

Linguaggi sonori e paesaggi digitali

Alessia Rosa^a

^a *INDIRE*, a.rosa@indire.it

Abstract

Le innovazioni tecnologiche ci consentono di sperimentare nuove modalità di ascolto musicale moltiplicando e diversificando gli strumenti, gli spazi e i tempi di fruizione. Accanto alle diversificate forme di ascolto e condivisione si configurano oggi vere e proprie opportunità di produzione musicale, anche in assenza delle conoscenze in passato indispensabili per realizzare forme sonore. A fronte di tali scenari si potrebbe ipotizzare un'ampia e diffusa competenza nell'utilizzo di tali linguaggi.

Il presente articolo propone il resoconto e l'analisi di un'esperienza media-educativa, finalizzata a vagliare le capacità di un gruppo di adolescenti nell'utilizzare il linguaggio musicale per la realizzazione di un digital storytelling. Sulla base dei risultati raggiunti si delineano possibili percorsi di sviluppo nelle pratiche media-educative atte all'acquisizione di competenze digitali in ambito musicale.

Parole chiave: musica; media education; digital storytelling.

Abstract

Modern technologies give us the opportunity to listen music in new ways, increasing the choice of devices and enlarging places and time of use. Alongside the different forms of listening and sharing, we assist also to new music production opportunities; in this contest, the knowledge of music grammar needed in the past is not more required. Given these scenarios, you would expect an extensive and widespread expertise in the use of sound and music languages.

This article proposes a media education experience, aimed to investigate the ability of a group of teenagers to use the music languages in a digital storytelling production. Based upon the results achieved, areas of development in the media educational practices focused on acquisition of digital skills in music are proposed.

Keywords: music; media education; digital storytelling.

1. Nuovi contesti di ascolto e produzione musicale

Il linguaggio parlato, il linguaggio guardato (immagini fisse e in movimento) e il linguaggio ascoltato (suoni e musica) sono oggi parte integrante di un flusso comunicativo strutturato, di cui ognuno ha esperienza nel proprio quotidiano (Grossi, 2007).

Intendiamo, nel presente articolo, proporre una riflessione sul ruolo che la musica svolge all'interno del sistema digitale, sul significato che può assumere per i più giovani e sulla necessità di sviluppare adeguate competenze musicali e sonore. Quest'ultime si allontanano dalla più tradizionale concezione del conoscere la grammatica musicale, la storia della musica o del saper suonare uno o più strumenti, sebbene tali aspetti possono esserne parte, configurandosi come elementi portanti di quella pluri-alfabetizzazione che l'attuale realtà, complessa e dinamica, ci richiede per interagire attivamente e criticamente con essa (Felini, 2004; Napodano Iandoli, 2008).

La musica, e le sonorità in generale, svolgono oggi un ruolo più ampio rispetto al passato, in cui i tempi e gli spazi di ascolto erano circoscritti principalmente alla pratica domestica e a specifiche scelte di utilizzo (Prato, 2005). La suoneria dei cellulari di chi ci sta vicino, così come la musica nei supermercati sono banali esempi di ascolto obbligato, a cui si affiancano forme di ascolto impreviste come quando navigando in internet "incappiamo" in suoni e musiche diversificate.

Le ragioni di tali cambiamenti sono molteplici, primo fra tutti il fenomeno della convergenza digitale, processo attraverso il quale media differenti, a seguito dell'assunzione del codice digitale, hanno ridefinito le proprie peculiarità. Tale sviluppo tecnologico ha profondamente modificato l'industria dei media e le modalità di fruizione degli stessi, poiché il legame tra contenuto e supporto è andato dissolvendosi, sostituendo la specializzazione del supporto tecnologico con la trasversalità. Possiamo ad esempio ascoltare la musica attraverso lettori di musica digitale, cellulari, tablet, pc e TV. I contenuti mediatici, infatti, sono oggi ideati per essere multimodali e multicanali, cioè per essere compatibili con diversi formati e media; ciò ha condotto a nuove opportunità di ascolto caratterizzate dalla mobilità (attraverso strumenti minuscoli) e simultaneità (Bull, 2000) e a una generale iperfruizione degli stimoli musicali.

