

MUSICA È SCUOLA

**Ricerche in Italia
sul valore della musica pratica**

**a cura di
Luigi Berlinguer, Gianni Nuti
e Annalisa Spadolini**

**Ricerche
e pratiche didattiche**

FrancoAngeli

OPEN  ACCESS



Collana di Didattica generale e disciplinare

diretta da Berta Martini ed Elisabetta Nigris

La collana è intitolata al rapporto tra la Didattica generale e le Didattiche disciplinari. La possibilità di individuare una relazione tra i due ambiti di studio nasce dall'esigenza di riconoscere, in senso sia epistemologico sia pedagogico-didattico, che essi intercettano lo stesso campo di esperienza: quello dei processi di insegnamento e apprendimento scolastico. Tuttavia, pur guardando allo stesso oggetto esse vi scorgono prospettive, dimensioni e problematiche differenti. In altri termini, pur prendendo in esame lo stesso campo di esperienza, la Didattica generale e le Didattiche disciplinari individuano e studiano fenomeni e questioni didattiche ciascuna a partire dal proprio sistema di costrutti concettuali, di modelli teorici ed epistemologici di riferimento e adottando metodi di indagine adeguati ai rispettivi impianti teorici e alle problematiche specifiche. Da questo punto di vista, la relazione tra Didattica generale e Didattiche disciplinari riguarda la possibilità di rivolgere alle situazioni di insegnamento e apprendimento uno sguardo molteplice, che integra e modula quadri epistemologici, approcci e strumenti metodologici diversi, promuovendo una costruzione di conoscenza più acuta, ricca e pluralistica di quella che saremmo in grado di raggiungere a partire da un unico campo di ricerca. Peraltro, l'espressione Didattica disciplinare, declinata al singolare anziché al plurale, evidenzia il tentativo di rintracciare, attraverso il confronto tra categorie e metodi di indagine, una matrice comune tra le diverse Didattiche disciplinari, allo scopo di illuminare e approfondire lo studio delle relazioni e dei processi che hanno luogo all'interno del triangolo didattico Insegnante-allievo-sapere, inteso come struttura concettuale invariante delle situazioni di insegnamento e apprendimento. Una tale condivisione appare d'altra parte auspicabile in vista sia della reciproca intelligibilità delle acquisizioni della ricerca, sia della applicabilità di queste ultime ai contesti della pratica educativa e didattica.

La collana si articola in due diverse sezioni. La prima, Fondamenti e modelli, accoglie contributi di ricerca teorica e empirica tesi a definire gli assetti epistemologici degli approcci generale e disciplinare alla didattica. La seconda, Ricerche e pratiche didattiche, accoglie da un lato le ricerche empiriche che mirano ad indagare aspetti specifici delle pratiche didattiche con sguardo trasversale rispetto ai diversi ambiti del sapere; e dall'altro lato raccoglie contributi esperienziali e di riflessione sulle pratiche stesse, corredati da impianti metodologici sistematici e rigorosi, che possano offrire ad insegnanti e professionisti dell'educazione strumenti utili per ripensare la progettazione e l'azione didattica.



**Fondamenti
e modelli**



**Ricerche
e pratiche
didattiche**

Comitato scientifico

Nere Amenabar, Universidad del Pais Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea

René Barioni, Haute École Pédagogique, Losanna

Angela Chiantera, Università di Bologna

Lerida Cisotto, Università di Padova

Federico Corni, Università di Modena e Reggio Emilia

Lucio Cottini, Università di Udine

Carla Cuomo, Università di Bologna

Piergiuseppe Ellerani, Università di Lecce

Paolo Ferri, Università di Milano Bicocca

Giuliano Franceschini, Università di Firenze

Marcia Gobbi, Universidade de São Paulo, Brasile

Giuseppina La Face Bianconi, Università di Bologna

Nicoletta Lanciano, Università Roma “La Sapienza”

Antonella Lotti, Università di Genova

Daniela Maccario, Università di Torino

Loredana Perla, Università di Bari

Miriam Rossi, Vassar College, Poughkeepsie, NY, USA

Pier Giuseppe Rossi, Università di Macerata

Silvia Sbaragli, SUPSI, Scuola Universitaria professionale della Svizzera Italiana, Locarno

Flora Sisti, Università di Urbino

Massimiliano Tarozzi, Università di Bologna

Lilia Andrea Teruggi, Università di Milano Bicocca

Ira Vannini, Università di Bologna

Rosetta Zan, Università di Pisa

Luisa Zecca, Università di Milano Bicocca

Franca Zuccoli, Università di Milano Bicocca

Si intende che il comitato scientifico svolga le funzioni di referaggio e che queste ultime possano essere espletate, all'occorrenza, anche da esperti esterni al comitato.



**Fondamenti
e modelli**



**Ricerche
e pratiche
didattiche**

MUSICA È SCUOLA

**Ricerche in Italia
sul valore della musica pratica**

**a cura di
Luigi Berlinguer, Gianni Nuti
e Annalisa Spadolini**

FrancoAngeli
OPEN  ACCESS

Isbn 9788835103554

Copyright © 2020 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

Publicato con licenza *Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 4.0 Internazionale* (CC-BY-NC-ND 4.0)

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it>

Copyright © 2020 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835103554

Indice

Introduzione. “Musica è scuola”, quando la scuola osa e finanzia la Ricerca , di <i>Annalisa Spadolini</i>	pag.	7
1. Ricerche e riflessioni sulla musica pratica a scuola: due realtà virtuose , di <i>Gianni Nuti</i> Reggio Calabria Montagnana	»	9
2. Il “fare artistico” nella scuola moderna: la musica d’insieme nei percorsi di alfabetizzazione emotiva nella scuola secondaria di primo grado , di <i>Carlo Cappa, Giuseppe Sellari, Francesco Claudio Ugolini</i>	»	137
3. L’effetto della pratica musicale sulle competenze cognitive degli alunni: abilità cognitive di base (attenzione e memoria), letto-scrittura e apprendimento musicale , di <i>Dolores Rollo, Francesca Brazzi, Monica Zucchelli, Alessandra Mauro, Pierpaolo Eramo, Alessandra Melej, Luisa Lopez, Leonardo Fogassi</i>	»	168
Postfazione , di <i>Luigi Berlinguer</i>	»	201

Introduzione

“Musica è scuola”, quando la scuola osa e finanzia la Ricerca

di Annalisa Spadolini

Gli Istituti scolastici “A.M. Ricci” di Rieti, “Falcomatà Archi “di Reggio Calabria, “San Vitale - Fra Salimbene” di Parma, e l’Educandato “San Benedetto” di Montagnana (Padova), vincitori del Bando MIUR D.D. 1137 del 30 ottobre 2015 “Promozione della cultura musicale a scuola”, sono scuole che hanno deciso di osare, scrivendo una pagina che non ha precedenti nella storia delle politiche educative scolastiche, un fatto inusuale nel panorama progettuale delle scuole italiane.

In un contesto di quasi totale assenza di fondi atti a garantire le essenziali necessità organizzative e didattiche scolastiche, queste quattro scuole hanno fatto una scelta molto coraggiosa nel decidere di finanziare la Ricerca, chiedendo la collaborazione delle Università, permettendo ai ricercatori di entrare nelle classi e di valutare e verificare impatti e risultati di prassi laboratoriali. Una scelta che ha suscitato l’interesse del Comitato nazionale per l’apprendimento pratico della musica per tutti gli studenti.

Il Comitato, che aveva promosso e seguito tutte le fasi di definizione delle linee programmatiche dell’Avviso pubblico per la selezione delle pratiche da finanziare, propose ai Dirigenti scolastici delle scuole di creare una rete di scopo e la Firma di un accordo di programma è stato il punto di partenza del Progetto “Musica è scuola”.

I Dirigenti e i docenti coinvolti nel progetto erano uniti nella convinzione che il sapere artistico è patrimonio di tutti gli studenti e che la musica è un’arte altamente formativa; che è urgente organizzare la scuola in modo che le pratiche didattiche musicali possano svolgersi nel modo più efficace; che la formazione degli insegnanti di musica e il coinvolgimento dei docenti delle altre discipline siano i cardini per la realizzazione di percorsi di qualità; che la conoscenza e l’utilizzo delle più validate metodologie didattiche nazionali e internazionali aiutino il processo di innovazione.

Nel mio ruolo di referente per il MIUR - Comitato nazionale per l'apprendimento pratico della musica, sono stata impegnata nel coordinamento delle varie attività organizzate in comune dalle scuole, nella definizione dei contenuti, nell'individuazione delle macro-aree di ricerca, nella scelta delle Università da coinvolgere, nell'individuazione delle criticità su contenuti, metodologie e organizzazioni.

I ricercatori, appartenenti all'Università di Tor Vergata - Dipartimento di Storia, Patrimonio culturale, Formazione e Società, all'Università della Valle d'Aosta - Dipartimento di Scienze umane e sociali, all'Università di Parma - Dipartimento di Neuroscienze, hanno aderito con entusiasmo alle sollecitazioni delle scuole e il risultato è ampiamente documentato in questo libro.

Le ricerche, al di là dei risultati attesi e delle evidenze documentate, sono state attraversate da un microcosmo di relazioni, di collaborazioni, di rapporti istituzionali, contatti formali e informali, da una umanità desiderosa di migliorare, di crescere, di condividere. La circolazione di idee, le emozioni vissute fra studiosi, docenti e allievi, fra amministratori e organizzatori, fra docenti e Dirigenti, fra esperti e insegnanti, le teorie e le azioni promosse, i materiali prodotti, hanno creato un unicum virtuoso di crescita collettiva e di benessere.

Potenziare la ricerca educativa, finanziare adeguatamente la scuola e le Università, investire sulla formazione dei docenti e dei Dirigenti scolastici, progettare e realizzare strutture e ambienti di apprendimento innovativi, promuovere azioni che elevino la qualità, che sviluppino capacità critiche, che individuino le modalità e i contenuti capaci di dare senso etico ed estetico alle attività formative dei nostri ragazzi, *non è impossibile*, basta fare scelte e dare giuste priorità.

Solo una cosa è veramente impossibile: arrestare la capacità creativa dei ragazzi, la loro curiosità ed energia, e la determinazione di tanti ricercatori, Dirigenti scolastici, insegnanti, genitori, operatori del settore, amministratori, nel voler cambiare il corso delle cose. Un auspicio fra tanti: che i nostri legislatori si accorgano finalmente che la scuola è il luogo privilegiato di chi e cosa può far la differenza.

I risultati delle ricerche qui presentate parlano di questo: "al di là di ogni ragionevole dubbio".

1. Ricerche e riflessioni sulla musica pratica a scuola: due realtà virtuose

di *Gianni Nuti*

Premessa

Il Comitato Nazionale per l'apprendimento pratico della Musica ha voluto promuovere un progetto di ricerca che mappasse situazioni selezionate per il tramite di un concorso pubblico al quale hanno partecipato decine di scuole italiane e che si è visto aggiudicare una dote economica a fronte di un progetto didattico musicale ritenuto virtuoso. Le scuole vincitrici del Bando pubblico MIUR - D.D. 1137 del 30 ottobre 2015 “Promozione della cultura musicale a scuola” non sono solo state messe nelle condizioni di realizzare i loro progetti specifici, ma anche di costituire una rete di scambi nella quale rendere partecipe tutta la comunità educante di un processo di formazione e ricerca attorno alla promozione della pratica musicale per tutti gli studenti. Si tratta di una logica progettuale che anticipa quanto previsto dal Decreto Legislativo 60/2017 sullo sviluppo della creatività rispetto alla istituzione dei Poli e per ciò ha rappresentato una tappa importante di avvicinamento del sistema scolastico italiano agli scenari che la legge 107/2015 ha aperto sulla scuola di domani.

Su due di queste istituzioni, una di Reggio Calabria, l'altra di Montagnana (PD) è stata proposta un'attività di ricerca trasversale coordinata dall'Università della Valle d'Aosta. Il processo è stato oggetto di riflessione e di messa a punto con la dirigenza delle due istituzioni scolastiche – ovvero l'Educandato San Benedetto di Montagnana e l'Istituto Comprensivo Falcomatà-Archi di Reggio Calabria (entrambe referenti di una rete di scuole, embrione delle scuole Polo delle Arti (musica, danza e teatro) nato nel corso del 2018) – le quali, a loro volta, hanno seguito un percorso di condivisione con i loro organi interni di rappresentanza in una logica democratica e partecipata.

Si è concordato di dare all'intervento di un ricercatore di scienze umane all'interno di un'istituzione educativa – a maggior ragione quando questa è ben strutturata – il ruolo di facilitatore d'innovazione e di processi trasformativi, senza imporre modelli predeterminati o evocare rivoluzioni, se mai di rigenerare rappresentazioni e consuetudini radicate, divenute ormai familiari, ma anche in alcuni casi stereotipate. Questo perché in tutte le professionalità agite l'evitamento di stati di ansia, come afferma Goleman¹, produce “angoli morti” nella visione della realtà nella quale si opera, alimentando cliché e frenando i processi evolutivi potenziali di cui si potrebbe godere. E le ansie nascono nel fronteggiare procedure di cui non siamo padroni, strategie didattiche meno battute, formule partecipate da parte degli allievi di cui potremmo avere un controllo relativo e un investimento di fiducia altissimo, adunque pericoloso...

Il contributo di idee ha l'ambizione di aiutare a cambiare le prospettive di significato con le quali si leggono i propri contesti di insegnamento/apprendimento: questo senza sovvertimenti, teoremi inapplicabili o strumentali completamente alieni rispetto al vissuto formativo ed esperienziale che ciascuno porta con sé. Sarebbe inutile somministrare schede e unità didattiche preimpostate, perché risulterebbero non radicate, poco sfidanti e dunque, una volta sperimentate senza peraltro sentirle mai proprie, finirebbero in un cassetto assai presto, senza lasciare alcuna traccia. Al contrario, per promuovere cambiamenti duraturi, è indispensabile interiorizzare visioni nuove partendo dalla sorpresa e accettandone le condizioni d'iniziale fatica, conquistare ogni tratto per passi lenti e autodeterminati, acquisendo quella competenza trasformativa che porta a rimodulare il proprio agire quotidiano di fronte a differenze umane e contestuali e alle loro progressioni nel tempo. Il formatore per parte sua sostiene, incoraggia, accompagna chi apprende con il solo obiettivo di facilitare processi di cambiamento dei quali il discente si sente pienamente artefice prevenendo e neutralizzando potenziali fattori ansiogeni, rimuovendo ostacoli virtuali, determinati dall'endemica resistenza all'apprendimento di nuovi schemi di significato.

L'apparato bibliografico di questo lavoro risente di una scelta di campo per la quale si privilegia la pratica strumentale e vocale collettiva come principale approccio alla musica, perché l'indagine si è concentrata su questa dimensione dell'esperienza musicale: per completezza di prospettive, il lettore potrà affiancare un corpus altrettanto pingue di documentazione legata alla didattica dell'ascolto, in Italia particolarmente preziosa e qualificata in quanto derivata da una tradizione musicologica solida e apprezzata nel mondo.

1. Goleman D. (1995), *Emotional Intelligence*, Bantam Books, New York (tr. it. *Intelligenza emotiva*, Rizzoli, Milano, 1996).

1. La struttura del piano di ricerca

I paradigmi di riferimento

I paradigmi di riferimento di questa ricerca sono quelli dell'*apprendimento trasformativo* di Mezirow (1978) e della *Action Research* di Lewin.

La presenza di un apparato cognitivo critico e autonomo in ciascuna persona rende indispensabile l'attivazione di nuove e continue idee sul proprio ruolo professionale all'interno di un contesto produttivo o quello di studente all'interno di una comunità scolastica². Questa lettura dinamica della *Weltanschauung* di ciascuno permette di uscire dal catalogo di fotogrammi istantanei con i quali immortaliamo – spesso inconsapevolmente – esperienze e persone, segregandole all'interno di gabbie immaginarie che da una parte permettono di possedere e dunque d'alimentare il senso di dominio sulla realtà di cui l'uomo ha bisogno, dall'altro rallentano i processi evolutivi di ogni sistema antropico. Sono due per Mezirow i livelli rappresentazionali sui quali si fonda la cognizione del mondo: la *prospettiva di significato*, quella che la psicologia chiama “schemi di riferimento”³ e che:

indica la struttura dei presupposti entro la quale la nostra esperienza pregressa assimila e trasforma la nuova esperienza (...), un set abituale di aspettative che costituisce un quadro di riferimento orientativo che usiamo nella proiezione dei modelli simbolici e che funge da sistema di credenze (quasi sempre tacite) per interpretare e valutare il significato dell'esperienza⁴.

La seconda è quella degli *schemi di significato*:

costituito dalle conoscenze, dalle convinzioni, dai giudizi di valore e dai sentimenti che si manifestano nell'interpretazione. (...) Sono le manifestazioni concrete del nostro orientamento abituale e delle nostre aspettative abituali (...) e traducono queste aspettative generali nelle aspettative specifiche che guidano le nostre azioni⁵.

2. Fabbri L., Melacarne C. (2016), “Didattica dell'innovazione e innovazione didattica. L'apprendimento come condizione per il cambiamento”, in Fedeli M., Grion V., Frison D., *Coinvolgere per apprendere. Metodi e tecniche partecipative per la formazione*, Pensa Multimedia, pp. 319-339.

