

<sup>3</sup> Si tratta di una prospettiva evoluzionistica che tiene conto dell'enorme importanza storica della dimensione sonora attorno a cui si sarebbero formate le comunità per centinaia di migliaia di anni, prospettiva che in questa sede non è possibile approfondire.

un'espressività umana che va ben oltre il linguaggio verbale. Si intende, in altri termini, una forma di comunicazione che si colloca principalmente nel non verbale e che può offrire una preziosa chiave di lettura per interpretare la realtà e le relazioni umane in maniera ulteriore e più completa, permettendo di aprire nuove possibilità di sensibilizzazione e di intervento creativo. La “musicalità” — intesa in questa sede non come talento musicale in senso stretto, bensì come attitudine a percepire e modulare le “risonanze” (Musaio, 2025) emotive e comunicative — può diventare una risorsa fondamentale per ripensare le pratiche formative e l'agire educativo. Essa invita a riconoscere che la dimensione sonora e relazionale della comunicazione umana è parte integrante dei processi di apprendimento, di cura e di relazione con l'ambiente e con gli altri.

È fondamentale, però, sottolineare che la musica non deve essere considerata un “antidoto automatico”: ascoltare o suonare non garantisce effetti educativi o relazionali (Ball, 2010). Se l'esperienza musicale resta superficiale, il suo potere evocativo rimane confinato a una percezione immediata, senza stimolare una reale riflessione critica. La musica educa “realmente” quando diventa pratica di ascolto, sollecitando la capacità di cogliere le emozioni (e relative sfumature), motivazioni e disagi altrui, anche e soprattutto quelli non “verbalizzati”. Va sottolineato, infatti, che non tutta la musica produce gli stessi effetti: la qualità, come in ogni aspetto della cultura, è determinante. Non si tratta assolutamente di classismo o tradizionalismo (elementi che proprio la ricerca della qualità contribuirebbe a sgretolare), ma di proporre agli studenti le “gemme” della cultura musicale, le grandi opere (così come avviene, ad esempio, nelle discipline letterarie o visive), non come strumenti di mera valutazione nozionistica, ma come occasione di piacere, di conoscenza e arricchimento personale (elemento che dovrebbe costituire la “missione” principale delle istituzioni educative). In questo modo, la musica diventerebbe vero e proprio percorso di formazione, capace di educare all'ascolto<sup>4</sup>, alla riflessione e alla comprensione delle sfumature emotive e sociali, promuovendo consapevolezza della complessità delle relazioni e della società (Oliva, 2019). In altre parole, se offerta in maniera “consapevole”, la musica non sarebbe, quindi, solo una disciplina artistica, ma un'occasione per allenare la capacità di osservare, percepire e comprendere il mondo circostante, per favorire curiosità e apertura verso l'altro, per sviluppare attenzione e cura relazionale, tutte qualità fondamentali per la formazione di persone capaci di affrontare le complessità della vita sociale e culturale contemporanea (e per dissentire nei confronti delle ingiustizie sociali).

Purtroppo, nelle scuole, e talvolta anche nelle università, la musica è spesso proposta come attività accessoria, pensata più per alleggerire carichi burocratici che come reale occasione di riflessione e formazione (Gialdroni, 2021). Un approccio del genere riduce notevolmente le potenzialità educative della musica, confinandola ad esperienza superficiale.

[...] la musica è generatrice di emozioni e di stati d'animo senza fine che le condizioni di vita di oggi tendono a cancellare. Sono emozioni palpitanti e incandescenti di dolore e di angoscia, di tristezza e di inquietudine, di nostalgia e di disperazione, di gioia e di speranza, che è possibile rivivere quando rinascano in noi: anche se, come dice Freud, non ci rendiamo conto per quale via la musica produca i suoi effetti (Borgna, 2009, p. 78)

Per la sua capacità di dare senso al dolore, la musica rappresenta una possibilità di espressione estremamente “rivelatrice” delle trame profonde della società (Small, 1977). Non perché altre forme comunicative ne siano prive, ma perché ogni linguaggio possiede una tonalità unica. Così il linguaggio sonoro diventa una via necessaria per portare alla luce emozioni e concezioni che altrimenti resterebbero inespresse. In ambito educativo, questa funzione assume un valore particolare: il suono permette di esternare e riconoscere ciò che appartiene a significative sfumature dell'esperienza, senza ridurle alle categorie del linguaggio verbale burocratico o meramente categorico.

La musica non è un linguaggio in senso semiologico di cui si possa costruire un vocabolario. L'inconscio non si lascia decifrare definitivamente come un crittogramma, e la psicoanalisi non dà risposte nei termini di una semantica. Il simbolo non si esaurisce in nessuno dei suoi significati. La

<sup>4</sup> Questa dimensione dell'ascolto, preziosa ma oggi sempre più rara a causa della sempre maggiore velocità e reattività della comunicazione, sui *social network* e non solo, è essenziale per la formazione degli studenti, nella speranza che possa favorire rispetto e percezione della sensibilità e fragilità altrui.

significazione è una categoria angusta per comprendere gli enigmi del fatto simbolico, della questione musicale e degli eventi inconsci (Gaita, 2000, p. 15).