Anche la capienza, in termini di memoria, dei nuovi dispositivi di ascolto rappresenta un aspetto importante nelle attuali opportunità di fruizione musicale, dato che possiamo portare con noi centinaia e centinaia di canzoni. L'epoca della cassetta capace di "contenere" 60 minuti di musica sembra preistoria.

Alle modalità di ascolto su supporto si affiancano le opportunità di ascolto in streaming, che consentono di scegliere in qualunque momento da una libreria di milioni di tracce e di sviluppare consumi legali, economici e mobile-ready. La sperimentazione di ascolti diversificati non sembra dunque avere alcun limite.

All'interno dell'attuale cultura convergente, assistiamo poi a interessanti contaminazioni spaziali in un profondo ripensamento dei contesti di ascolto e produzione, che si integrano arricchendosi reciprocamente attraverso media differenti. Un esempio di tale integrazione è la diffusione della musica nei mondi virtuali, come "Second Life" in cui è possibile esprimere la propria creatività al pubblico live globale (pubblico live è l'espressione utilizzata dai realizzatori di "Second Life" per fruire di eventi musicali in

live music, ossia in streaming). Non si tratta di spazi per “dilettanti allo sbaraglio”, riprendendo lo slogan utilizzato dalla “Corrida”, famosa trasmissione radiofonica degli anni Settanta (riproposta dagli anni Ottanta in TV), dato che “Second Life” è stato scelto anche per la produzione di video musicali da cantanti già famosi (il primo esempio italiano è il singolo “Bruci la città” di Irene Grandi, interamente realizzato in “Second Life”). Non è dunque solo uno spazio per la ricerca di fama ma un contesto a cui si riconosce valore per l’affermazione del proprio successo, attraverso “nuovi pubblici” che non si pongono come alternativa alle forme di audience tradizionali (Lange & Ito, 2010).

Oltre al progressivo incremento dei processi di ascolto personale assistiamo a interessanti pratiche sociali correlate alla musica soprattutto attraverso il web, che consente di condividere e scambiare materiali e informazioni. Tali pratiche condizionano il mercato musicale e la musica stessa che, come per qualunque forma comunicativa, non può essere considerata indipendentemente dal contesto sociale in cui la s’interpreta e la si riproduce (Rifkin, 2000).

Per i più giovani poi la musica rappresenta una dimensione sostanziale per la sperimentazione delle pratiche sociali attraverso cui formarsi e vivere esperienze di elaborazione e rielaborazione culturale (Mazzara, 2006; Polo, 2007). Blog musicali, piattaforme di scambio, social networking e comunità online divengono dunque parte integrante della vita quotidiana online dei ragazzi, che possono condividere i propri gusti musicali, acquisire informazioni e contribuire attivamente a vere e proprie comunità di pratica (Salavuo, 2008). Tali modalità si configurano come culturali ancor prima che tecnologiche e riflettono le attuali modalità partecipative nell’ascoltare, fruire e apprendere, in ambito musicale (Draper, 2007).

L’apprendimento musicale attraverso i contesti sopra descritti si declina in una moltitudine di esperienze, informali, non formali ed anche accidentali.

La forza delle esperienze musicali mediate trova infine nuovo, e precedentemente impensabile, sviluppo nella possibilità di manipolare i processi e i codici digitali producendo e condividendo esperienze sonore e musicali di vario tipo senza, di fatto, avere necessariamente acquisito tutte le conoscenze e le competenze che in passato ne hanno caratterizzato la produzione. Esistono, infatti, una serie di software e siti che permettono di creare musica di generi differenti interagendo con una moltitudine di strumenti musicali virtuali.