3. Ross L., Nisbett R. (1980), *Human inference: Strategies and shortcomings of social judgment*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, HJ.

4. Mezirow J. (2003), *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Raffaello Cortina, Milano, pp. 47-48.

5. *Ibidem*, p. 49.

Rispetto a queste due dimensioni – una più valoriale, morale, legata alla personalità del soggetto e all’immagine di sé rispetto al contesto sociale, l’altra più ancorata a specifici dati di realtà, a comportamenti e reazioni specifiche – si sviluppano i processi di apprendimento, in particolare nell’età adulta.

Mezirow propone quattro modalità di apprendimento adulto che sono applicabili a tutti i sistemi organizzativi e, a maggior ragione, in un contesto scuola, dove la formazione continua dovrebbe essere consustanziale rispetto alla professionalità insegnante⁶.

La prima forma si radica su *schemi di significato* già consolidati: questi possono subire modifiche e differenziazioni utili ad affrontare la nuova esperienza che si sta a fronteggiando, ma non sono messi in discussione nella loro matrice fondativa. Per fare un esempio legato alla didattica, un insegnante affezionato alla lezione frontale tradizionale “algoritmica” apre all’elicitazione o all’approccio euristico-socratico e quindi all’interazione parziale e periodica con gli allievi, pur mantenendo un impianto sostanzialmente asimmetrico, a “centralità insegnante” e a dominante verbale e con un formato aula rigido e tradizionale⁷.

La seconda riguarda la determinazione di un *nuovo schema di significati* abbastanza strutturato e coerente con le prospettive di senso già esistenti, per integrarle ed estenderne gli scopi. Per restare sull’esempio precedente, è il caso in cui l’insegnante di cui sopra resta ancorato alla verbalizzazione e all’approccio logico-razionalistico ma affina le sue competenze nella comunicazione paraverbale e non verbale complementari a quella verbale.

La terza forma d’apprendimento avviene attraverso la *trasformazione di schemi di significato*. Ciò presuppone una mobilitazione in termini di messa in discussione degli strumenti fino a quel momento considerati efficaci per leggere la realtà constatandone la scarsa funzionalità e inadeguatezza di fronte a un’esperienza o a un fenomeno nuovo. In questo caso l’insegnante sperimenta tecniche di apprendimento cooperativo, favorisce l’interazione sistematica con la classe, introduce attività laboratoriali a fianco di quelle frontali.

La quarta forma si ha quando la trasformazione coinvolge le *prospettive di significato*, allorquando le pratiche riflessive si approfondiscono fino a erodere la validità degli assunti considerati verità incontrovertibili identificandone le distorsioni rispetto ai dati di realtà raccolti e ai

6. *Ibidem*, pp. 95-96.

7. Nuti G. (2014), *Didattica del Pensiero Creativo*, FrancoAngeli, Milano, p. 52.

fatti incarnati e studiando le modalità per riorganizzarli secondo sguardi prospettici nuovi, più adeguati. L'insegnante rinuncia alla centralità dell'insegnante, si appropria di linguaggi simbolico/analogici espressivo-creativi e valorizza la dimensione allusiva e polisemica della parola, riconosce la circolarità dei processi di insegnamento/apprendimento, mette in gioco la dimensione affettivo-emotiva nell'approccio agli oggetti della conoscenza.

Va precisato che questi differenti livelli di metamorfosi non coinvolgono solo la cognizione, ma anche la dimensione sensoriale, quella delle emozioni e degli affetti e quella socio-relazionale integrate in un'unica coscienza "embodied". Questa permette in molti casi non solo di percepire il senso di inadeguatezza di una condotta rispetto a un fenomeno, ma anche di elaborare una controeazione rapida prima ancora che la mente elabori il concetto correlato: la riflessività sull'accaduto che dà consapevolezza a chi agisce giunge appena dopo...

A monte di tutto ciò va data sostanza al concetto di apprendimento, fenomeno privo di stadi evolutivi, ma processo continuo d'avventure e conquiste grazie alle quali si affinano e personalizzano la capacità di analizzare le esperienze di vita e agire in esse, conferendo loro significati via via più profondi e insieme rendendole permeabili a nuovi scenari, a logiche inclusive e partecipative.

Alla base della trasformazione è il *pensiero riflessivo*, che Dewey definiva come una reazione della mente che ragiona sulle logiche sottese dietro ai fenomeni vissuti, validandole o meno. Le tipologie di riflessione incluse nel pensiero trasformativo mirano a:

- agire sulle *premesse*, identificando quelle mappe mentali che governano comportamenti divenuti automatici, spesso concause di criticità e di diacronie rispetto all'evolvere dei flussi dinamici nei quali si è immersi;
- effettuare un'*analisi descrittiva dei nodi-chiave* per circoscrivere il campo d'intervento senza perdere la sua relazione reticolare con il quadro complessivo;
- monitorare il *processo* di scioglimento di tali nodi per decidere, in itinere, se il processo di risoluzione che s'intende utilizzare è il più adatto per portare a termine l'azione o se dovrà essere modificato.

Una precisazione, a questo punto, è d'obbligo: non parleremo mai di situazioni-problema. Sì, perché problematizzare ogni esperienza didattica o di vita può equivalere a patologizzarla, a colorare l'intero sistema complesso di rosso sangue. Crediamo invece opportuno collegare i fenomeni trasformativi con la pulsione dell'uomo ad andare avanti, a seguire il passo di un insieme d'organismi in movimento con i quali si viene in contatto: sul disagio deve prevalere la tensione verso l'ulteriorità, la vygotskijana

dissonanza cognitiva⁸, che si manifesta solo se qualcosa di diverso rispetto al consolidato appare all'orizzonte, porta con sé un desiderio di risoluzione ed è su questo che va focalizzato l'interesse.

Certo, ogni desiderio nasce da una mancanza, ma il vuoto è colmato da un'energia vitale, uno slancio che costruisce ponti, tesse reti di salvataggio e di transito, ed è questa tensione che alimenta la plasticità della mente e favorisce una buona capacità di adattamento ai cambiamenti dell'ambiente esterno in tutti gli attori partecipi del fenomeno vissuto.

L'altro riferimento epistemologico della ricerca è il pensiero di Kurt Lewin sviluppato poi da altri psicologi e pedagogisti lungo tutto l'arco del Novecento. La scelta nasce dalla visione di una realtà fatta di sistemi complessi, perturbati e dunque instabili, dai destini incerti e governati, per Morin, secondo tre principi: il *dialogico*, fondato sulla correlazione tra inconciliabili, nel nome di una complementarità antagonista; quello della *recursione organizzativa*, per la quale il fenomeno complesso è al contempo prodotto e produttore della propria esistenza (la società agisce sugli individui, ma questi ultimi retroagiscono sulla società, ogni padre è anche figlio e così via...) e ogni singola parte è causa. Il *principio ologrammatico*, per il quale la parte è nel tutto come il tutto è nella parte epperò ogni *io* porta con sé un *noi*⁹. In questo sistema il soggetto è multidimensionale, non va interpretato in modo disgiunto dal suo contesto, al contrario va integrato nella spiegazione del fenomeno. Di fronte a una visione così policroma di cui anche le scuole sono specchio fedele, la scelta di paradigma ha optato per non impiegare i metodi di ricerca tipici delle scienze cosiddette "positive" concentrate sul tempo presente, con una separazione netta tra soggetti oggetto di studio, una considerazione dei casi solo per valore statistico e non individuale, un riordino gerarchico degli eventi focus d'osservazione, una strategia bimodale di induzione/deduzione, l'adozione di un linguaggio denotativo e descrittivo. Si è ritenuto, al contrario, di portare a valore il dinamismo proprio dei fenomeni sociali, nei quali il presente è ancorato al prima e al dopo prossimo e remoto in un flusso narrativo, gli "oggetti di studio" diventano soggetti coautori della ricerca, non si formula un'ipotesi di partenza ma si sviluppano molteplici opinioni per programmare azioni efficaci e valutarne gli esiti, si apre all'uso di linguaggi denotativi e metaforico-simbolici (Susman, Evered, 1978)¹⁰.

8. Festinger L., *A Theory of Cognitive Dissonance*. California, Stanford University Press 1957 (tr. it. *Teoria della dissonanza cognitiva*, FrancoAngeli, Milano, 1973).

9. Morin E. (1989), *La conoscenza della conoscenza*, Feltrinelli, Milano, pp. 112-119.

10. Susman G.I., Evered R.D. (1978), "An assessment of the scientific merits of action research", *Administrative science quarterly*, 582-603.

Per risolvere problemi o promuovere innovazione all'interno di comunità circoscritte, Lewin sostiene pertanto un approccio realista, fatto di azione, riflessione autocritica e valutazione degli esiti in cui lo scambio tra gruppi sociali e la partecipazione attiva delle persone favorisce un processo di cambiamento all'interno di un sistema interattivo di cui il ricercatore rappresenta l'agente, l'enzima¹¹.

A proposito di *processo*, va precisata l'accezione attribuita a questo termine nella ricerca-azione:

il processo è una rete simbolica e dinamica che presenta una componente al contempo funzionale e immaginaria, costruito dal ricercatore a partire da elementi interattivi della realtà, aperto al cambiamento e necessariamente inscritto nel tempo e nello spazio¹².

Quattro sono le tipologie di Action Research che hanno preso corpo anche grazie all'evoluzione del quadro teorico facilitato dalle relazioni con la scuola di Chicago e dai suoi studi sui comportamenti sociali, le marginalità e le devianze, ovvero l'Action Research:

- *di diagnosi*, con un intervento “in situazione” che stabilisce una diagnosi e raccomanda delle misure di cura;
- *in partecipazione*, laddove coinvolge nel processo di ricerca un'intera comunità a rischio devianza o marginalità sociale;
- *empirica*, quando si accumulano dati in un certo numero e qualità d'esperienze quotidiane in gruppi sociali determinati;
- *sperimentale*, che richiede uno studio comparato tra situazioni sociali il più possibile equivalenti e un controllo rigoroso sull'efficacia delle tecniche impiegate.

Il nostro lavoro presenta caratteristiche per lo più conformi con la terza tipologia poc'anzi descritta, con qualche affondo nella quarta e cerca di valorizzare gli elementi qualificanti di questo modello, che seguono.

L'Action Research adotta un *linguaggio accessibile a tutti*, non solo ai ricercatori, in modo da consentire una partecipazione ampia di tutti gli attori a ogni passaggio del processo in corso. Questo favorisce non solo la presa di decisione in gruppo rispetto a un cambiamento sociale, ma attribuisce anche una funzione democratica all'azione di ricerca, così come sostengono Carr e Kemmis (2003)¹³. Gli insegnanti possono così

11. Marrow A.J. (1972), *Kurt Lewin*, ESF, Paris.

12. Barbier, *ibidem*, p. 88.

13. Carr W., Kemmis S. (2003), *Becoming critical: education knowledge and action research*, Routledge.

partecipare direttamente all'individuazione dei loro nodi critici e alla loro risoluzione, garantendo la solidità dell'avvenuto mutamento: "non si può avere alcuna trasformazione radicale senza una partecipazione essenziale ed esperienziale dell'*autòs*, del soggetto nella sua dimensione di ipseità"¹⁴ dunque l'individuo nella sua unicità deve sentirsi protagonista e artefice del nuovo.

La *centralità della pratica* è fondamentale per questo tipo di approccio: agire per modificare il proprio ambiente di appartenenza, imprimere un segno al mondo ricostruendone i confini, ridefinendo la propria sostanza sociale e legittimando così la propria esistenza. Si può fare nella misura in cui si è in grado di elaborare una dialettica dell'azione liberata da stereotipi, abitudini storicizzate ai limiti della sclerosi, burocratiche e spersonalizzate.

Le *tecniche d'implicazione* si avvicinano a quelle degli etnologi o degli storici (diari, registrazioni audio-video, analisi multiprospettiche) più che a quelle degli psicologi che utilizzano analisi di correlazione e metodi sperimentali.

L'osservazione riveste un ruolo molare tra i dispositivi della ricerca-azione: Adler e Adler (1987)¹⁵ propongono tre forme principali: *l'osservazione partecipante periferica*, dove chi osserva è accolto, ma non si trova al centro delle attività del gruppo; *l'osservazione partecipante attiva*, laddove il ricercatore è nel gruppo giocando un ruolo, ma nel contempo è estraneo alla vita ordinaria della comunità in cui sta operando pro tempore; *l'osservazione partecipante completa*, dove il ricercatore è membro del gruppo a tutti gli effetti. Nel nostro caso si è adottata la prima opzione con qualche sporadica incursione nella seconda.

Il dispositivo per la ricerca

Alla luce di questi assunti, s'è inteso per questa ricerca attivare un percorso esplorativo-euristico destinato a rivelare saperi espliciti e impliciti, a scandagliare sequenze di vita scolastica vissuta in una prospettiva trasformativa capace di intervenire sui quattro livelli poc'anzi descritti attraverso un dispositivo di strumenti composto da:

- un'osservazione sistematica delle pratiche didattiche musicali e non, diretta e indiretta, ovvero con la presenza in aula dei ricercatori e con un'analisi di materiale audio-video (previa autorizzazione raccolta dalle

14. Barbier R. (2008), *La ricerca-azione*, Armando, Roma, p. 48.

15. Adler Pa., Adler P. (1987), *Membership Roles in Field Research*, Sage, Newbury Park.

famiglie ai soli fini di ricerca). Tale processo ha occupato tre giorni di riprese per ciascun istituto nell'inverno/primavera del 2017;

- una contestuale analisi della documentazione storica – volumi editi da editoria locale, archivi fotografici in possesso dell'istituzione scolastica – e tecnico-organizzativa – POF, programmazioni degli ultimi tre anni, documenti di autovalutazione – delle scuole, e delle istituzioni;
- una ricognizione qualitativa il più possibile coinvolgente e interattiva attraverso colloqui, scambi informali, interviste a portatori di interesse, focus groups tra insegnanti e altre figure professionali operanti all'interno dell'istituzione, questionari ad allievi, famiglie e insegnanti allo scopo di raccogliere in modo multidimensionale dati relativi alle modalità di lavoro didattico correnti e alle rappresentazioni consolidate tra allievi e insegnanti, dirigenza e funzioni obiettivo su:
l'efficacia e la solidità delle strategie didattiche adottate;
 - le priorità e le propedeuticità all'interno della educazione musicale e della pratica strumentale in particolare;
 - le relazioni tra musica e altre discipline e musica nella scuola in generale;
 - le forme della collaborazione interprofessionale;
 - le relazioni tra allievi e tra allievi e insegnanti durante l'attività didattico-musicale;
 - le modalità di coinvolgimento delle famiglie dei giovani musicisti nelle azioni educative loro rivolte;
- estrarre da questionari, interviste e focus una serie di indicatori:
 - di benessere sociale;
 - d'inclusione delle differenze: dalle disabilità ai disturbi dell'apprendimento, dalle persone migranti di prima e seconda generazione alle situazioni di povertà economica ed educativa, alle fragilità psicologiche determinate da squilibri nella crescita, appartenenze a famiglie nucleari estese, complesse, multiple ecc., integrandoli con strumenti tratti dalla letteratura scientifica legata al Subjective well-being¹⁶, in particolare nell'infanzia e nell'adolescenza¹⁷ e nei contesti scolastici;
- misurare prima dell'attività progettuale la presenza e l'intensità di tali indicatori;
- promuovere, insieme agli insegnanti coinvolti, le seguenti macroazioni:
 - *le forme della cooperazione* → Concordare una modalità leggera, ma funzionale, di relazione e di scambio tra docenti di educazione

16. Kahneman D., Krueger A.B., Schkade D., Schwarz N., Stone A.A. (2006), "Would you be happier if you were richer? A focusing illusion", *Science*, 312(5782), 1908-1910.

17. Margitits F., Pawlik Z. (2009), *Depression, Subjective Well-Being and Individual Aspirations of College Students*, Nova Science Publishers, Incorporated.

musicale generale e insegnanti di strumento nella secondaria di primo grado e tra tutti i docenti di infanzia e primaria in modo da mettere a punto un repertorio di contenuti e strategie interconnesse;

- *la centralità delle esperienze corporee* → pianificare le attività espressivo-corporee in modo propedeutico alla pratica strumentale applicando i principi dell'equivalenza motoria e dell'apprendimento crossmodale, dunque facendo esperienza con varie parti del corpo, dai macro ai micromovimenti, di condotte motorie funzionali alla piena incarnazione della espressività musicale in modo da padroneggiare simmetrie, pesi, propriocezione, indipendenza, prevenzione delle tensioni musicali non funzionali nella pratica strumentale nel maggior numero possibile di allievi. Questo allo scopo di accrescere in loro non solo la consapevolezza del personale schema corporeo, ma dello stile musicale dei propri comportamenti;
 - *inter e transdisciplinarietà* → adottare modalità di collaborazione sistematiche tra insegnanti dei differenti ordini di scuola e impostare alcuni filoni di lavoro interdisciplinare che valorizzino quanto di musicale è deducibile e valorizzabile in ciascuna delle discipline curriculari (per es. il valore fonologico della lingua poetica, le analogie tra organizzazione sociale e le composizioni musicali all'epoca di Luigi XIV, la musicalità delle proporzioni o delle simmetrie in matematica ecc.);
- misurare *ex post* gli stessi indicatori di benessere e d'inclusione sociale valutandone la significatività dei differenziali;
 - sistematizzare e condividere i risultati prima con il corpo insegnanti coinvolto, poi con tutta l'Istituzione, le famiglie la cittadinanza attraverso momenti di restituzione pubblica e la diffusione di un documento di sintesi adatto a una diffusione ampia e non specialistica e uno più analitico per coloro che operano nel settore;
 - favorire la creazione di un clima tra ricercatori e corpo docenti di tipo laboratoriale, da bottega dove, per mutuo aiuto, si smontano insieme i processi, si individuano i nodi e si tenta di scioglierli con il concorso di tutti, senza paragoni, rivalità latenti, giudizi o pregiudizi.