## Conclusione

In conclusione, la dimensione musicale può offrire uno spazio in cui pensare e narrare sé stessi, dove parti intime del proprio vissuto trovano forma e significato. Non si tratta di comprendere nozioni o idee astratte, ma di percepire piuttosto dinamiche e relazioni di cui certe sfumature particolari vengono fatte emergere per via della natura del medium sonoro. Ogni suono, ogni frase musicale raccontano scene di interazioni umane, segnalano tensioni e armonie sociali che solo un ascolto attento può rivelare. Approfondire l'ascolto musicale non è, allora, un divertissement estetico, ma un esercizio di consapevolezza, capace di stimolare riflessioni sulle scelte di vita e sulle urgenze sociali: cosa significa vivere felicemente? Come costruire una società giusta e rispettosa della legalità? Quali responsabilità abbiamo verso la salute pubblica e il lavoro? Come accrescere la responsabilità personale e sociale verso la cura dell'ambiente urbano? Porsi questi problemi implica, inoltre, la consapevolezza della stretta interdipendenza tra dimensioni intra e inter-personali. La musica può esercitare la nostra capacità di ascolto e invitarci a confrontarci con questi temi in modo critico. Ogni percorso formativo, infatti, può esistere solo tramite le culture che continuamente si intrecciano e si evolvono; in queste intersezioni si giocano partite importantissime come quelle della felicità e infelicità delle persone, il loro prestigio insieme ad altri aspetti fondamentali della vita umana che, troppo spesso, rischiano di rimanere unicamente ai margini dei percorsi formativi più usuali.

I modi di vivere, costruire e gestire ogni territorio abitato possono avere influenze decisive nel nostro modo di percepire e concepire il mondo e, auspicabilmente, tutte le possibili conquiste e riconquiste in questo ambito possono aprire nuove condizioni di possibilità anche alle nostre forme di creatività, soprattutto, relazionale.

## Bibliografia

- Alfano, R. (Ed.). (2022). *Adolescenti e musica. Come l'esperienza musicale accompagna la crescita emotiva*. Edizioni La Meridiana.
- Ball, P. (2011). *L'istinto musicale. Come e perché abbiamo la musica dentro*. Edizioni Dedalo (Opera originale pubblicata nel 2010).
- Brown, S. (2000). “The “musilanguage” model of human evolution”. In N. L. Wallin, B. Merker & S. Brown (Eds.), *The origins of music* (pp. 271–300). MIT Press.
- Disannayake, E. (2015). *L'infanzia dell'estetica. L'origine evolutiva delle pratiche artistiche*. Mimesis.
- Disoteo, M. (2022). *La musica scrive la vita. Note per una musicologia autobiografica*. Mimesis.
- Feld, S. (2009). *Suono e sentimento. Uccelli, lamento, poetica e canzone nell'espressione Kaluli*. Il Saggiatore (Opera originale pubblicata nel 1990).
- Fornari, F. (1984). *Psicoanalisi della musica*. Longanesi.
- Foucault, M. (1978). *Le parole e le cose*. Rizzoli (Opera originale pubblicata nel 1966).
- Gaita, D. (2000). *Il pensiero del cuore. Musica, simbolo, inconscio*. Bompiani.
- Jaynes, J. (1996). *Il crollo della mente bicamerale e l'origine della coscienza*. Adelphi (Opera originale pubblicata nel 1976).
- Gialdroni, T. M. (2021, 25 ottobre). “La canzoncina di Natale”: ovvero quello che la scuola voleva (o vuole ancora?) dall'educazione musicale. *Il Saggiatore musicale*. <https://www.saggiatoremusicale.it/2021/10/25/la-canzoncina-di-natale-ovvero-quello-che-la-scuola-voleva-o-vuole-ancona-dalleducazione-musicale/>
- Madrušan, E. (2021). *Formazione e musica. L'ineffabile significante nel quotidiano giovanile*. Mimesis.
- Manera, L. (2022). *Elementi per un'estetica del digitale*. Mimesis.
- Milella, M. (2024). Movimenti metaforici e formativi fra margini e centri. *Paideutika*, 40(XX), 109-124. <http://doi.org/10.57609/paideutika.vi40.8230>.

- Morin, E. (2023). *L'avventura del metodo: come la vita ha nutrito l'opera*. Raffaello Cortina (Opera originale pubblicata nel 2015).
- Musaio, M. (2025). *Pedagogia liminale. Per un'educazione alla risonanza sensibile*. Vita e Pensiero.
- Oliva, G. (Ed.). (2019). *La musica nella formazione della persona*. Xy.It.
- Platone. (2000). *Tutti gli scritti*. Bompiani.
- Ricoeur, P. (2013). *Leggere la città*. Castelvecchi (edizione digitale).
- Schafer, R. M. (1985). *Il paesaggio sonoro. Il nostro ambiente acustico e l'accordatura del mondo*. Ricordi. (Opera originale pubblicata nel 1977).
- Serra, C. (2008). *Musica Corpo Espressione*. Quodlibet.
- Small, C. (1977). *Music society education*. John Calder Ltd.
- Strollo, M. R., & Capobianco, R. (Eds.). (2009). *Il ruolo della musica nella formazione dell'identità individuale e sociale*. Pensa Multimedia Editore.