Un altro filone di sviluppo in ambito musicale è quello dei videogiochi musicali in cui i giocatori devono eseguire una sequenza di movimenti o ritmi specifici, simulando la realizzazione di tracce sonore (Guitar Hero e Rock Band sono forse l’esempio più famoso).

Le ragioni che portano alla partecipazione alle comunità di produzione e condivisione musicale attraverso la rete sono profondamente sociali così come lo sono (e lo erano in passato) la partecipazione al coro della scuola o alla banda musicale della propria città (Veblen & Olsson, 2002). Ciò che cambia rispetto alle forme tradizionali è la possibilità di interagire con una moltitudine di linguaggi musicali strettamente connessi con altre forme di comunicazione, come ad esempio i linguaggi visuali, e potenzialmente senza confini per la creatività e la condivisione.

2. Musica e digital storytelling: una proposta educativa di integrazione linguistica

A fronte del panorama di opportunità in termini di ascolto e produzione sopra descritti si potrebbe pensare che gli adolescenti, che spesso incontriamo in autobus e nei corridoi delle scuole con le cuffie nelle orecchie e gli iPod in tasca, siano abili fruitori ed utilizzatori dei linguaggi musicali in ambito digitale. L'esperienza nel campo della produzione video in situazioni media-educative ci ha però condotti ad avere alcune perplessità in merito.

È stato dunque deciso, all'interno di un più ampio progetto di ricerca sull'educazione ai valori, di analizzare le competenze digitali in ambito musicale di due gruppi di ragazzi nella realizzazione di due digital storytelling sui temi del lavoro e della libertà (Bruschi, Marchisio & Rosa, 2014).

Le ragioni per le quali è stato scelto il digital storytelling sono connesse alle peculiarità di tale forma comunicativa di cui riassumiamo brevemente le caratteristiche al fine di evidenziarne il valore e il significato in relazione alle competenze digitali in ambito musicale. L'espressione digital storytelling si riferisce al processo di produzione di brevi storie (5-7 minuti), raccontate attraverso l'integrazione di diversi linguaggi (immagini, voce e musica). Tale integrazione ha come principale obiettivo l'implementazione del clima emozionale generato dal racconto stesso.

La componente scritta, decisamente ridotta rispetto alle forme di narrazione tradizionali, è un aspetto che, da una parte, risulta attrattivo per i più giovani, dall'altra, si configura come potenziale difficoltà perché richiede agli stessi di integrare linguaggi differenti.

Gli apparati iconografici e musicali possono essere vari e comprendono sia materiali originali, creati ad hoc dal narrante per la realizzazione del digital storytelling, sia immagini e musiche trovate online o in altri contesti, sempre nel rispetto dei diritti d'autore. La scelta è dettata unicamente dal giudizio del realizzatore in merito alla significatività e alla rappresentatività delle musiche e delle immagini individuate, con l'obiettivo di mantenere alta l'attenzione di chi ascolta amplificando l'impatto emozionale.

La letteratura di settore ha individuato sette principi di riferimento per la realizzazione dei digital tale che, sebbene non debbano essere intesi rigidamente (Lambert, 2013) dato che potranno trovare declinazioni differenti, propongono significative riflessioni di carattere metodologico. Tali principi, nei quali la musica trova uno spazio importante, sono: il punto di vista personale del narratore che utilizza la propria voce parlando in prima persona, una struttura narrativa capace di sorprendere ponendo domande e fornendo risposte non banali, contenuti emotivi e coinvolgenti, l'utilizzo di una colonna sonora adeguata ai momenti della narrazione, un'efficace economia della narrazione e un ritmo adeguato (Petrucco & De Rossi, 2009).