2. Le fasi della ricerca

Il compito, pertanto, che abbiamo assunto in questo contesto è stato di effettuare un percorso di osservazione sistematica delle pratiche educativo-

musicali da una parte e di indagini qualitative dall'altra sull'idea di musica pratica maturata negli allievi, delle loro famiglie e negli insegnanti per intervenire su tre fronti rispetto ai quali tutte le piccole, silenziose rivoluzioni – quelle più autentiche e durature – si possono realizzare. Questi fronti sono: le strategie didattiche, ovvero i modi per insegnare in uso, le rappresentazioni sull'educazione musicale e sul valore della musica che ciascuno di noi, nei rispettivi ruoli che ricopre, consolida e difende spesso strenuamente anche di fronte alle più energiche pulsioni al cambiamento e come si pensa che questo linguaggio possa far crescere il senso della cittadinanza nell'Educandato San Benedetto, e di legalità e appartenenza al territorio nell'Istituto Comprensivo Archi-Falcomatà.

Un set di strumenti è stato messo a punto per raggiungere gli obiettivi di ricerca-azione che sono rappresentati dalla volontà, da parte dell'istituzione scolastica, ma anche del Comitato Nazionale per l'apprendimento pratico della Musica, di accompagnare processi di rafforzamento del peso che l'educazione musicale e artistica hanno all'interno della vita dei ragazzi e della scuola stessa, così come del modo, da parte di tutti, di imparare e insegnare la musica pratica; ancora di più, lo scopo di pensare le ragioni ultime per le quali l'uomo ha diritto di esprimersi attraverso il linguaggio sonoro-musicale.

In particolare, si sono effettuate:

- a) una ricerca documentaria sulle istituzioni e sul territorio limitrofo in termini demografici, socioeconomici e di organizzazione didattica e amministrativa;
- b) n. 10 dialoghi pedagogici con testimoni privilegiati in entrambi gli istituti;
- c) n. 2 Focus group ex ante e uno ex post in ogni scuola polo con insegnanti e dirigenti dei vari plessi/istituzioni scolastiche coinvolte;
- d) n. 3 giorni di osservazioni sistematiche dirette e mediate da riprese video HD multiprospettiche di lezioni ordinarie collettive, individuali di educazione musicale, di strumento, canto, orchestra e musica d'insieme in ogni polo;
- e) sensibilizzazione preliminare e distribuzione di un questionario on line (attraverso Google Drive) ad allievi, famiglie e insegnanti: in 748 hanno risposto ai questionari, mentre nel progetto complessivamente sono state coinvolte a vario titolo circa 1.200 persone;
- f) n. 2 giornate di restituzione pubblica.

3. Gli strumenti: a) la ricerca documentaria

La ricerca documentaria è indispensabile per raccogliere testimonianze certificate rispetto al sistema organizzativo delle istituzioni, alle tipologie di relazioni con il territorio, alle priorità educative e didattiche assunte dagli organi collegiali e dunque alle criticità individuate e prese in carico, alla storia del luogo e delle scuole coinvolte. Le fonti sono state:

- *Istat* ed *Euristat* per la parte che riguarda indici demografici e composizione della popolazione residente, ma anche per misurare il livello di benessere equo e sostenibile;
- *Fondazione Agnelli* per gli studi sulla popolazione scolastica e le sue caratteristiche rispetto ai fenomeni migratori e la diminuzione dei residenti e dei cittadini italiani;
- *Piani Triennali dell’Offerta Formativa, Rapporti di Autovalutazione, Rendicontazioni sociali* forniti direttamente dalla dirigenza o recuperati attraverso Scuola in Chiaro (cercalatuascuola.istruzione.it).

4. Gli strumenti: b) i dialoghi pedagogici

L’interpello rivolto ad alcuni stakeholders operanti nel progetto a vario titolo si è volutamente svolto in modo non strutturato e seriale, bensì in forma di intervista ispirata alla teoria della Gestione Mentale, messa a punto dal filosofo e pedagogista francese Antoine de la Garandiere. Lo scopo è quello di scoprire le abitudini cognitive degli insegnanti e degli allievi quando si trovano in un contesto educativo, dunque non solo le strategie adottate, ma i meccanismi mentali che hanno ispirato le azioni didattiche. In particolare, si indaga su quelli che La Garandiere chiama “gesti mentali”¹⁸: l’attenzione, la memorizzazione, la comprensione, la riflessione e l’immaginazione creativa. Tale approccio permette di accrescere la consapevolezza dei processi in atto in tutti gli attori coinvolti, di porre il focus su aspetti sensoriali, percettivi, mnestici, ma soprattutto, restituisce importanza all’evocazione come strumento di pensiero. Le narrazioni sono utili a cogliere in modo non gerarchizzato e pre-strutturato e al di là degli aspetti dichiaratori, notizie a presa diretta impossibili da riassumere nella documentazione scritta, ovvero il non detto raccolto tra le maglie dell’espressione non verbale, le allusioni interrotte, gli indicatori di clima e di

18. de La Garandierie A. (1987), “Comprendre et imaginer: les gestes mentaux et leur mise en œuvre”, Le Centurion, Paris. Riedizione in *Réussir, ça s’apprend* (Bayard Editions, Bayard compact, 2013).

relazioni intersoggettive che non sono esplicitamente dichiarate, ma reali e influenti sui processi didattici, sulle rappresentazioni del progetto e sale vivo dell'evocazione.

5. Gli strumenti: c) il focus group

Il focus group è una tecnica di ricerca sociale nata negli Stati Uniti negli anni '40 per opera di K. Levin e R. Merton (Morgan, 1997)¹⁹, che possiede un'utilità pratica, ma anche delle implicazioni etiche, perché permette di coinvolgere gruppi non numerosi di persone in modo da valorizzare la dimensione dell'interazione democratica e da acuire, con l'aiuto del conduttore, le sensibilità verso aspetti difficilmente tracciabili attraverso strumenti informali o, per contro, molto strutturati come interviste o questionari. Normalmente il focus si divide in quattro fasi: *riscaldamento*, *relazione*, *consolidamento* e *distacco*, in modo da favorire la creazione di un clima di cooperazione, di identificare strade comuni sulle quali orientare il focus, sviluppare approfondimenti e ipotizzare nuove prospettive e rafforzare relazioni di fiducia per la loro futura concretizzazione. Il conduttore non deve porsi come il portatore di soluzioni, ma il facilitatore di processi di consapevolezza che, in modo pacifico ma dialettico, le facciano maturare dal gruppo. Nella ricerca in questione, lo strumento è stato utilizzato con insegnanti e dirigenti insieme sia a scopo diagnostico, per raccogliere evidenze rispetto al quadro di contesto nel quale si intendeva agire, per conoscere programmi e attività svolte, storie collettive ed esperienze didattiche individuali, sia per generare sottobiettivi di ricerca e orizzonti applicativi dello strumentario ipotizzato.

6. Gli strumenti: d) l'osservazione sistematica (partecipante, periferica)

L'osservazione, il "porsi davanti a" è uno strumento fondamentale per la vita umana e consustanziato con la professionalità insegnante. Scandagliare con tutti i sensi (e non solo la vista) un fenomeno, assistere alla sua evoluzione cogliendo dinamiche e resistenze, contemprarne la fine è un viaggio il cui itinerario è scritto nel qui ed ora, è un'esperienza di relazione, perché il contatto con l'osservato è molto più intimo di quanto ci si

19. Morgan D.L. (1997), *The focus group guidebook*, vol. 1, Sage publications.

aspetti. Stante la già precedente considerazione rispetto alle *forme* possibili ricavate dagli studi di Adler e Adler (cfr. p. ~~xxx~~), va precisato che, rispetto agli *scopi*, l'osservazione può essere *descrittiva*, quando l'obiettivo è di raccogliere informazione su uno stato; *formativa*, quando è frutto di una volontà d'istruire; *valutativa*, se intende far emergere criticità e orientare le decisioni da assumere; *euristica* allorquando permette di far emergere ipotesi attendibili sulle quali si dovranno effettuare altri controlli o *di verifica*, per misurare fenomeni e processi (Postic, de Ketele, 1993)²⁰. Lo scopo di questa pratica all'interno del progetto di ricerca-azione è senz'altro di tipo valutativo/formativo: mira ad attivare pratiche riflessive e ad acuire le competenze metacognitive oltre che tecnico-professionali di tutti gli attori coinvolti.

Per guadagnare una ragionevole quantità di dati da sottoporre ad accurate analisi qualitative, sono state utilizzate una videocamera mobile e due GoPro fatte indossare dall'insegnante coinvolto o fissate per una ripresa grandangolare. La registrazione multiprospettica, già utilizzata in altre ricerche recenti (Nuti, 2017)²¹, permette di cogliere elementi generali mentre la videocamera mobile può indugiare su particolari e mettere in luce il punto di vista del docente analizzandone la prossemica, la mobilità all'interno dell'aula, la gestualità. La scheda adottata per rilevare dati osservativi (MTOS, Music Teacher Observation Scheme) è stata messa a punto – e validata nel 2016 – sulla base di una rielaborazione e integrazione tra modelli presenti in letteratura e che intercettano indicatori di:

- contesto didattico;
- stile d'insegnamento in termini comunicativo-relazionali;
- competenze disciplinari specialistiche;
- scelte strategiche e di flessibilità nella loro adozione durante il tempo-scuola.

Questo set minimo di indicatori è poi misurato su scale Lickert 1-10 secondo i livelli di:

- indicatore *setting, strumenti musicali/materiale didattico: disposizione*, secondo un gradiente che va da casuale/non pianificata vs strutturata/efficace ed esteticamente rilevante; la *varietà* da nulla vs ampia/armoniosa e l'*accessibilità*, da nulla a piena;
- *contenuti disciplinari*, graduata secondo maggiore o minore *pertinenza, originalità e coerenza*;

20. Postic M., de Ketele J.M. (1993), *Osservare le situazioni educative: i metodi osservativi nella ricerca e nella valutazione*, Società editrice internazionale, Torino.

21. Nuti G. (2017), "Insegnanti competenti per una scuola fatta di musica: osservazioni e letture riflessive", *Educational Reflective Practices*, vol. 1, pp. 166-183.

- *strategie didattiche* sono prima collegate a riferimenti già presenti in letteratura e poi misurate in termini di *maggiore o minore strutturazione e interattività*.

Per quanto concerne la *comunicazione didattica verbale, paraverbale e non verbale*, si è tenuto conto del modello “T CHART” laddove in modo contestuale si sono mappate forme e intensità di comportamenti, gestualità non verbali insieme all’espressività verbale e ai contenuti da essa veicolati rispettando criteri di oggettività, osservabilità senza contaminazioni riferibili a stati d’animo o rappresentazioni personali. Dunque, per quanto riguarda la comunicazione verbale si analizzano *appropriatezza, varietà, chiarezza/accessibilità* nel range da nulla a piene e coerenti; per quella paraverbale si evidenziano la componente timbrica di base²², le variabili intonative e la prosodia, quindi in che misura il colore della voce nella comunicazione didattica risulta efficace, se e quanto i significati sono veicolati con un’attenzione maggiore o minore verso la forma in termini di varietà nell’organizzare i tempi della fraseologia, e le frequenze. Infine, per la dimensione non verbale si scandagliano gli aspetti relativi alla prossemica, all’espressività facciale, alla gestualità e alle dinamiche posturali.

L’evoluzione dei processi mappa, nello scorrere del tempo, costanti e variazioni, l’equilibrio dei flussi temporali in termini di relazione tra continuità e discontinuità, densità e rarefazioni di tipo fenomenologico, ossia in che misura accadono fatti significativi e quando il tempo scorre in modo dispersivo e inconsistente con una maggiore o minore coerenza tra dinamiche emotive e messaggi didattici, con una gestione più o meno ponderata di varianti, imprevisti, correzioni di rotta e interruzioni.

22. Il parametro della gradevolezza e sgradevolezza in un’emissione vocale presenta un elevato livello di discrezionalità personale, tuttavia si intende qui per sgradevole quanto nella fisica acustica corrisponde a un’emissione sonora caratterizzata da un’estrema variabilità e instabilità di frequenze, collegate da rapporti di proporzionalità solo se ridotte in quantità discrete estremamente minimali, al contrario di un suono eufonico all’orecchio umano quando composto da componenti spettrali in accordo tra di loro secondo rapporti non entropici.

Scheda 1 - MTOS, Music Teacher Observation Scheme

Area di indagine	Descrizione	Elementi caratterizzanti		
Setting: strumenti musicali/ materiale didattico		Disposizione	Varietà	Accessibilità
		<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <i>Casuale vs strutturata, efficace esteticamente rilevante</i>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <i>Nulla vs ampia e armoniosa</i>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <i>Nulla vs del tutto inclusiva</i>
Contenuti disciplinari		Pertinenza	Originalità	Coerenza
		<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <i>Nulla vs piena</i>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <i>Nulla vs piena</i>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <i>Nulla vs piena</i>
Strategie didattiche		Tipologia di linea adottata rispetto alle metodologie consolidate in letteratura	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <i>Molto limitato vs molto elevato</i>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <i>Tradizionale vs fortemente innovativo</i>
Modalità di comunicazione verbale		Appropriatezza	Varietà	Chiarezza/ accessibilità
		<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <i>Nulla vs piena</i>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <i>Nulla vs ampia e coerente</i>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <i>Nulla vs piena</i>
		Componente timbrica di base	Variabili intonative	Prosodia
		<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <i>Neutra/ sgradevole vs caratterizzata e gradevole</i>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <i>Assenti vs molte numerose espressive e coerenti con i contenuti della verbalizzazione</i>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <i>Piatta vs articolata, espressiva e coerente</i>

Scheda 1 - Segue

Area di indagine	Descrizione	Elementi caratterizzanti		
Modalità di comunicazione verbale		Prossemica	Espressioni facciali	Movimenti corporei
		□□□□□□□□ <i>Statica e slegata vs dinamica e appropriata rispetto ai contenuti della comunicazione didattica</i>	□□□□□□□□ <i>Statiche e dissociate rispetto ai contenuti vs variegata espressive e coerenti con i contenuti della comunicazione</i>	□□□□□□□□ <i>Essenziali e neutri rispetto ai contenuti della comunicazione didattica vs ricchi per varietà e pertinenza rispetto ai contenuti</i>
Evoluzione dinamica dei processi		Equilibrio dei flussi temporali	Coerenza tra dinamiche emotive e percorso didattico	Varianti, imprevisti, correzioni di rotta, interruzioni
		□□□□□□□□ <i>Nessuno vs totale</i>	□□□□□□□□ <i>Nessuna vs completa</i>	□□□□□□□□ <i>Nulla vs moltissime</i>
Osservazioni		<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>		

7. Gli strumenti: e) i questionari

Rappresentazione della relazione tra scuola e musica: indagine rivolta ad allievi di scuole primarie e secondarie di primo grado, le loro famiglie e i loro insegnanti

Il questionario è composto di sei sezioni per 68 domande di cui 61 a risposta multipla e le residuali a risposta aperta. La *prima* delle sezioni raccoglie dati rispetto a età, sesso, classe di appartenenza, titolo di studio ecc., mentre la *seconda* indaga il rapporto tra se stessi e la musica a scuola collegata alle forme di condizionamento che l'attività musicale esercita sul clima della vita scolastica – anche in relazione agli insegnanti – alla percezione di benessere declinata in termini di mancanza/presenza di stress, di ansosce personali-esistenziali, paura dell'errore, buone/cattive relazioni intersoggettive, al rapporto tra scuola ed extrascuola rispetto alla musica pratica e al ruolo dell'ascolto, al peso esistenziale che le viene attribuito, alla volontà di parlarne e di condividere esperienze musicali con i propri cari.

Nella *terza sezione* si approfondisce il tema delle relazioni tra pari e con gli insegnanti nel fare musica pratica: la dialettica tra la performance individuale e quella collettiva, le forme di mutuo aiuto, ma anche di reciproco giudizio, la coltivazione delle pratiche collettive, degli ascolti musicali condivisi, dei dialoghi tematici in contesti extrascolastici.

La *quarta parte* riguarda gli apprendimenti percepiti grazie alla pratica musicale, ovvero i benefici percepiti da studenti e genitori rispetto a competenze trasversali e allo sviluppo cognitivo in termini di attenzione, concentrazione, ascolto, memoria, intelligenza emotiva.

La *quinta sezione* affronta le modalità con le quali si insegna e si apprende la musica a scuola, in termini di repertorio, di attenzione nei confronti della relazione educativa di scambio, di impiego d'improvvisazione e composizione didattica anche di insieme, apprendimento *peer to peer*, didattica creativa, progettazione interdisciplinare.

La *sesta e ultima* sezione cerca corrispondenze tra musica pratica e cultura della cittadinanza, rilevando in che misura si è coscienti del rapporto tra risultato estetico e rispetto delle regole di cooperazione, quale peso può rappresentare la musica per acuire la sensibilità all'ascolto del paesaggio sonoro circostante, e conoscere il patrimonio musicale in stretta correlazione con l'humus culturale del territorio nel quale si vive, ma anche per accettare le differenze e prendere coscienza dell'arricchimento reciproco che queste portano.

8. Alcune evidenze trasversali rispetto alle due aree di ricerca: Montagnana e Reggio Calabria

In entrambe le istituzioni la musica vanta da anni un ruolo non secondario ed è sostenuta sia da una dirigenza determinata, motivata e competente che da un pool di insegnanti-pivot con i quali è possibile instaurare una relazione di scambio e di confronto aperta al nuovo, disponibile a individuare strade evolutive comuni.

Entrambe le realtà hanno puntato sulla musica pratica, sull'apprendimento strumentale, su strategie didattiche di tipo laboratoriale e non solo su un avvicinamento teorico alla disciplina in modo direttivo e frontale; sia a Reggio che a Montagnana si coltiva un rapporto intenso con il territorio circostante e le entità culturali e sociali più vive intrecciando collaborazioni, restituendo a famiglie e cittadini manufatti, produzioni artistiche e promuovendo occasioni di approfondimento e di dialogo sul valore dell'espressività artistica per la vita dell'uomo.

Tale impegno collettivo produce una rappresentazione della musica negli allievi del tutto positiva, sebbene con qualche discrepanza con quella dei loro insegnanti, come rileveremo più avanti.

Da quest'ultima parte di indagine sono molte le conferme che si ricavano rispetto ad altre importanti ricerche effettuate attorno al valore della musica. Per citare qualche esempio, è diffusa la percezione della capacità da parte del fare musicale di alterare la rappresentazione del tempo esistenziale e di quello scolastico: un modo di ripensare l'esperienza temporale attraverso una segmentazione, una strutturazione di fenomeni alternati tra suoni e silenzi che costruiscono unità di senso, sequenze narrative articolate e imbevute di profili di affettività e di stati emotivi come avviene nell'esecuzione, nella composizione o nell'improvvisazione musicale modifica gioco-forza il proprio modo di veder scorrere le ore di scuola.

Un secondo fenomeno evidentemente riconosciuto da tutti gli attori, con intensità e sfumature diverse, è quello del potere inclusivo che il suonare insieme permette di esercitare: gli insegnanti notano come le bambine e i bambini con difficoltà cognitive e rischi di esclusione sociale trovino un ruolo, acquisiscano modi appropriati di possedere la realtà circostante manipolando oggetti sonori più che facendo scorrere una penna su un foglio o ascoltando una spiegazione frontale; d'altro canto, i ragazzi vedono i loro pari più fragili attivarsi in modo differente quando la materia è la musica. Vedremo, tuttavia, come i processi di inclusione in realtà abbiano ancora molta strada da percorrere quando focalizzeremo attorno ad alcuni esempi paradigmatici.

Terzo rilievo trasversale è relativo alla percezione di una sensibile diminuzione dei conflitti durante le attività musicali rispetto a quando la scuola affronta altri domini conoscitivi: la conciliazione tra diverse voci agglomerate dinamicamente attorno a uno scopo espressivo attenua i contrasti, obbliga al reciproco ascolto, smorza le pulsioni alla sopraffazione, alla predominanza.

Attraverso le riprese video, invece, ci si è inseriti nei contesti di insegnamento/apprendimento per monitorare le attività musicali svolte nel vivere scolastico quotidiano, sebbene qualche scampolo di esibizione pubblica di restituzione sia stata organizzata per l'occasione: le classi degli ultimi due anni della primaria di secondo grado e dei tre anni della secondaria di primo grado – a indirizzo musicale e non – sono state oggetto di osservazione durante sessioni di educazione musicale di base, laboratori polistrumentali, di didattica inter- o multidisciplinare. Con l'entrare in medias res all'interno delle pratiche quotidiane è stato possibile raccogliere e apprezzare un'estrema varietà di approcci, legata alle storie di ciascuno basate su esperienze formative e professionali assai variegate: dall'insegnante di strumento con un background legato agli studi in conservatorio, ad attività concertistiche – anche intense – in formazioni classiche con repertori tradizionali a docenti con analogo humus d'origine, ma aperto ad approfondimenti sulla didattica maturati dopo l'apprendistato tecnico-strumentale e ancora docenti di primaria appassionati di musica, desiderosi di intrecciare linguaggi differenti per conseguire risultati didattici comuni.

Si sono apprezzate alcune esperienze innovative, sia nell'organizzazione delle attività musicali che nelle relazioni tra musica e altre discipline e che descriveremo più avanti; più in generale, si registrano due fenomeni differenti:

- un ancoraggio a modalità di insegnamento-apprendimento di tipo accademico, istruttivo, scandito da tappe predeterminate dall'insegnante che adotta modalità direttive o al più euristiche ma con scarso ricorso ad approcci di tipo cooperativo;
- una modalità di lavoro più innovativa, a gruppi di lavoro, con alternanze tra attività pratiche e momenti riflessivi, ma con limitati strumenti di metalettura e di approfondimento dello strumentario strategico.

In sintesi, la quantità e l'assortimento di attività musicali presenti nei due poli possono essere ulteriormente rafforzate dall'adozione sistematica e diffusa di didattiche innovative, aperte, reticolari, meno ancorate a modelli accademici e più orientate verso la sperimentazione linguistica, i repertori contemporanei e quelli popolari.

La ricetta è da una parte quella di trasferire delle strategie didattiche di tipo cooperativo all'educazione musicale in una prospettiva socio-costrut-

tivista che permetta di far circolare gli apprendimenti senza verticismi e flussi predeterminati come, ad esempio, nella didattica reticolare promossa da Andrea Gargiulo²³ nella sua interpretazione italiana de *El Sistema* di Abreu²⁴. Dall'altra, il rinnovamento dei repertori potrebbe partire da un approccio ispirato alla pedagogia del risveglio di François Delalande e alla valorizzazione delle sperimentazioni linguistiche promosse dalle avanguardie nel Novecento²⁵. Per esempio, può aprire nuove strade l'adozione delle tecniche compositive proprie della *musica concreta*, che non distingue suoni culturalmente significativi da altri non esteticamente utilizzabili e ha la libertà di ideare la forma nell'atto del fare; oppure con quell'improvvisazione musicale che nasce dal contatto tra mano, corpo, bocca e oggetto sonoro secondo i principi dell'*affordance*, ovvero delle proprietà di costringere l'uomo a indagarne le potenzialità manipolative e funzionali che la cosa possiede secondo una precisa direzione, già pre-orientata da una morfologia: questo permette di ripercorrere gli itinerari già intrapresi dai compositori di *ricercare*, di *improvvisi*, di *studi*, di *sequenze*, laddove la forma è originata da una indagine speculativa emotiva, ma anche linguistica su uno specifico strumento musicale (pensiamo agli studi di Chopin o alle sequenze di Berio)²⁶.

Alcune considerazioni di sfondo vanno fatte per inquadrare l'ambito nel quale si è agito.

9. RC Il quadro di contesto

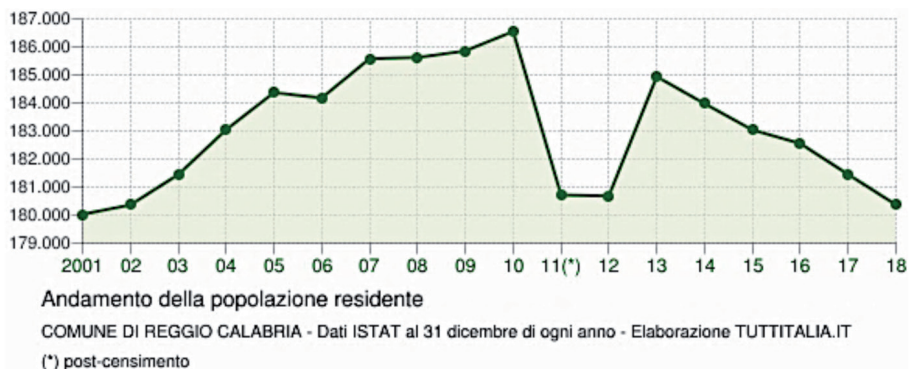
La città di Reggio Calabria conta 180.369 abitanti (dati 01/01/2019 - ISTAT) e rappresenta il maggiore polo funzionale di una più vasta area metropolitana policentrica, che conta oltre 548.009 abitanti distribuiti su 97 comuni, facente parte della estesa e popolosa conurbazione siculo-calabro (ISTAT, 2018), rispetto ai 1.947.131 abitanti dell'intera regione Calabria.

23. Gargiulo A., Altomare E. (2018), *Musicabilia*, Radici Future, Bari.

24. Colazzo S. (2013), "Il teatro tra 'arti performative' e 'community care'", *Il Bollettino*, (8-9), 14-16.

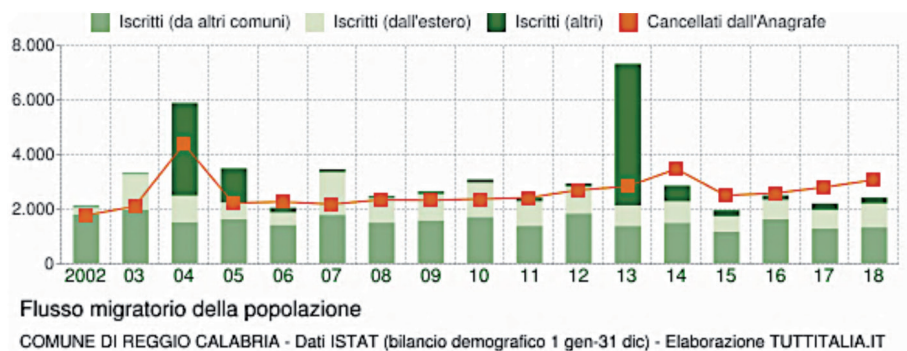
25. Delalande F. (2004), *La musica è un gioco da bambini*, FrancoAngeli, Milano.

26. Nuti G. (2016), "La voce delle cose: il ruolo dell'*affordance* nelle pratiche esplorative sonoro-musicali in un nido d'infanzia", in Ulivieri S., Dozza L. (a cura di), *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita*, FrancoAngeli, Milano, pp. 705-713.



Tab. 1

La variazione percentuale della popolazione segue un cursus decrescente da 2011 a oggi senza interruzioni, l'età media è in costante crescita dal 2002 ad oggi e nell'anno 2019 si assesta sui 44,2 anni e l'indice di vecchiaia, ovvero il rapporto percentuale tra il numero degli ultrassessantacinquenni ed il numero dei giovani fino ai 14 anni, si assesta nel 2019 sui 165,4 (dunque, a Reggio Calabria *ci sono 165,4 anziani ogni 100 giovani*) a fronte di un dato italiano di 173,1 unità: parliamo quindi di una comunità ancora giovane rispetto al trend nazionale.



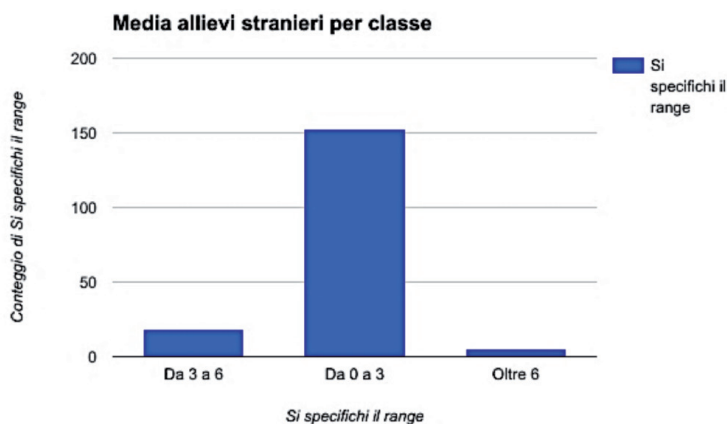
Tab. 2

Il *saldo migratorio totale* tra emigrazioni e immigrazioni del 2018 è negativo (-676), così come accade dal 2014: non è infatti rilevante la presenza di migranti di prima generazione e scarsa la presenza di quelli di se-

conda, frutto di fenomeni migratori più importanti di cui anche la Calabria è stata teatro negli anni precedenti alla grande crisi.

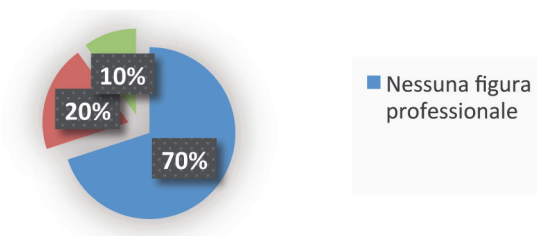
Il tessuto socioeconomico della zona vede una prevalenza di occupati nel settore dell'amministrazione (33,41%), nei servizi (20,17%), in altre attività (30,22%) e solo il 16,20% nell'industria, oltre il 25% in meno rispetto agli abitanti attivi di Montagnana.

Nelle *scuole calabresi*, secondo i dati del Ministero per l'Istruzione, la presenza di *alunni con cittadinanza non italiana* ammonta a 12.372 unità, di cui 2.160 nella scuola dell'infanzia, 3.827 nella scuola primaria, 2.550 nella scuola secondaria di I grado e 3.835 nella scuola secondaria superiore. La provincia di Reggio Calabria è tra le consorelle calabresi quella a maggior incidenza del fenomeno con 4.237 allievi, così distribuiti: 773 nelle scuole d'infanzia, 1.246 nella primaria, 839 nella media, 1.379 nelle superiori. I continenti più rappresentati sono: 2.044 Europa, di cui UE 1.575 (Romania in particolare), Africa 1.244, America 78, 868 Asia, 3 Oceania. La media di allievi stranieri per classe è contenuta come si evince dal grafico sottostante:



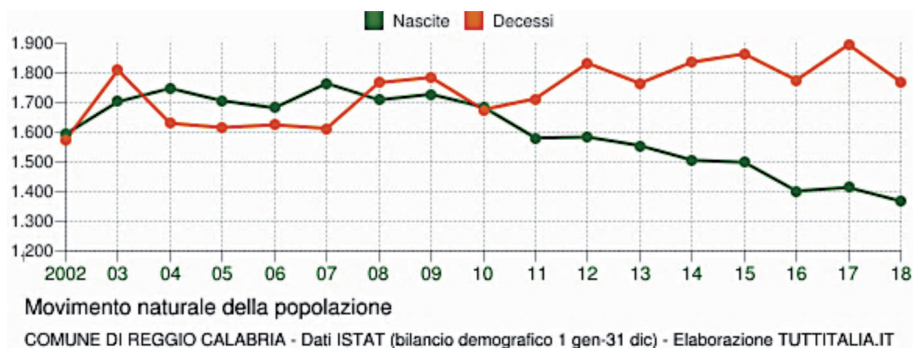
Tab. 3

ma tale presenza non riceve il rinforzo di personale competente in mediazione interculturale, assistenza linguistica o semplicemente in funzione strumentale:



Tab. 4

Il *movimento naturale* della popolazione, ovvero il rapporto tra nuovi nati e decessi, è in decrescita sensibile determinato dal fatto che diminuiscono i decessi, ma in modo maggiore, con un trend rilevante a partire dal 2011, le nascite: nel 2018 il *saldo naturale* è -402 , con un passivo crescente dal 2011 sebbene in una posizione inferiore alla media italiana (ISTAT, 2019).



Tab. 5

L'invecchiamento della popolazione europea, italiana in particolare si riflette anche sulla regione presa in esame: nel 2017 l'*indice di vecchiaia* per il Comune di Reggio Calabria era di 157,1, attestando la presenza di 157,1 anziani ogni 100 giovani. Anche l'*indice di dipendenza strutturale* è significativo, assestandosi su 53,3 punti: ogni 100 persone che lavorano, sono presenti sul territorio 53,3 individui a carico. L'*indice di ricambio della popolazione attiva* è 120,3 (un equilibrio tra giovani e anziani equivarrebbe a un indice pari a 100), dunque risulta molto anziana la popolazione in età lavorativa e questo si riflette anche nell'età media del corpo insegnanti

che, con il combinato disposto tra aumento dell'età pensionabile e blocco delle assunzioni nel pubblico impiego in vigore negli anni antecedenti al 2015, registra un analogo fenomeno interno alla categoria, con dirette conseguenze sulla vitalità del sistema. A questo proposito Eurostat diffonde nell'ottobre 2019 i dati 2017 che indicano come i nostri insegnanti siano i più anziani d'Europa, con il 53% di ultracinquantenni, a fronte di una media europea del 36%, con una crescita esponenziale dei docenti ultrasessantenni, che hanno raggiunto il 17% contro la media Ue di appena il 9%. Anche la popolazione scolastica rappresenta un indicatore interessante: nel 2028, secondo una ricerca della Fondazione Agnelli, la popolazione scolastica diminuirà di oltre un milione di unità (da nove milioni circa di oggi a 7.796.000/8.360.000 al 1° gennaio 2028) e il sud subirà la contrazione più sensibile (17% nella scuola dell'infanzia, del 19% nella primaria e nella secondaria di primo grado) rispetto alle altre aree della penisola. La Calabria in particolare la contrazione media si assesterà tra il 12 e il 13% e una conseguente diminuzione di circa 1327 classi.