Un ultimo elemento del digital storytelling, che ne spiega le ragioni di utilizzo nel contesto di riflessione qui descritto, è l'importanza attribuita alla condivisione delle narrazioni. Il racconto è diffuso attraverso canali differenti; tra quelli oggi più utilizzati vi sono soprattutto i social network e YouTube, così come avviene per la musica. La scelta del contesto in cui diffondere i racconti digitali dipende naturalmente dall'oggetto della narrazione e dagli intenti comunicativi dei narratori. Sulla base della breve descrizione del digital storytelling qui presentata il valore educativo di tale forma narrativa risulta a nostro parere immediato, sia per quanto riguarda la possibilità di sperimentarsi

nell'utilizzare più linguaggi mediatici, sia per le opportunità di sviluppo d'azione creativa e di socializzazione offerta da questo specifico linguaggio.

In ambito più prettamente musicale si configura la necessità, per la realizzazione di un digital storytelling, di mettere in gioco un numero rilevante di competenze digitali. Questa è la prospettiva multilinguistica di nostro interesse, in quanto non intendevamo soffermarci su specifiche competenze tecniche in ambito musicale, ma piuttosto sulla capacità di integrare e giustapporre linguaggi diversificati per creare discorsi comunicativi efficaci.

Riprendendo in ambito musicale il modello di competenza digitale a tre dimensioni elaborato dal gruppo Calvani, Fini e Ranieri (2010) è possibile individuare le seguenti declinazioni nella realizzazione di un digital storytelling. La dimensione cognitiva, che include la capacità di leggere, selezionare, interpretare e valutare dati in considerazione della loro pertinenza, può trovare applicazione nella ricerca delle musiche e delle sonorità adatte ad enfatizzare i significati narrativi proposti, nel coordinamento delle immagini, dei suoni e dei ritmi delle sequenze. La dimensione tecnologica, che implica la capacità di esplorare e affrontare con flessibilità problemi e contesti tecnologici nuovi, può essere messa in atto nell'individuazione dei formati compatibili e nell'utilizzo degli strumenti di montaggio e mixaggio audio. Anche la dimensione etica può essere considerata, attraverso la realizzazione di musiche originali o mediante la scelta delle sonorità, tra le risorse creative commons a disposizione, che meglio si adatta al proprio intento comunicativo. In conformità a tali riflessioni consideriamo il digital storytelling un ottimo strumento per vagliare le competenze di utilizzo dei linguaggi musicali e sonori appresi soprattutto in contesti informali e per implementare eventuali carenze o difficoltà.

3. I risultati in ambito sonoro di un percorso media-educativo

Nel gennaio 2014 è stato proposto ai docenti dell'Istituto di Istruzione Superiore "Arimondi-Eula" di Savigliano-Racconigi la sperimentazione di un percorso media-educativo incentrato sui valori della libertà e del lavoro, finalizzato a condurre il gruppo classe verso l'ampliamento del proprio orizzonte valoriale, favorendo l'individuazione di valori personali e autentici a fronte di una possibile acquisizione acritica dei messaggi valoriali veicolati dai media.

Attraverso le attività realizzate il gruppo di ricerca ha potuto raccogliere una serie di dati ed elaborare specifiche riflessioni inerenti alle competenze digitali dei ragazzi coinvolti. Rimandiamo al rapporto di ricerca per i risultati raggiunti nell'ambito dell'educazione ai valori, limitandoci ad esplicitare in questa sede alcune riflessioni connesse alle capacità dimostrate dalle classi coinvolte nell'utilizzare i linguaggi sonori e musicali per la realizzazione di digital storytelling.

La definizione del campione è stata operata tenendo in considerazione alcuni fattori ritenuti significativi, quali l'età (tra i 15 e i 16 anni), il comune di residenza (si è scelto di lavorare in una piccola città di provincia), l'afferenza a percorsi di studio differenti (tecnico-pratici e umanistici).

Su tali basi sono state scelte la classe seconda dell'Istituto Tecnico per Geometri (settore tecnologico: costruzioni, ambiente e territorio) composta da un totale di 26 allievi (6 femmine e 20 maschi) e la classe seconda del Liceo Classico costituita da 28 allievi (24 femmine e 4 maschi). All'inizio dell'attività tutti i ragazzi hanno dichiarato di utilizzare

abituamente strumenti di riproduzione musicale portatili e la rete per la ricerca dei materiali sonori di loro interesse.