Ultimo indicatore da riportare è l'*indice di struttura della popolazione attiva*, che rappresenta il grado di invecchiamento della popolazione in età lavorativa, misurando il rapporto percentuale tra la parte di popolazione in età lavorativa più anziana (40-64 anni) e quella più giovane (15-39 anni): a Reggio Calabria si assesta anche qui sui 120,1.

Questa serie di dati suggerisce:

- l'opportunità di adottare politiche di piena inclusione, in modo da azzerare la dispersione scolastica e dunque beneficiare di un reclutamento pieno di tutto il potenziale d'allievi;
- contrastare la diminuzione della popolazione rendendo l'insegnamento più multidimensionale, con compresenze anche nelle scuole secondarie, in una dialettica reticolare tra competenze specialistiche e trasversali;
- ipotizzare la diminuzione del numero medio di studenti per classe: questo permetterebbe di promuovere attività laboratoriali e di cooperative learning con maggiore efficacia e sistematicità;
- potenziare le attività espressive in modo da intercettare tutti gli stili cognitivi presenti in ogni classe e sviluppare il pensiero creativo.

Il sistema scolastico reggino conta 141 Scuole dell'Infanzia, 60 Primarie e 24 Secondarie di primo grado e 15 istituti comprensivi.

Dell'Istituto Comprensivo "Falcomatà - Archi" fanno parte tre Plessi di Scuola Primaria - "S. Caterina", "S. Brunello", "Archi", due Plessi di Scuola dell'infanzia - "S. Caterina", "Archi" - e due Plessi di Scuola di scuola secondaria di 1° grado "Ibico/Pirandello", "Klearcos". La ricerca si è estesa anche all'Istituto comprensivo Nosside Pythagoras (Rodari 2, in particolare) e I.C. Filocamo-Coluccio di Roccella Ionica (RC).

L'Istituzione Polo ha il suo bacino di utenza principale nei quartieri di Archi, S. Caterina e S. Brunello del Comune di Reggio Calabria, dove il tessuto sociale è costituito prevalentemente da ceti medio con un'incidenza del tasso di immigrazione inferiore a quello di altre zone della città.

Il territorio della città, quartiere di S. Caterina e S. Brunello, è caratterizzato da un quadro sociale ed economico variegato ma tendenzialmente medio borghese, contraddistinto dalla presenza di un'elevata percentuale di attività commerciali e di servizi. È un'area ben servita da uffici pubblici (poste, banche, agenzie di servizi), trasporti urbani ed extraurbani e dalla stazione ferroviaria. Nonostante le diverse opportunità culturali – Università, biblioteche, musei, cinema, teatri, chiese – il territorio offre pochi spazi di aggregazione per bambini: gli spazi verdi liberi e attrezzati non recintati e non abbastanza sicuri, la carenza di piste ciclabili e il traffico intenso non permettono ai bambini di vivere una vita sociale extrascolastica, adeguata ai bisogni della loro età. Per contro, sono numerose le agenzie sportive e culturali private che colmano in parte questo vuoto: piscine, palestre, scuole di danza e di musica che, tuttavia si trovano spesso fuori del territorio preso in esame e dunque implicano impegni di mobilità e di investimento economico da parte delle famiglie, in molti casi non disponibili ad assumerli. Ne consegue che, dalle esperienze che i bambini riportano in classe, la maggior parte trascorra il tempo libero in casa, restando in comunicazione col mondo attraverso smartphone, computer e videogiochi. Nonostante l'estrazione socioculturale altamente diversificata dei residenti, dilaga in modo trasversale da alcuni anni lo spettro della disoccupazione che rischia la disgregazione dei legami sociali, tuttavia restano ancora salde le istituzioni che tradizionalmente rafforzano il tessuto connettivo delle comunità nel Mediterraneo: le famiglie, le scuole e le parrocchie rimangono saldi punti di riferimento sia dal punto di vista affettivo, sia come centri di aggregazione sociale.

Il territorio dell'I.C., costituito anche da quartieri di periferia residenziale e ben collegati con il centro della città, offre inoltre le seguenti opportunità di carattere culturale e formativo: n. 2 Scuole Medie inferiori, gravitanti sullo stesso bacino d'utenza delle Scuole Primarie; società sportive di basket e calcio operanti sul territorio, alcune delle quali utilizzano per le proprie attività la palestra della scuola primaria Santa Caterina, un cinema-teatro ubicato nel quartiere Santa Caterina e un teatro parrocchiale.

– 2 Plessi di Scuola di scuola secondaria di 1° grado “Ibico/Pirandello”, “Klearcos”.

Il *Plesso di S. Caterina* sito in Via Montello, n. 7, è ubicato nella zona Nord di Reggio Calabria, al centro dell'omonimo quartiere, in prossimità dello svincolo autostradale A3 e si affaccia sulla “Piazza dei caduti sen-

za croce”, unico piccolo polmone verde corredato di mini parco giochi. L’edificio, dotato di un grande cortile interno, è strutturato su due corpi: uno antico a due piani e uno di più recente costruzione che si articola su tre piani (il pianterreno, da poco ristrutturato, ospita la Scuola dell’infanzia). Il plesso è sede della Direzione Didattica e degli uffici di segreteria e possiede un laboratorio multimediale e uno scientifico, Lavagne LIM per l’insegnamento interattivo, il cablaggio di parte dell’edificio, una biblioteca, una palestra, un’aula magna e 25 aule per la Scuola Primaria di cui: 22 destinate ad attività curricolari, un’aula per il sostegno, una per l’archivio oltre all’aula insegnanti. Il plesso, per venire incontro alle esigenze lavorative dei genitori, mette a disposizione locali appositi per consentire all’*Officina della Fantasia* (Cooperativa privata) di attivare un servizio di pre-scuola e post-scuola (dalle ore 7,30 alle ore 8 e dalle ore 13 alle 14 il giovedì ed il sabato dalle ore 7.30 alle ore 8 e dalle ore 12.00 alle ore 14.00).

Il *Plesso di S. Brunello* (costruito tra il 1969/70 e ristrutturato nel 1995), posto nel cuore dell’omonimo quartiere, è raggiungibile attraverso una rete di stradine secondarie. L’edificio, circondato da un giardino con alberi ad alto fusto e piante ornamentali, confina con un regolare campo sportivo cui è possibile accedere per svolgere attività motorie. A breve distanza è ubicata la *Scuola Media “Pirandello”* che offre l’opportunità di usufruire del laboratorio di attività artistiche. Il plesso possiede un grande androne, utilizzato anche per la drammatizzazione, attorno al quale sono disposte a raggiera 5 aule per attività curricolari, un’aula per la biblioteca, un’aula adibita ad attività motorie, un laboratorio informatico con 12 postazioni. La *Scuola dell’infanzia “Santa Caterina”* è ubicata al piano terreno del corpo nuovo dell’edificio della scuola primaria di Santa Caterina, è costituita da 5 ampie aule per altrettante sezioni, un ampio salone-refettorio, un cortile autonomo rispetto a quello della scuola primaria, una cucina interna.

La *Scuola Secondaria di Primo Grado “Ibico-Pirandello”*, nata dall’unione di due Scuole Medie Statali, opera nelle sedi ubicate in Via Enotriavico Carrera e Via Stradella Giuffrè. Essa accoglie alunni che provengono dai rioni di S. Caterina, S. Brunello e, residualmente, dall’hinterland circostante. Il territorio offre strutture di partecipazione sociale: Scuole Materne, Centri di Assistenza, Centri Ricreativi, Impianti Sportivi, Gruppi scout, Azione Cattolica. Nella Sede centrale di via Stradella Giuffrè sono in funzione quattro sezioni di cui una di strumento musicale. Nella sezione staccata di via Stradella Giuffrè sono in funzione tutti i corsi. La scuola Ibico-Pirandello è attrezzata adeguatamente per svolgere sport, attività laboratoriali – in particolare musicali –, progetti multimediali e di e-learning. L’indirizzo musicale prevede lo studio, a scelta, di: Violino, Pianofor-

te, Chitarra e Oboe. Lo strumento musicale è disciplina curricolare, pertanto esso è soggetto a valutazione decimale, al pari delle altre discipline e i docenti di strumento fanno parte del Consiglio di classe.

La *Scuola di Archi* si trova nel quartiere di Archi Cep, situato alla periferia nord della città, comprende una scuola dell'Infanzia, una scuola primaria, una di Scuola Secondaria di primo grado. Il quartiere di Archi ricade nella X Circoscrizione del Comune di Reggio Calabria, un tempo sede di fiorenti attività artigianali e nobili famiglie, oggi ha subito un'espansione che lo ha portato a divenire un rione urbanisticamente integrato con il resto del capoluogo. Nel territorio di Archi sono presenti ben tre parrocchie e in particolare la Comunità delle suore francescane Alcantarine, che svolgono un prezioso servizio sociale a favore delle famiglie svantaggiate e, più segnatamente, animazione di strada e misure di sostegno a vantaggio di migranti. Altre aggregazioni giovanili, sono rappresentate da gruppi Scout e la locale squadra di calcio. La scuola di Archi è dotata di Aula magna, Biblioteca, Lavagne LIM in ogni aula e collegamento internet wifi oltre ad aule-laboratorio di lingue, musica, arte scienze e multimedia.

L'*Istituto Comprensivo Nosside Pythagoras* è ubicato nella periferia sud della città, centro educativo del quartiere di Ravagnese e delle zone limitrofe. Il quartiere, cresciuto negli anni in modo disordinato e spesso al di fuori di ogni logica e regola urbanistica, presenta situazioni di degrado e di noncuranza urbana, ha un elevato tasso di presenze di famiglie migranti e a forte rischio esclusione sociale. Per contrastare questi fenomeni, l'istituzione tesse relazioni strette con le associazioni, le parrocchie, il privato sociale e i soggetti pubblici presenti sul territorio, promuove iniziative formative per i propri docenti, in particolare su tematiche legate all'inclusione e alle iniziative di contrasto alla povertà educativa e alla marginalità. La Rodari 2, plesso nel quale si è svolta una parte della ricerca è un edificio sequestrato alla criminalità organizzata e riqualificato per accogliere una piccola scuola con 100 bambini.

L'*Istituto Comprensivo "Coluccio - Filocamo"* di Roccella Ionica comprende due scuole dell'infanzia, due primarie e una secondaria di I grado, conta 88 docenti e 16 unità di personale ATA.

Il territorio si caratterizza per una vocazione turistica e solide radici storiche documentate da reperti e siti magnogreci nonché testimonianze della dominazione araba e borbonica. L'agricoltura fiorente ma non in grado di assorbire professionalità qualificate è nota per la produzione del bergamotto, di oli pregiati, vini, la pesca è naturalmente una delle attività qualificanti per l'economia locale sebbene con personale addetto in diminuzione. Nella zona di competenza dell'Istituto il terziario è infine piuttosto sviluppato: da ciò si evince l'alta la percentuale d'impiegati, com-

mercanti e liberi professionisti. Tuttavia, la disoccupazione giovanile è elevata il fenomeno migratorio in uscita in lenta, costante crescita a scapito della popolazione scolastica, in significativa diminuzione. L'incidenza di alunni stranieri, nonostante il percepito, è minima sebbene sia da registrare un'attrattività verso l'istituto da parte di alunni stranieri e di alunni comuni vicini nel corso dell'anno scolastico: molti studenti provengono da zone interne particolarmente svantaggiate per criticità familiari o per carenza di servizi offerti dal territorio.

La scuola fronteggia questi fenomeni complessi attraverso un sistema di laboratori e progetti extracurricolari, anche se, soprattutto nella secondaria, si scontra con una certa resistenza all'innovazione didattica e alla collaborazione tra colleghi di ordini di scuola differenti da parte del corpo insegnante, di età media piuttosto elevata.

La vivacità di tutti gli attori delle scuole si muove in un clima di rispetto condiviso delle regole; la coerenza di un disegno complessivo di offerta formativa e di un quadro educativo valoriale riconoscibile è rafforzata da una leadership forte, ma anche capace di cogliere e capitalizzare i contributi di ciascuno.

Le scuole visitate sono pertanto frequentate da allievi e famiglie che presentano situazioni socioeconomiche assai differenti secondo la loro ubicazione: quanto più l'insediamento è distante dal centro della città, tanto più si registrano disagi sociali, ma non sempre risultano incidenti sulla vita scolastica. Infatti, va detto che non si sono incontrate situazioni critiche nei contesti di apprendimento formale oggetto di osservazione diretta anzi, l'atteggiamento generale adottato dai bambini e dalle loro famiglie ricalca un sentimento di adesione alle dinamiche scolastiche e alle sue specifiche forme di civile convivenza che nelle grandi periferie metropolitane è, negli ultimi decenni, seriamente e progressivamente sfumato. Si avverte un sostanziale riconoscimento del ruolo autorevole che l'istituzione scolastica ricopre nell'immaginario collettivo, nonostante i processi di modernizzazione liquida e la messa in discussione delle rendite di posizione assunte, per secoli, da alcuni pilastri del vivere comune, in Occidente e nell'Europa mediterranea in particolare. Questo stato dell'arte permette di promuovere azioni di modernizzazione nelle pratiche educative che anticipino e preven-gano l'insorgere di fenomeni di logoramento dei patti impliciti stipulati tra i vari attori del sistema, allargando il principio della differenziazione didattica e introducendo le più avanzate strategie di inclusione praticabili.

Una multi-azione che prevede dunque una lettura esperta di dati di realtà, una riflessione partecipata sulle culture organizzative, didattiche e musicali, l'elaborazione e applicazione sperimentale di nuove idee, frutto di uno spostamento di prospettiva maturato dal confronto e dallo scambio

tra pari, guidato da un facilitatore esterno e una restituzione pubblica del lavoro corale.

La proposizione di idee che nasce dall'analisi sistematica delle giornate nelle quali si sono effettuate le sessioni di riprese video ha l'ambizione di aiutare a cambiare così lo sguardo prospettico con il quale si leggono i propri contesti di insegnamento/apprendimento senza rivoluzioni, teoremi inapplicabili o strumentali completamente alieni rispetto al vissuto formativo ed esperienziale che ciascuno porta con sé.

Le azioni riflessive messe in atto attraverso gli incontri di restituzione e i contatti a distanza mirano invece alla costruzione stabile di una comunità di pratiche dove, attraverso esperienze di dialogo su studi di caso, ad attività laboratoriali e occasioni di sintesi corale delle considerazioni condivise, con una modalità cooperativa, si smontano insieme i processi, si individuino i nodi e si tenti di scioglierli con il concorso di tutti, senza paragoni, rivalità latenti, giudizi o pregiudizi.

10. RC Gli incontri con insegnanti e dirigenti

Un incontro preliminare e uno di restituzione dopo la fase di raccolta e analisi dei dati sono stati pianificati allo scopo di effettuare una prima analisi delle rappresentazioni maturate nel tempo da insegnanti e dirigenti rispetto al ruolo reale e potenziale della musica nella scuola, ai limiti e alle opportunità che questo linguaggio offre se diffuso e coltivato sistematicamente.

Nell'incontro preliminare le dirigenti hanno marcato le differenze tra istituti comprensivi che includono una scuola a indirizzo musicale dalla quale si possono diramare collaborazioni sugli altri cicli di studio e quelle che invece possono contare su risorse meno penetranti come qualche sporadico docente specializzato in potenziamento o incentivare i docenti strutturati in possesso di competenze specifiche. Gli spazi di autonomia concessi dalla legge 275/99 e dalla legge 107/2015 permettono comunque di curare le scelte di organico e di programmazione collegialmente condivise verso una scuola più musicale. L'altra strada è quella delle relazioni di rete di scopo tra istituzioni, in modo da facilitare le compensazioni e permettere gli scambi tra competenze complementari a volte assegnate in modo non funzionale rispetto alle esigenze e alle vocazioni espresse da ciascun istituto.

La disponibilità a realizzare il progetto *Musica è Scuola* è stato promosso e condiviso dal corpo docenti che assicura quindi un lavoro partecipato.

La proposta parte da due costrutti simbolici, in questo caso cinematografico, affinché siano sollecitate riflessioni e analisi a seguito di un'esperienza immersiva²⁷ nella quale si raccolgono sensazioni transmodali, sollecitazioni espressive dapprima colte nella loro sostanza olistica, globale “per fascinazione”²⁸, poi sviscerate sotto la spinta di una tensione euristica, desiderosa di capire le ragioni di questo charme nelle corrispondenze tra narrazione mediale e vita personale. Si invitano così i partecipanti a cogliere atteggiamenti corporei, ambientazioni, umori, frasi particolarmente incidenti che richiamano aspetti della loro esistenza di allievi e insegnanti nella vita reale. Tale processo è vissuto collettivamente, allo scopo di accogliere tutte le letture individuali senza gerarchie o condizionamenti indotti, favorendo le convergenze con gradualità per poter raggiungere una sintesi conclusiva legittimata da un consenso diffuso.

La prima sequenza è tratta dal pluripremiato film musicale *Whiplash*, www.youtube.com/watch?v=xDAsABdkWSc lungometraggio di Damien Chazelle del 2014, interpretato da Miles Teller e da J.K. Simmons. Si tratta della storia di formazione di un giovane batterista newyorchese che segue un training con un temuto insegnante della più prestigiosa scuola della città. Nell'estratto proposto al gruppo la tensione verso la riuscita durante una session collettiva è portata a livelli estremi, sfiorando una trasformazione progressiva della relazione tra maestro e allievo in una dipendenza patologica tra vittima e carnefice.

La seconda sequenza è tratta da *Les Choristes*, www.youtube.com/watch?v=p-Cr-qtBcvc film di Christophe Barratier, con Gérard Jugnot e François Berléand. Qui un insegnante di coro appassionato, umile e paziente accetta la doppia sfida lanciata da un direttore cinico, ostinato nel contrastare il valore del canto all'interno di un collegio di cui è responsabile e da un ragazzino talentuoso ma ribelle, che si rifiuta di cantare nel coro rispettando le sue regole, fatte di civile, espressiva convivenza e di cooperazione vigile. La sequenza con la quale il film volge al termine riprende un'esibizione di fronte ai benefattori all'interno di questo collegio nel primo dopoguerra. La vittoria è di entrambi, il maestro e l'allievo alleati, quando il primo vince la sua paura ed esce dal cliché comportamentale da lui stesso costruito di fronte ai compagni e agli educatori e accetta di utilizzare un altro strumento, pacifico ed esteticamente connotato, per farsi riconoscere “E negli occhi di Morange, che mi seguiva benissimo, all'improvviso ho letto molte cose: orgoglio, la gioia di essere perdonato ma

27. Delerm P. (2001), “Il cinema”, in Angrisani S., Marone F., Tuozi C., *Cinema e Cultura delle differenze*, ETS, Firenze, p. 106.

28. Pezzella M. (2001), *Estetica del cinema*, Il Mulino, Bologna.

anche, cosa del tutto nuova per lui, una specie di riconoscenza”, con questa frase chiosa il maestro di coro.

Queste le riflessioni principali espresse dagli insegnanti durante una condivisione vivace, che non ha richiesto particolari stimoli aggiuntivi e si è sviluppata lungo l’arco di oltre due ore con vivacità e partecipazione.

Nella *prima sequenza* il clima è angosciante e va crescendo verso la consumazione di un dramma; il docente, distruttivo, è visto dal gruppo come prototipo di ciò che l’insegnante non dovrebbe essere, sebbene tutti sappiano che queste dinamiche sono possibili, anche con un grado di intensità meno elevato.

Si contesta il fatto che si faccia musica per raggiungere l’esecuzione musicale ritenuta perfetta, peraltro secondo un’idea dell’insegnante non condivisa con nessuno: si tratta dell’atteggiamento di chi ritiene di detenere una conoscenza in forma altissima e la trasforma in uno strumento d’egemonia, in un’arma potente. Il gruppo concorda sul fatto che non si deve far musica per raggiungere – tutti e a tutti i costi – un’esecuzione musicale perfetta, ma per guadagnare autostima, accettando il confronto e maturando competenze trasversali, di cittadinanza attiva, di cooperazione sociale, di regolazione emotiva individuale e di gruppo.

Il docente, secondo i presenti, non adotta una strategia per ottenere nel ragazzo quella precisione del *tactus* considerato ideale per quel brano, stigmatizza solo l’errore aumentando lo stress nell’allievo al punto da fargli perdere la coscienza dello stesso inciampo, privandogli la possibilità di indagarne le cause, negandogli persino l’opportunità di capire per imitazione, suonando con lui. Significativo anche il fatto che i compagni non reagiscano a quell’escalation di violenza verbale e, alla fine, anche fisica. La paura permea un ambiente e inibisce ogni apprendimento: nella fattispecie, il ritmo – o meglio la padronanza del tempo – richiede la massima lucidità nel controllo psicofisico, la percezione del tempo cambia radicalmente quando l’*arousal*, l’attivazione motoria subisce l’intrusione di turbolenze emotive. Si evidenzia anche come l’intenzione di riuscire, l’amore per la materia spingano il ragazzo a insistere, nonostante le umiliazioni subite e il punto di non ritorno: la possibilità che questo possa rappresentare uno sprone verso la riuscita perlprime anche se, quando il discente possiede un temperamento determinato e una grande forza d’animo, è anche possibile che non si faccia troppo scalfire, nel lungo termine, da tali umiliazioni. O forse deposita nella coscienza profonda un modo crudele di dominare la realtà che rappresenterà un modello implicito nella sua vita futura.

Nella *seconda sequenza* il clima di attesa fragile iniziale si tramuta in un’apertura d’orizzonte che coinvolge tutti gli attori, ciascuno nel proprio ruolo, compreso il pubblico dell’esibizione, ignaro delle vicende che

hanno determinato la crisi individuale e di comunità, ma pronto a subire l'incanto di un incontro felice tra solista e coro. Nella rivelazione pubblica dei ruoli nella compagine corale tutti i ragazzi si arricchiscono a vicenda, consumando un'esperienza umana e non solo artistica e il solista è *primus inter pares*, non il divo virtuoso e spavaldo; l'incontro tra maestro e allievo non è scandita da grida incalzanti, ma da silenzi, musica e sguardi seguendo una reciproca volontà di sintonizzazione. I due si ritrovano in quel contatto dopo avere consumato una dolorosa separazione fino a sfiorare il punto di rottura, al contrario di quanto accaduto nella prima sequenza dove gli sguardi sono di aggressione da una parte e di progressiva remissione dall'altra. L'insegnante coglie il rapporto possibile tra il clima della classe e il singolo individuo: questo è fondamentale per non spezzare contatti armoniosi.

Considerazioni comparative tra i due filmati riguardano il fatto che si tratti di un accostamento tra contesti storici differenti e contraddittori: il primo in una metropoli contemporanea dove la competizione è totale e l'autorealizzazione segue modelli irraggiungibili di performance; il secondo vede il paradosso di un ambiente estremamente autoritario e direttivo, piegato da un docente sensibile verso obiettivi d'inclusione, perseguiti con strategie persuasive e non coercitive.

Guardando dalla prospettiva dei bambini, per un verso si alimenta la sfiducia, la frustrazione di un ragazzo convinto che non ce la farà, per l'altro si assiste a quel piccolo miracolo di rigenerazione che la scuola sa favorire, andando incontro al ragazzo, grazie all'intermediazione di un professore capace di costruire una relazione di fiducia. Sono le due possibilità che la scuola può offrire: un'esperienza significativa produce un cambiamento positivo, se accompagna un processo di acquisizione di conoscenze e consapevolezze o negativo, quando devia il corso naturale del flusso in cui la persona scorre nel cercare il suo luogo nel quale sentirsi riconosciuto.

Certo, entrambi gli insegnanti vogliono far emergere qualcosa fuori dallo studente esercitando un'operazione di maieutica, ma il primo lo fa per gratificare e riscattare la propria immagine di docente e non vede le specificità del discente, l'altro lo fa per rendere l'agire del singolo individuo a servizio dell'intero gruppo, rispettando le differenze che esprime. Non solo, il primo adotta un atteggiamento di potere e di salvaguardia del proprio ruolo ("tu rovini il mio lavoro"), il secondo rischia, tentando di coinvolgere il bambino nell'esibizione con la possibilità che lui rifiuti, compromettendo l'intera esecuzione e la sua personale reputazione ma attribuendogli anche un ruolo di responsabilità. Ogni docente ha grande responsabilità allorché detiene il potere di distruggere una persona o di renderla consapevole di una serie di possibilità di autorealizzazione di

cui neppure lui si rende conto di possedere: adottare una postura severa e intransigente non assicura il raggiungimento del risultato in termini di apprendimento e, qualora fosse raggiunto, non porterebbe benessere, appagamento, liberazione. Al contrario, la centralità della relazione trascende il valore della singola disciplina, travalica le attitudini personali e le indicazioni nazionali e nello specifico la musica possiede quell'intimo connubio tra linguaggio e legami intersoggettivi che la rende tanto olistica quanto profondamente umana.

Una docente sottolinea la necessità, per chiosare il dibattito sulle clip, di relativizzare i giudizi formulati in modo manicheo sulla base dell'impatto emotivo che ciascuna proposta cinematografica ha suscitato e fatto vivere collettivamente: questa posizione intellettuale bipartita è applicata anche a contesti di vita professionale e sono da contrastare non appena si rivelano.

Il docente ricercatore replica e integra le riflessioni sottolineando che se l'eccellenza è una tensione e non è uno standard preconcepito da raggiungere ad ogni costo pena l'esclusione e il fallimento, tuttavia la sfida che la formatività pareysoniana²⁹ ben descrive, ovvero quel desiderio di creare forme di senso estetico compiuto e nelle quali potersi rispecchiare e insieme distinguere esige un impegno risoluto e caparbio verso il progresso, la conquista di una padronanza in più, di un bene nuovo e identificato dalla comunità intorno. Dunque, nessuna educazione al pressappochismo e alla mistificazione per la quale ci si abitua a proiettare rappresentazioni immaginarie su produzioni mediocri: quanti "inni alla gioia" con i flauti dolci di plastica stonati ci siamo dovuti sopportare fingendo di ascoltare coro e orchestra dei Berliner... E neppure una elusione del faticare, indispensabile conseguenza del desiderio poiché la spinta verso il nuovo e il bello implica il "venir meno" la mancanza di qualcosa, l'insoddisfazione che va colmata³⁰. Il tema della mancanza di abitudine allo sforzo da parte delle nuove generazioni è assai antico, ma in questo momento della storia presenta delle specificità inedite, legate non solo al diradarsi delle condotte autoritarie esercitate in famiglia, ma anche e soprattutto dai mutamenti cognitivi in atto nei nativi digitali. Infatti, di fronte a tempi di avvicinamento e di consunzione rapida – a volte istantanea – delle esperienze di vita si attiva, per opera di famiglie, care giver e altri interlocutori occasionali, un sistema informale di facilitazioni al vivere il quotidiano, sotto forma di compensazioni e dispensazioni. Per padroneggiare uno strumento musicale analogi-

29. Pareyson L. (1986), *Estetica o teoria della formatività*, Bompiani, Milano.

30. Campanella T. (1995), *La monarchia del Messia*, Storia e Letteratura, Roma, p. 132.

co, invece, si devono per forza affrontare ostacoli tra sé, il proprio pensiero incarnato e il dominio di un oggetto che deve piegare le sue funzionalità a un obiettivo profondo e complesso, come quello di suonare in modo intonato e conforme con un disegno mentale predeterminato. La lettura della musica può rappresentare un ostacolo quasi insormontabile e la fatica diventa come quella di Sisifo, se non la si avvicina con la dovuta prudenza, gradualità e perizia: partendo dal suono vero e favorendo nell'allievo il collegamento dapprima con segni grafico-rappresentativi per affinità morfologica, poi simbolica e solo quando nasce un'esigenza di trasferibilità e complessità si procede per astrazione fino ad arrivare alla notazione convenzionale.

Il tema specifico attorno al quale si sviluppa parte della ricerca a Reggio Calabria riguarda il senso di appartenenza e l'educazione alla legalità. A questo proposito, si raccolgono i report di esperienze pregresse che hanno promosso la conoscenza del territorio attraverso l'esplorazione del paesaggio sonoro vissuto da ciascun allievo nella sua quotidianità. Tale proposta ha animato i ragazzi, che si sono visti autorizzare all'uso di uno strumento di comunicazione estremamente familiare come il proprio smartphone trasformandolo in uno strumento per indagare nel proprio vissuto: chi veniva dall'entroterra raccontava suoni campestri senza vergogna alla pari di quello di città che ne elencava di diversi, ma come contributo alla costruzione di un grande scenario in cui tutti i paesaggi individuali si mescolano. Si tratta di un'attività importante, tuttavia se non ci si ferma alla ricognizione, ma si prendono i suoni raccolti e li si manipola, imitandone i timbri, organizzandoli in modo tematico, gareggiando tra le parti di campagna e di città e poi scambiandosi i ruoli, modificando parametri come altezza, intensità, timbri prima con la voce, poi con strumenti popolari, classici e infine campionando e manipolandoli elettronicamente e così via. Uscendo dalla dimensione meccanicistica e meramente performativa della musica, recuperando il suo valore antropologico e la carica simbolica che incarna per ogni popolo della terra in un modo del tutto originale permette il suo impiego con obiettivi di inclusione da una parte e di riconoscimento di una identità dall'altra. Non va peraltro dimenticato il valore estetico puro di un'opera, d'importanza di per sé, indipendentemente dalla storia e dal contesto in cui il brano è stato concepito: è però un primo passo lo charme che cattura, grazie alla dimensione transmodale che incarna e che affonda le radici nelle multisensorialità prestoriche depositate nella nostra memoria corporea e maturate all'interno delle relazioni affettive precoci³¹.

31. Nuti G., Filippa M. (2014), *In un nido di suoni 1.0*, Polistampa Università, Firenze.

La relazione tra discipline è implicitamente concepita: va tuttavia affinata la capacità di cogliere relazioni tra fenomeni, per acquisire senso al fare musica, per raggiungere autonomia e non solo consapevolezza nella lettura della realtà. Dunque, ogni conoscenza deve diventare proattiva, produttiva: io mi sento cittadino quando avverto un senso di appartenenza a un quadro storico, di consuetudini, di ritmi e di colori, ma soprattutto nel momento in cui questa sceneggiatura è concretamente alimentata, rivisitata, costruita in modo nuovo e personale, proiettato nel futuro.

Il focus è stato utile non solo per creare un clima collaborativo, di fiducia e di reciproca conoscenza, ma anche per profilare e allineare tutti i partecipanti attorno a un quadro culturale di riferimento chiaro, in cui non si considera la musica pratica come una forma di comunicazione criptica ed elitaria, si promuove il desiderio di espressività e non l'addestramento di giovani soldati della musica, si attribuisce alla scrittura un ruolo funzionale, ma non imprescindibile soprattutto nella prima parte della vita, si riconosce il valore inter- e transdisciplinare della musica.

La seconda parte è dedicata alla descrizione della proposta di ricerca con una sessione di osservazioni sistematiche durante le quali è prevista la videoregistrazione concomitante di una videocamera ordinaria e alcune fotocamere GoPro, da sistemare sui corpi dei docenti in azione, al fine di effettuare, ex post, un'analisi comparata tra più punti di vista suscita il dubbio della scarsa naturalezza del setting³². Il ricercatore, sulla base di ricerche analoghe effettuate in contesti educativi attraverso l'adizione di un *approccio* di tipo *etnografico* rassicura rispetto al fatto che, se inizialmente questi strumenti rappresentano dei fattori interferenti, la progressiva abitudine all'oggetto permette una diminuzione sensibile di tale quadro di comportamenti e una attendibilità dei risultati³³. L'accortezza sta nel non analizzare tutto da subito, ma nel prendere in considerazione il materiale registrato solo dopo circa 15 minuti circa dall'inizio dell'incontro. Naturalmente è fondamentale non assecondare bensì ignorare tutti i tentativi di attirare l'attenzione da parte dei bambini sui mezzi invece che sull'attività in via di svolgimento. Si sottolinea anche che l'oggetto dell'osservazione riguarderà l'impianto metodologico utilizzato, il clima complessivo della classe e la narrazione che si è determinata con l'aiuto di tutti gli attori in causa, ma sottolineando anche atteggiamenti comunicativi non verbali sia dei docenti che degli allievi che rappresentano le forme della musicalità dei

32. Mantovani S. (a cura di) (1995), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, Bruno Mondadori, Milano.

33. Zorzi D. (2001), "Modelli etnografici per la ricerca in classe", *Lend - lingua e nuova didattica*, XXX, n. 3.

comportamenti di ciascuno, frutto di caratteristiche innate, di frequentazioni, di reciproci rispecchiamenti tra persone alle quali ci si affeziona, ma soprattutto sono indicatori importanti di identità personali e collettive. Non ultimo, possono anche rivelare le sofferenze più sottili dei bambini, spesso invisibili, ignorate per incapacità di lettura, per scarsa sensibilità. La musica, attiva permette di far emergere, per spoliazione, i disagi vissuti, le pene quotidiane, i sentimenti di inadeguatezza da cui siamo afflitti.