Il percorso media-educativo ha visto le classi impegnate nella realizzazione di due digital storytelling, nel primo dei quali i ragazzi hanno presentato i loro punti di vista sui valori della libertà e del lavoro. Il secondo prodotto è il risultato di una riflessione congiunta, su questi stessi temi, tra i ragazzi e un gruppo di anziani, aderenti ad un'associazione cittadina. Il gruppo di anziani è stato scelto in quanto appartenente ad una realtà associativa fortemente eterogenea sia per quanto riguarda le attività realizzate (ricreative, culturali e di volontariato) sia per ciò che concerne gli ambiti di provenienza socio-culturale dei partecipanti. In conformità alle indicazioni fornite dai ricercatori i giovani si sono resi portavoce delle prospettive degli anziani attraverso le potenzialità dei linguaggi digitali.

La scelta dei valori rispondeva ad un numero rilevante di considerazioni, prima fra tutte la differente attribuzione di significato al concetto di libertà e lavoro determinata da esperienze generazionali differenti: i ragazzi stanno vivendo un periodo storico in cui l'affermazione professionale non è semplice mentre i loro margini di libertà, in relazione all'età, sono ampi, viceversa gli anziani hanno avuto esperienze diametralmente opposte. Secondariamente risultava interessante per il gruppo di ricerca osservare le strategie di rappresentazione visuale e musicale che i gruppi avrebbero utilizzato nei digital tale, data la complessità nella concettualizzazione ed espressione creativa di tali valori.

A monte del lavoro di produzione vi era stata un'attività di presentazione delle peculiarità dei digital storytelling (di cui nessun ragazzo conosceva l'esistenza) e un percorso di analisi di prodotti video differenti, selezionati anche per lo specifico utilizzo che veniva fatto dei suoni e della musica (spezzoni filmici, digital storytelling e prodotti presenti in rete).

Il gruppo di ricerca, cosciente delle possibili difficoltà insite nella realizzazione di digital storytelling sui temi della libertà e del lavoro, aveva ipotizzato che i ragazzi sarebbero stati in grado di colmare eventuali limiti di contenuto attraverso un abile impiego delle potenzialità tecnologiche (colori, effetti audiovisivi, immagini particolari). In realtà tale ipotesi è stata smentita perché, tranne che in un paio di casi, sia la scelta dell'apparato iconografico e della colonna sonora sia il montaggio (soprattutto dei primi prodotti realizzati), non sono risultati particolarmente interessanti e tendevano a mettere in evidenza l'influsso dei messaggi mediali. La criticità nell'elaborazione dei contenuti non veniva dunque colmata da un utilizzo critico e competente delle tecnologie.

Al di là del risultato complessivo è stato possibile individuare specifiche difficoltà incontrate dal gruppo per quanto riguarda la progettazione e la realizzazione della sezione musicale dei loro digital storytelling. In primo luogo vi era una sostanziale ignoranza delle reali peculiarità delle tracce sonore in termini di formati ed estensioni. I ragazzi non conoscevano piattaforme di musica Creative Commons: si dicevano abili a scaricare illegalmente le canzoni dei loro autori preferiti ma disconoscevano altri tipi di opportunità. Nessuno dei soggetti coinvolti nell'attività di ricerca era in grado di remixare o produrre tracce musicali utili ai digital storytelling, anche tra i cinque ragazzi che dichiaravano di saper suonare degli strumenti musicali (quali il pianoforte, il flauto traverso e la chitarra).

Nonostante la possibilità di visionare piattaforme con un'ampia scelta di tracce musicali Creative Commons i ragazzi non erano in grado di individuare criteri di scelta efficaci. Anche l'integrazione tra linguaggi audio e video non è stata semplice ed è possibile

rilevare nei prodotti realizzati ampie incoerenze tra il ritmo narrativo delle immagini, quello della voce e infine della musica. Gli strumenti di montaggio proposti venivano utilizzati al minimo delle loro potenzialità senza ad esempio sfruttare le possibilità di sfumare i suoni in entrata e in uscita e di calibrare il volume.