11. RC Report sulle osservazioni sistematiche dirette e indirette

Considerazioni di carattere generale

La restituzione avvenuta in presenza nel mese di maggio del 2017 di fronte all'80% tra i docenti e i dirigenti coinvolti – a testimoniare la fidelizzazione al progetto coltivata dalle scuole coinvolte anche durante il percorso – è stata preceduta da alcune considerazioni utili a fugare sospetti di giudizio e a valorizzare il grande sforzo compiuto da tutta la comunità educante verso la promozione della musica pratica:

- nei luoghi visitati si esperiscono attività musicali dense, gli insegnanti lavorano con un impegno tenace, competenza e professionalità;
- la vivacità di tutti gli attori delle scuole è integrata con il rispetto delle regole, la coerenza di un disegno complessivo di offerta formativa e di quadro educativo valoriale riconoscibile;
- i margini di un'ulteriore evoluzione sia in termini organizzativi che didattici di quanto è già in atto esistono, ma il compito del ricercatore non è di offrire nuovi metodi, ma un contributo di idee che ha l'ambizione di risvegliare sensibilità personali e di gruppo rispetto al contesto nel quale si opera, con i linguaggi a disposizione nel proprio bagaglio professionale e in conformità con quanto previsto dal proprio ruolo all'interno dell'istituzione: sono potenziali già esistenti, ma sopiti dalle consuetudini quotidiane, dagli stereotipi metodologici mai messi in discussione perché radicati nell'agire didattico più diffuso e accreditato. Si tratta dunque di stimolare alla riflessione e aiutare a cambiare – anche solo di qualche grado d'angolo – lo sguardo con il quale si leggono i propri contesti di insegnamento/apprendimento. Tutto ciò senza rivoluzioni, senza proporre teoremi inapplicabili o strumentari completamente alieni rispetto al vissuto formativo ed esperienziale che ciascuno porta con sé;
- questo è un laboratorio dove, con una modalità cooperativa, si smontano insieme i processi, si individuano i nodi e si tenta di scioglierli con il concorso di tutti, senza paragoni, rivalità latenti, giudizi o pregiudizi...

12. Alcuni studi di caso

N. 1 Emozioni, colori e musica

Le osservazioni su attività didattiche attorno all'educazione musicale nella scuola primaria registrano, per esempio, un impegno verso la sensibilizzazione all'esperienza integrata tra percezioni multimodali e stati emotivi, ovvero tra immagini, suoni e le proprie reazioni psico-corporee classificate principalmente secondo l'ordine delle emozioni primarie.

Dunque ascolto, elaborazione grafico-rappresentativa libera e riflessione sulle emozioni provate. Questo processo ricalca il paradigma dell'apprendimento esperienziale laddove si vive un evento, lo si traduce impo-ssessandosi di profili, umori e caratteristiche dominanti che di fatto rappresentano una metalettura – anch'essa esperienziale – per poi compiere il passo della trasformazione in logos, nella facoltà di distinguere, sintetizzare e metabolizzare³⁴.

Abbiamo assistito e filmato con una videocamera mobile e una indossata dalla docente titolare dell'attività a un percorso di ascolto ed espressione grafico-rappresentativa attorno alla relazione tra segno-suono ed emozioni. Si tratta di un tema importante allorché il processo di simbolizzazione permette di contribuire a regolare gli stati emotivi e prima ancora a identificarli e a rappresentarli: tuttavia, sono molti gli aspetti da puntualizzare. Il primo riguarda la scelta delle musiche alle quali collegare la consegna di ascoltare in silenzio, a occhi chiusi (Fig. 1). Il brano tratto dal Carnevale degli Animali, un classico della letteratura musicale per bambini, è tonicizzante, invoglia al movimento e non alla meditazione. Infatti, un bimbo particolarmente vivace disattende la consegna almeno in parte restando a occhi chiusi, ma ballando da seduto e abbandonandosi in una teatralissima mimica del viso. Il connubio emozioni/segni/suggerzioni musicali è troppo indeterminato: la maggior parte dei bimbi infatti disegna serialmente le sue forme preferite, attribuisce loro un colore e, quando sollecitati dall'insegnante ad abbinare un'emozione, tali abbinamenti appaiono evidentemente casuali: i bambini attingono dal catalogo delle emozioni primarie che hanno precedentemente appreso e guardano il foglio disegnato davanti a loro in modo estemporaneo e non motivato.

34. Kolb D.A. (1984), *Experiential Learning experience as the source of Learning and Development*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ.



Fig. 1



Fig. 2



Fig. 3

Anche il caso nella musica e nell'apprendimento³⁵ è promotore di crescita e di consapevolezza, ma solo nella misura in cui, a posteriori, se ne sviscera le logiche sottese: perché hai abbinato la gioia con il marrone? Quale immagine o oggetto marrone che scavi nella tua memoria ti rallegrano? Sono dunque da approfondire quali siano i tipi di condizioni create per l'ascolto e di quale musica, individuando puntuali caratteristiche e profilandole in modo coerente: disponendosi a occhi chiusi, in uno stato

35. Wittgenstein L. (2016), *Osservazioni sulla filosofia della psicologia*, Adelphi, Milano.

corporeo di sostanziale immobilità, per favorire quelle corrispondenze isomorfologiche suffragate dagli studi di Juslin³⁶ potrebbero suggerire l'ascolto di brani con coloriture notturne, catatonico, in tempo lento, cullante, con una valenza emotiva di tipo transizionale, ovvero legata a un bisogno di conforto, di compensazione per una perdita, un passaggio periglioso come dalla veglia al sonno... Gli stati emotivi sono molto più complessi delle categorizzazioni di Eckman³⁷ rispetto alle espressioni facciali comuni a popoli della Terra più diversi e alle reazioni primarie dell'uomo rispetto all'ambiente per salvaguardare la sopravvivenza. Occorre nella musica cercare i profili, i confini, le forme della vita interiore che ha intensità, direzioni, energie e contorni legati a stati corporei ben identificabili e sui quali possono convergere le emozioni di ciascuno³⁸. Per questo è consigliabile utilizzare musiche molto connotate e dai tratti semplici e reiterati, proporre segni grafici altrettanto essenziali, kandiskiani – punti, linee, superfici – e non più di due colori. Sui risultati di queste espressioni multisensoriali va poi aperta una riflessione collettiva tra i ragazzi, in modo da identificare, riconoscere e condividere i modi di rappresentare un clima musicale preciso, la sua appropriatezza, le eventuali incongruenze, le differenze emerse dai confronti, non perché siano stigmatizzate, ma portate a valore come degli arricchimenti per tutti.

N. 2 Stagioni

Si visita una classe del secondo ciclo della primaria di Roccella nella quale si sta realizzando un progetto sull'autunno. I bambini si trovano in un'aula spaziosa e colorata nella quale i banchi sono disposti ad arcipelago e non in fila, come di consuetudine in un tradizionale approccio frontale: segno di una prassi attenta ai setting liquidi o scomposti, in una prospettiva costruttivista di learning spaces³⁹ attenta a promuovere forme dinamiche di condivisione della conoscenza, condizioni ottimali per fare ricerca insieme, riflettere e collaborare⁴⁰.

36. Juslin P.N., Sloboda J.A. (2001), *Music and emotion: Theory and research*, Oxford University Press.

37. Ekman P. (1999), "Basic emotions", *Handbook of cognition and emotion*, 98(45-60), 16.

38. Nuti G., Filippa M. (2014), *In un nido di suoni 1.0: didattica dell'espressività musicale nei nidi: un modello di progettazione*, Polistampa Università, Firenze.

39. Hertzberger H. (2008), *Space and learning: Lessons in architecture 3*, vol. 3, 010 Publishers.

40. Campagnoli G., *L'architettura della scuola, una idea per i luoghi della cultura e dell'apprendere*, FrancoAngeli, Milano.

Il progetto didattico multidisciplinare vuole avvicinare ai repertori musicali a programma della tradizione occidentale settecentesca, in particolare le Stagioni di Vivaldi, legando gli ascolti a visioni immaginifiche che partono dalle suggestioni dell'autore – la *scena del vino* (il ballo e il canto de' villanelli, l'ubriaco, del "dolcissimo sonno al bel godere" e della *caccia* (con la fiera che fugge, gli schioppi e i cani fino alla morte della fiera) – per poi favorire l'assemblaggio di una storia originale concepita dai bambini su analogo sfondo tematico e musicale. Sono così illustrati dei pannelli dipinti dai bambini nei quali si racconta, in relazione al primo movimento del primo concerto, la storia di una foglia verde sicura di sé e della sua immortalità che si muove al vento tronfia e saldamente ancorata al ramo, nonostante sia affiancata dai genitori ormai ingialliti e pronti a cadere; nel secondo movimento la foglia, rimasta sola, sebbene ancor giovane ingiallisce anch'essa e cade malinconica e sognante; nel terzo pannello la foglia ritrova genitori e amici a terra e con loro inizia una nuova avventura di mescolanze e amicizie con amici mai incontrati prima, da legare in una danza...

Interessante la ricostruzione narrativa di una sequenza musicale tripartita tonizzante/ipotonica/ipertonica, secondo una trama che interpreta liberamente l'impatto emotivo all'ascolto del brano vivaldiano, ripensandone i contenuti programmatici. La dimensione grafico-rappresentativa, tuttavia, non ha alcuna relazione con la musica, bensì con il racconto scritto dai bambini, dunque la transcodifica taglia fuori il contributo sonoro-musicale. Invece, sarebbe stato interessante raccogliere alcuni elementi strutturali nella musica del Prete rosso – pattern ritmici, incisi melodico-armonici, formule imitative o dialettiche ecc. – manipolandoli e riproducendoli con gli strumenti musicali (o programmi di scrittura musicale) a disposizione dei bambini e cogliendo la gran parte delle cifre espressive incarnate da ciascun elemento per raccogliere il tutto a posteriori in un ascolto più consapevole e profondo, dunque più emozionante.

Sempre rispetto al medesimo tema, l'esperienza esplorativa del clima d'autunno passa per l'ascolto di San Martino di Giosuè Carducci in audiolibro durante il quale gli allievi si ammutoliscono diminuendo quella congerie di movimenti e gestualità che avevano accompagnato l'ascolto di Vivaldi e il racconto della foglia. L'ascolto recitato in modo professionale, sebbene mediato da un riproduttore, possiede un'incontrovertibile importanza musicale: vivifica la parola recuperando la carica espressiva della sua dimensione paraverbale: intonazione, timbro della voce, fraseologia, intensità e carica energetica e induce i bambini, se opportunamente sensibilizzati, ad acquisire consapevolezza rispetto all'importanza di questa dimensione della comunicazione. Inoltre, e lo testimoniano le riprese video, si rivela il grande potere evocativo che la recitazione incarna: il flusso dell'emissione di suono umano, il colore dominante, la dialettica tra allungamenti

vocalici e segmentazioni consonantiche creano una dimensione incantata, ipnotica e dunque sospensiva, di cui ciascuno di noi ha estremo bisogno e i bambini inseguono quotidianamente nei loro giochi immersivi, totalizzanti ed extratemporali.

Crea poi una interessante frattura d'atmosfera e di mobilitazione il brano di Fiorello "La nebbia agli irti colli" (1993). Durante questo ascolto, al di là dell'animazione corporea spontanea che si sintonizza per qualcuno sull'arpeggio ostinato del sintetizzatore, su molti altri sulla pulsazione battente del ritmo di base. Il canto è eseguito in modo del tutto spontaneo sulla base registrata e senza consapevolezza di quali cifre espressive nasconde l'allungamento dell'articolo "La" seguito da un analogo trattamento sulla "nebbia", pervaso da un'eco risonante come a rappresentare il pulviscolo di umidità dietro al quale si nascondono le cose e si dilata la percezione del tempo. L'utilità di questo ascolto sta nella possibilità di memorizzare la poesia, facilitati dalla scansione sillabica, ancorché discontinua e quindi insidiosa... A meno che non si valorizzino le esitazioni, le dilatazioni in crescendo e i silenzi come la prosodia di un attore il quale, per sottolineare il significato di una parola, per creare la suspense al termine di una frase che prepara la soluzione a un enigma rompe il flusso della frase, la impenna, la fa precipitare in un'improvvisa accelerazione, la sussurra o la declama ad alta voce. Tutto questo è riproducibile trasformando il canto in una lettura drammatizzata, che evita di alimentare tentativi d'intonazione, vani quanto esteticamente deboli; non impedisce, per contro, una partecipazione attiva di fronte a una sollecitazione sonora indubbiamente coinvolgente.

Durante il colloquio di restituzione con l'insegnante responsabile, oltre a esprimere apprezzamento per questo sforzo di lettura multiprospettica attorno a un tema battuto da generazioni e generazioni di bambini cercando di dare un taglio originale e creativo, si è cercato di dare opportunità di riflessione su:

- la necessità di creare una coerenza interna al progetto, preservando la modularità – giustamente adottata – ma omogeneizzando il quadro delle attività con gli obiettivi e le strategie impiegate, incastonando un dispositivo di valutazione formativa in itinere e sommativa finale;
- selezionare i brani musicali rispettando l'estensione vocale presente nei bambini tra i 9 e gli 11 anni con un apparato fonatorio in pre-muta, abituarli a cantare in piedi, raggruppati, con una disposizione del corpo il più funzionale possibile rispetto all'uso del diaframma;
- dare valore, tanto nel quadro degli obiettivi didattici, quanto nelle strategie espressivo-comunicative, agli aspetti fonologici della lingua;
- canalizzare quell'apparente iperattività corporea registrata durante l'incontro verso forme di animazione musicale in body percussion piuttosto che in giochi poliritmici con oggetti ordinari presenti in classe;

- creare una centralità della musica – sia essa eseguita dal vivo che registrata – rispetto al setting, senza rendere periferico il diffusore e acusticamente approssimativo il risultato sonoro.

Il colloquio si è poi concentrato sulla relazione musica-immagine, per ipotizzare percorsi che vadano oltre la traduzione della musica di Vivaldi in una storia iconograficamente convenzionale: il grande tema della musica a programma e dell'utopia sottintesa che la ispira inducono a perseguire altre strade per recuperare un valore transmodale alla cognizione della musica e liberarsi dal desiderio di tradurre in paesaggio o drammatizzazione con personaggi e interpreti un manufatto musicale che, per i suoi significati polimorfi, sfugge a qualunque tipo di traduzione letterale.

Il valore trasformativo dell'intervento di ricerca, collegato con il progetto più ampio di *Musica è scuola* che ha incluso attività laboratoriali qualificate variegata e coinvolgenti per molti insegnanti delle scuole polo, è dimostrato da quanto ideato e realizzato dal docente nei mesi successivi e che ha ristabilito correlazioni segno-suono decisamente più puntuali ed efficaci al punto da essere divenuti oggetto di articolo pubblicato da una rivista nazionale edita dalla Società Italiana per l'Educazione Musicale⁴¹. In tale contributo si trova un radicamento storico-artistico del progetto didattico con riferimenti circostanziati allo sperimentalismo delle prime avanguardie del Novecento, si esplora il valore sinestesico dei suoni in relazione a segni e colori nel nome dell'espressività, si propongono ascolti attivi tratti da repertori storicamente utilizzati con scopo analogo da grandi artisti con la consegna non di dipingere con la musica, ma di "dipingere la musica" su spazi pittorici ampi e pochi mezzi grafici. La sequenza di ascolti si estende oltre alla classica verso repertori jazz, rock e pop per indagare sulle differenze non solo sonore ma anche di risultanza grafico-rappresentativa, i lavori sono svolti in modo cooperativo e sviluppano giochi di imitazione, dialogo, interazione socialmente oltre che artisticamente significativi.

L'aggancio interdisciplinare con le indicazioni nazionali è dato dal rapporto tra sperimentalismo artistico e neo primitivismo, per poi affondare nella storia – prevista in terza primaria – dei popoli, appunto, primitivi e del grafismo ritrovato nelle grotte: esperienze di action painting possono far rivivere esperienze di espressività informale che non è costretta ancora dentro gabbie culturali, ma lascia parlare il corpo e le coreografie che questo produce nel contatto con una superficie sensibile.

41. Vigliarolo G. (2018), "Dal suono al segno... dal segno al suono: un'esperienza neoprimitiva", *Musica Domani*, n. 179, dicembre.



Fig. 4 - Quadri di Alessia; di Anna e Laura

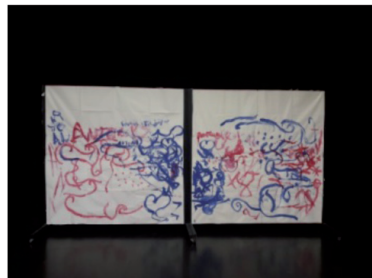


Fig. 5 - Esperienza di action painting

Sotto il profilo didattico il progetto segue una sequenza metodologicamente fondata, partendo da situazioni-stimolo (visioni di filmati, ascolti preliminari caratterizzati e destabilizzanti, promotori di dissonanze cognitive), proseguendo con esperienze attive e terminando con un debriefing di restituzione e di concettualizzazione che serve a consolidare e sistematizzare gli apprendimenti acquisiti⁴².

42. Rivoltella P.C. (a cura di) (2015), *Fare didattica con gli EAS - Episodi di Apprendimento Situato*, La Scuola, Brescia.