Sulla base di tali considerazioni relative al processo di produzione dei primi digital storytelling realizzati, è stato organizzato un momento di analisi e confronto con il gruppo di ragazzi coinvolti, da cui è emerso che, a fronte delle tante opportunità di ascolto musicale, all'interno del gruppo considerato, non si erano sviluppate reali pratiche di analisi critica e selezione. I ragazzi riempivano i loro lettori mp3 di tracce musicali più in una logica di accumulo che di qualità. La musica svolgeva una funzione di sfondo continuo alle differenti attività quotidiane e l'ascolto non era considerato come una possibile attività a sé stante. Ascoltare un qualunque brano, dedicandovi attenzione e "gustando" le sonorità non era un'attività abituale tra i ragazzi coinvolti nel progetto.

Alle pratiche di socializzazione in rete il gruppo preferiva poi scambi e condivisioni in presenza. I ragazzi sembravano non percepirsi come membri effettivi di collettività estese e dislocate spazialmente e nessuno appariva interessato (ad eccezione di due ragazzi) alle attività di condivisione delle proprie conoscenze o esperienze in ambito musicale. Ciò non appariva come posizionamento egoistico in relazione al proprio sapere o alle proprie competenze, quanto piuttosto sembravano non intravedere margini di interesse per gli altri, non attribuendo quindi valore al loro possibile contributo. Le forme di socializzazione, di cui i ragazzi hanno dato conto nel corso dell'attività media-educativa, appaiono come l'esito di un bricolage cognitivo e di acquisizione prettamente acritica. La situazione rilevata in itinere (attraverso questionari, focus group e l'analisi dei primi digital storytelling) è decisamente cambiata a conclusione del percorso (durato circa 15 ore). Sebbene nei prodotti video realizzati sia possibile evidenziare ancora ampi limiti di utilizzo delle tracce sonore vi è stata senza dubbio l'acquisizione di nuove capacità di ricerca e scelta critica.

All'interno delle librerie musicali i ragazzi si muovevano con maggior disinvoltura cercando le sonorità di loro interesse con più ampi e diversificati criteri: i commenti in merito non erano legati unicamente ai gusti personali (sintetizzabili in un "mi piace" o "non mi piace") ma erano sostenuti da ragioni analitiche ed approfondite.

I ragazzi hanno poi sviluppato nuovi interessi per il confronto e il commento attraverso la rete che, in ambito musicale, sembrava aver perso la funzione di semplice *jukebox free*.

Considerare le pratiche, i processi e le funzioni dei consumi musicali del gruppo è stato fondamentale per una complessiva analisi dei risultati del progetto, in quanto i significati musicali non sono proprietà intrinseche dei materiali ma vengono determinati dall'interazione con il materiale sonoro stesso. Così come nessuna forma o ritmo particolare può scatenare il fenomeno dell'ipnosi se non c'è un tipo di partecipazione (Rouget, 1986), allo stesso modo la mole di possibilità di ascolto e utilizzo non è determinante per lo sviluppo di competenze critiche in ambito musicale.

4. Possibili scenari di educazione ai linguaggi musicali

Senza alcuna pretesa di esaustività proviamo a delineare alcuni possibili spazi educativi finalizzati a supportare i ragazzi nell'acquisizione di forme strutturate di alfabetizzazione

musicale e sonora, nella prospettiva di una più ampia e critica lettura dell'universo circostante.

La musica non è solo una produzione culturale, elemento che già da solo garantirebbe il pieno diritto ad una reale attenzione educativa, vi sono ulteriori ed importanti ragioni oggi evidenziati dagli studi sulle neuroscienze che supportano una nuova considerazione della musica nei contesti educativi. Gli studi neuroscientifici hanno ad esempio dimostrato le correlazioni tra lo sviluppo cognitivo e la musica, così come gli effetti della musica sulla memoria, sulle reazioni affettive involontarie e sugli stimoli del piacere (Fujioka, Ross, Kakigi, Pantev & Trainor, 2006; Norton et al., 2005).

Crediamo, in primo luogo, che sia importante ripensare all'educazione ai linguaggi musicali nella prospettiva della valorizzazione e rielaborazione dell'esperienza informale piuttosto che relegarla a spazi temporali ristretti (nella scuola secondaria di primo grado le ore settimanali di educazione musicale sono ad esempio solo due e nella maggior parte degli indirizzi del secondo ciclo l'educazione musicale non è neppure contemplata). I docenti delle altre discipline considerano limitatamente il possibile apporto della musica ai diversi contesti di studio, si pensi ad esempio al rapporto tra la musica e la matematica.

L'attenzione ai contenuti audio deve poi essere oggetto di attenzione delle differenti discipline, anche all'interno delle presentazioni multimediali, da parte dei docenti.

Il valore dei suoni è stato, ad esempio, ampiamente verificato nell'ambito del principio di modalità che ha evidenziato come il discente apprenda più facilmente se le immagini sono accompagnate da narrazioni audio piuttosto che da testi scritti sullo schermo (Clark & Mayer, 2003).

Per quanto riguarda le pratiche più prettamente media-educative, non esiste, di fatto, un percorso che non possa accogliere una seria analisi dell'apporto sonoro; talvolta quest'ultimo è però relegato a ruoli secondari o, peggio, di contorno, non di rado definiti solo nella parte conclusiva dell'attività. La progettazione dell'impianto musicale e sonoro deve, al contrario, trovare ampio spazio nelle fasi iniziali del lavoro, riuscendo così a integrarsi con gli altri linguaggi considerati in un sistema di pari opportunità linguistiche. Accanto alle risorse di reperimento legali di tracce sonore si configurano poi le nuove opportunità di acquisizione di competenza di scrittura musicale attraverso le attività di coding che si stanno moltiplicando sia in ambiente scolastico sia artistico.

Di fatto, a partire da questi semplici principi di valorizzazione dell'esperienza, di moltiplicazione delle iniziative in prospettiva multidisciplinari e di produzione dei contenuti musicali, è possibile comporre un numero potenzialmente infinito di esperienze musicali, così come le sette note ci permettono di fare da centinaia di anni.

5. Conclusioni

Il presente lavoro propone una breve riflessione sui contesti e sulle modalità di sviluppo dalla fruizione musicale nell'odierno universo digitale, composto da una miriade di sonorità che ognuno incontra nel quotidiano all'interno dei più vari contesti. A fronte di tale realtà non sempre corrisponde un reale sviluppo di competenza. Il lavoro di ricerca sul digital storytelling sinteticamente presentato ha evidenziato non solo come le potenzialità della musica siano state scarsamente considerate nella realizzazione dei digital storytelling da parte dei ragazzi, ma anche come in nessun caso sia stato oggetto di confronto intergenerazionale. Il gruppo di anziani ha fornito, su richiesta dei ragazzi,

specifiche indicazioni sulle immagini, ma non sulla musica data in parte per scontato, o comunque non oggetto di specifica attenzione. Le potenzialità della musica nella comunicazione, anche intergenerazionale e interculturale, sono invece ampie e potrebbero strutturarsi come elementi di reciproco arricchimento. Affinché ciò avvenga i linguaggi sonori devono essere oggetti di riflessione ed apprendimento, attraverso l'acquisizione di competenze utili nei più differenti contesti scolastici e territoriali.

Le istituzioni educative sono dunque chiamate a sostenere i più giovani nell'acquisizione di un linguaggio, quale quello musicale e sonoro, funzionale alla lettura e all'attribuzione di senso della realtà circostante, apprezzando criticamente le sonorità e i silenzi, in una crescita culturale capace di guardare criticamente la realtà musicale circostante e quella più lontana sia spazialmente sia temporalmente.

Bibliografia

- Bruschi, B., Marchisio, C., & Rosa, A. (2014). Narrazioni intergenerazionali ed educazione ai valori una sperimentazione media educativa. In C. Coggi, B. Bruschi, M. Castoldi, C. D'Alessio, P. Damiani, A. Farinella, ... R. Trincherò (eds.), *Valori in form-azione* (pp. 197-216). Lecce: Pensa Multimedia.
- Bull, M. (2000). *Sounding out the city: personal stereos and the management of everyday life*. Oxford: Berg.
- Calvani, A., Fini, A., & Ranieri, M. (2010). *La competenza digitale nella scuola. Modelli e strumenti per valutarla e svilupparla*. Trento: Erickson.
- Clark R.C., & Mayer, R.E. (2011). *E-learning and the science of instruction: proven guidelines for consumers and designers of multimedia learning*. San Francisco, CA: Pfeiffer.
- Draper, P. (2007). *Music Two-point-zero: How participatory culture is reclaiming knowledge, power and value systems from the inside out*. http://www.researchgate.net/publication/228756720_Music_two-point-zero_How_participatory_culture_is_reclaiming_knowledge_power_and_value_systems_from_the_inside_out (ver. 04.04.2015).
- Felini, D. (2004). *Pedagogia dei media. Questioni, percorsi e sviluppi*. Brescia: La Scuola.
- Fujioka, T., Ross, B., Kakigi, R., Pantev, C., & Trainor, L.J. (2006). One year of musical training affects development of auditory cortical-evoked fields in young children. *Brain*, 129(10), 2593–2608.
- Grossi, P. (2007). Il senso della musica nelle nuove generazioni. In *Formazione - Giovani, Media e Formazione*, 2, 40–44.
- Lambert, J. (2013). *Digital storytelling. Capturing lives, creating community*. New York, NY: Routledge.
- Lange, P.G., & Ito, M. (2010). Creative Production. In M. Ito & J. Antin, *Hanging out, messing around and geeking out: kids living and learning with new media* (pp. 243-294). Cambridge, MA: MIT Press.
- Mazzara, B.M. (2006). Quale modello e quali percorsi di socializzazione nella società del XXI secolo?. In *Formazione - Giovani, Media e Formazione*, 1, 20–22.

- Napodano Iandoli, M. (2008). *Socrate in classe: le buone pratiche della filosofia dialogica nella scuola*. Perugia: Morlacchi.
- Norton, A., Winner, E., Cronin, K., Overy, K., Lee, D.J., & Schlaug, G. (2005). Are there preexisting neural, cognitive, or motoric markers for musical ability?. *Brain*, 59, 124–34.
- Petrucco, C., & De Rossi, M. (2009). *Narrare con il Digital Storytelling a scuola e nelle organizzazioni*. Roma: Carocci.
- Polo, C. (2007). Processi identitari e world music. Rappresentazioni musicali del mondo globalizzato. *La critica sociologica*, XLI(162), 1–7
- Prato, P. (2005). New Adventures in Lo-Fi: Ringtones and Other Directions in Portable Music. <http://www.scribd.com/doc/71350351/IASPM05LIGHT#scribd> (ver. 04.04.2015).
- Rifkin, J. (2000). *L'era dell'accesso: la rivoluzione della new economy* (P. Canton, Trans.). Milano: Mondadori (Original work published 2000).
- Rouget, G. (1986). *Musica e trance: i rapporti fra la musica e i fenomeni di possessione*. Torino: Einaudi.
- Salavuo, M. (2008). Social media as an opportunity for pedagogical change in music education. *Journal of Music Education and Technology*, 1(2-3), 121–136.
- Second Life. <http://secondlife.com/> (ver. 04.04.2015).
- Veblen, K., & Olsson, B. (2002). Community Music. Toward an International overview. In R. Colwell & C. Richardson (eds.), *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning* (pp. 730-753). New York, NY: Oxford University Press.