N. 3 Un approccio tradizionale e direttivo

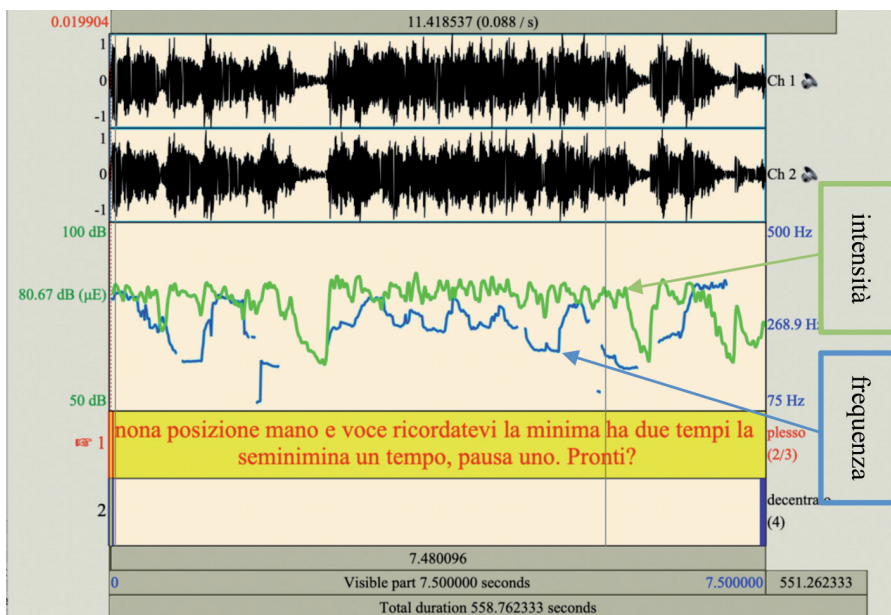
Nella piccola sede distaccata di una delle istituzioni scolastiche aderenti al progetto, sottratta alla malavita organizzata e restituita alla cittadinanza, si trova una primaria di poche decine di bambini dove il ricercatore ha effettuato tre sessioni di registrazioni.

A classi congiunte, si sono svolte attività di ripasso di un repertorio per flauto dolce evidentemente già collaudato. I bambini sono disposti nei banchi in fila, la seconda classe, per motivi di spazio, resta in piedi in fondo alla classe. A destra un bambino con disabilità è affiancato dal proprio insegnante di sostegno e da una collega che, dal banco appena più avanti, rafforza l'aiuto.

L'insegnante di educazione musicale dispone di una tastiera elettronica posta a fianco della cattedra. Il clima che si respira è di mobilitazione e di osservanza stretta della disciplina: i movimenti corporei sono vivaci e variegati, ma trovano tutti una canalizzazione attenta verso il compito assegnato e riconoscono la leadership dell'insegnante. Quest'ultima utilizza una prossemica mobile, oscillante tra una distanza *pubblica* (3m e oltre), una *sociale* (120-300 cm) e una *personale* (45-120 cm)⁴³. Tuttavia, non si registrano momenti di scaffolding personalizzato durante le performance a uno o più allievi: le consegne sono impartite in modo uniforme, le singole situazioni di temporaneo o costante scollamento (se ne registrano due croniche e altre due temporanee) passano inosservate. Dall'analisi spettrografica della voce durante la descrizione delle consegne, si evince che le frequenze sono ricorrenti, cicliche le alternanze pausa/parola molto gerarchizzate: pause brevi parole secche e scandite (Tab. 6).

Il training al quale i bambini sono sottoposti è progressivo, si basa sulla lettura parlata collegata alla gestualità sul flauto corrispondente alla nota pronunciata cui fa seguito l'esecuzione vera e propria del brano su base ritmico-armonica registrata. La scansione è rigorosamente marcata dall'insegnante che invita a segmentare le note lunghe nei valori fondativi del tempo in battuta, mentre i silenzi non sono vissuti, ascoltati, ma contati per non perdere la pulsazione. Dunque, la cognizione del tempo musicale non è vissuta come processo di autoregolazione personale all'interno di un contesto collettivo che a sua volta è il risultato dinamico di un continuo gioco d'adattamenti reciproci alla ricerca di un *tactus* comune, ma è forzatamente incanalato all'interno di uno scandire eterodiretto e del tutto antimusicale. Anche il metronomo è un oggetto antimusicale nella sua isocronia perfetta e nel timbro alieno ed è utile nella misura in cui viene utilizzato sporadi-

43. Hall E.T., Eco U. (1968), *La dimensione nascosta*, Bompiani, Milano.



Tab. 6

camente e solo in una fase di primo training e richiamato periodicamente, ma deleterio se diventa il riferimento imprescindibile dello studio, anche in fase avanzata o peggio in esecuzione quando allinea tutti gli strumenti in cuffia (“click”).

Sul solfeggio parlato concordiamo con quanto afferma Carlo Delfrati, ovvero che esso può “tranquillamente essere riposto nel museo storico della cultura ottocentesca, insieme alle fasce di lana che serravano il corpo dei bambini, o ai fervorini moralistici che ne ‘plasmavano’ il carattere”⁴⁴. Si può tuttavia immaginare un suo sporadico impiego nel momento in cui va decodificata una formula ritmico-diastematica – soprattutto strumentale – particolarmente intricata, da eseguire rapidamente, ma non certo nel caso esaminato, in cui le note sono poche, isocrone e ripetute ciclicamente.

Il risultato del lavoro è corretto tecnicamente, ma freddo e artificioso sotto il profilo dell’espressività, che peraltro i bambini esprimono con una gestualità spontanea manifestata a corollario del cadenzare scandito durante l’esecuzione come il bastone di Lully (che nella fattispecie pare

44. Testo di una Conferenza riportata sul sito www.giorgiosignorile.it/public/download/insegnamento%20del%20solfeggio-Delfrati.pdf.

abbia causato incidentalmente la cancrena del suo povero piede...) alla corte del Re Sole e da loro rafforzato con l'oscillare della testa. La perdita fondamentale di un tipo di strategia didattica di questo tipo è la percezione del flusso, elemento fondamentale della musica nel quale i fenomeni sonori scorrono lungo un fiume che obbliga a sintonizzare il proprio stato corporeo in una mescolanza di abbandono e di regolazione utile a seguire senza traumi, evitando rocce o tronchi incagliati. Certo, la base musicale gratifica i bambini che si sentono parte di un ambiente armonioso e dinamico, si sentono condotti come su un tapis roulant, ma ci passeggiano sopra a ritmo militare senza il contributo di una parte almeno del loro sentimento percepito, di una emotività personale ma compatibile con il contesto sociale intorno.

Sono numerose le modalità alternative di apprendimento che, smontando il giocattolo, fanno entrare dentro la costruzione del brano – strofico, iterativo nell'articolazione delle semifrasi – proponendo per esempio esecuzioni a squadre contrapposte che prima si rispecchiano, poi dialogano gli uni suonano frasi positive, l'altro quelle negative; il bambino con disabilità, costretto in fondo alla classe senza contatti con il resto del gruppo di pari, potrebbe essere coinvolto nell'esecuzione dal vivo di uno degli accompagnamenti presenti nella base musicale e facilmente riproducibile, vista la sua inclinazione a battere le mani, a tempo, durante l'esibizione dei compagni. Il solfeggio parlato è sostituibile da quello cantato edulcorandolo di tutte le numerazioni dei silenzi, che vanno sentiti, non segmentati.

N. 4 Oltre la musica

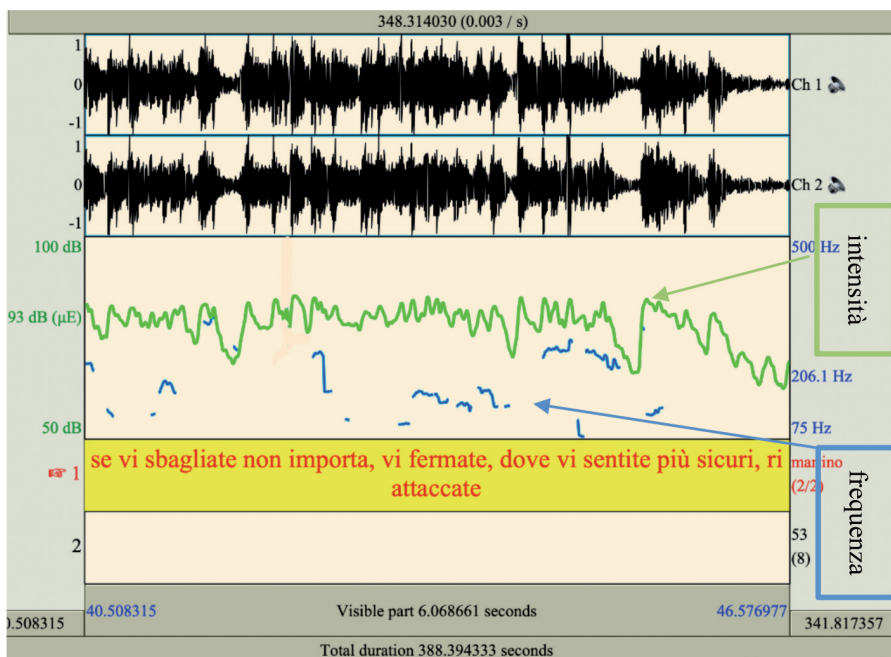
Tra le esperienze di cui si misura l'efficacia è quella dell'approccio interdisciplinare ai saperi. Il primo esempio raccolto all'interno della costellazione Falcomatà-Archi coinvolge una primaria nell'ultimo anno del ciclo in un programma annuale che, come nella scuola precedentemente descritta, vede il flauto dolce come strumento privilegiato. Tuttavia, attorno a quel sound già incontrato precedentemente si concentrano esperienze conoscitive diverse: i ragazzi suonano i *leit motiv* o la *song* più celebre di alcuni film nei quali l'estetica dei legni con le loro coloriture rotonde, evocative e prossime all'imitazione della voce umana è esaltata e coerente con il clima generale della pellicola; gli allievi conoscono la trama del lungometraggio, ne hanno colto i tratti essenziali, alcuni significati profondi e gli aspetti di attualità, hanno identificato le coordinate storico-geografiche e costruito una narrazione personalizzata documentata ciascuno sul proprio quaderno con riassunti e riflessioni, arricchito d'iconografie e rappresentazioni grafiche originali. Gli obiettivi dell'educazione musicale, così come affermato

dallo stesso insegnante coinvolto nella lezione durante l'incontro di avvio del progetto di ricerca, non si sono limitati dentro l'asfittico ambito dell'acquisizione di competenze tecnico-strumentali, ma hanno esteso propaggini verso ambiti disciplinari affini, come quello dell'uso di immagini cinematiche a scopo narrativo, ma anche delle materie cosiddette "nobili", spesso raffreddate da manualistiche costruite su schemi, tassonomie ed astrazioni. Non solo, il gruppo strumentale è impostato in modo da sperimentare polifonie e compresenze tra registri diversi: alcuni allievi suonano il flauto tenore e arricchiscono il quadro armonico con modalità del tutto idiomatiche, non lontane dalle consuetudini in voga nei salotti seicenteschi. La classe è vivace, partecipa attivamente, i corpi si muovono con una libertà ampia, sebbene ispirata da un senso del limite del tutto compatibile con un ambiente di apprendimento vivo e da una relazione di fiducia con il docente che si ispira a un quadro stilistico d'impronta democratica, secondo le categorie proposte da Lewin, Lippit e White⁴⁵. Anche le richieste di silenzio sono formulate con intensità contenute.

Il docente assume una postura rassicurante, ma variegata nell'intonazione e attenta a dosare i rapporti comunicativi tra densità e rarefazioni: come si evince dall'analisi spettrografica, a parità di intonazione media (79,93 decibel contro gli 80,63 della collega di cui al paragrafo precedente) le oscillazioni sono maggiori, così come le frequenze appaiono assai più curvilinee e distribuite nello spazio diastematico (Tab. 7).

L'intervista effettuata ai bambini della primaria, V anno rivela come l'orientamento rispetto alla scelta futura di strumento in vista dell'inserimento nella scuola media a indirizzo musicale risenta dell'immaginario diffuso attraverso i media e dunque che la pratica musicale effettuata a scuola non abbia inciso modificando una rappresentazione radicata su miti romantici come quello del pianoforte, o moderni, come la chitarra che ha le sue declinazioni elettriche assai vicine agli ascolti informali effettuati dai bambini e dalle loro famiglie. Su questo orizzonte sarebbe utile operare adottando una strategia di avvicinamento ai timbri e alle gestualità che ciascuno strumento implica affinché l'incontro avvenga tra soggetti affini per morfologia, funzionalità ed estetica del suono. Se ognuno di noi, per tipologia di corporeità, di apparato fonatorio, di stile comportamentale vibra per precise armoniche, manifesta i suoi suoni nel mondo, c'è una voce e una sola specifica che può dargli la possibilità di essere riconosciuto come unico.

45. Dunque, non autoritario né lassista. Cfr. Nuti G. (2012), *Didattica del Pensiero creativo*, FrancoAngeli, Milano, p. 83.



Tab. 7

N. 5 Suonare per ascoltare: non dimentichiamo la storia

In seno al progetto nazionale “Musica è scuola”, una delle attività sperimentali si è concretizzata all’interno dell’Istituto Comprensivo “Falcomatà-Archi” coinvolgendo alcune classi della secondaria di 1° grado, in particolare quelle dell’indirizzo musicale, e della primaria. Tale attività si è articolata in due moduli⁴⁶.

Il primo è un’esperienza di musica d’insieme legata ad ascolti guidati e attivi di brani analizzati e compresi dal punto di vista del contesto di produzione e d’uso dell’opera stessa. Il lavoro è stato condotto utilizzando trasversalmente alcuni spunti dalle “Regole di vita musicale” di R. Schumann, un testo che, insieme a contenuti figli del loro tempo, contiene elementi di attualità e quindi ancora utili alle nuove generazioni. Tra questi: l’invito ad ascoltare il paesaggio sonoro intorno riconoscendone le caratteristiche espressive, l’attribuzione di valore al canto precoce e alla musica popolare, la raccomandazione di non limitarsi a un solo ascolto prima di

46. Entrambi i moduli sono stati condotti dalla Prof.ssa Grazia Barillà.

giudicare un brano musicale, l'indicazione di dare il nome giusto a tutti gli elementi che compongono un brano musicale, a interiorizzarlo cantandoli dentro di sé; l'attribuzione di valore alle esperienze musicali collettive e, per contro, l'avversione verso gli studi strumentali meccanici, l'atletismo strumentale a favore del pensiero poetico. Da questi assunti si è partiti per avviare un percorso di consapevolezza e di motivazione per condividere un metodo di lavoro e attivare percorsi musicali prodotti dagli stessi ragazzi⁴⁷.

L'attività condotta presso la scuola primaria di Archi su un gruppo di alunni misto di classi quarte e quinte è stata portata avanti sulla sperimentazione di attività legate all'ascolto attivo di brani tratti dal repertorio romantico in cui il violino è protagonista ed è anche lo strumento di cui l'insegnante copre la classe come titolare⁴⁸.

La proposta è di svolgere un percorso di consapevolezza dei costrutti formali ed espressivi dei brani proposti – in questo caso “La Mourisque” di Tilman Susato ed il “Momento Musicale” in Fa minore op. 94, n. 3 di Franz Schubert – attraverso una partecipazione attiva in forma di accompagnamento con strumenti a percussione di piccole dimensioni e di estrema maneggevolezza; si favorisce contestualmente un'occasione di sviluppo della memoria riconoscendo le frasi musicali e caratterizzandole con cellule ritmiche di accompagnamento compatibili.

L'adozione di una registrazione video in luogo di quella audio è dettata dalla volontà di favorire una maggiore partecipazione multisensoriale in modo che l'esperienza uditiva sia rafforzata da quella visiva, oggi così prevalente nella comunicazione di massa⁴⁹. Cantare o suonare su un brano di musica pop in playback o con la tecnica del Karaoke è pratica assai diffusa, meno sulla musica storica occidentale: la sfida è quindi di applicare modalità d'uso “popolari” in un contesto “colto”, lontano dal paesaggio sonoro della contemporaneità e dalle storie delle giovani generazioni. Dunque, l'ascolto è vissuto come asse *epistemico* da integrare con quello *poietico*, il conoscere con il fare, la scoperta delle relazioni con gli altri saperi, delle funzioni dei singoli elementi in un'alleanza tra lezione e laboratorio⁵⁰. In questo modo, si ribaltano le prospettive e la musica originale diventa lo sfondo sul quale si innesta un complesso operativo che colora la partitura di nuovi sound.

47. Il lavoro è prodotto di un laboratorio tenuto, all'interno del progetto Musica è scuola, dalla Prof.ssa Giuseppina La Face Bianconi.

48. Prof.ssa Grazia Barillà.

49. La Rocca F. (2018), *L'epidemia visuale. La prevalenza delle immagini e l'effetto sulla società*, Edizioni Estemporanee, Roma.

50. La Face Bianconi G. (2007), “Didattica dell'ascolto e didattica laboratoriale”, *Riforma e Didattica*, n. 2, Falzea, Reggio Calabria, pp. 15-21.

È evidente la dimensione ludica di una simile esperienza divergente, che ribalta dati di realtà rivelandone caratteristiche recondite, aggiungendo eventi trasformativi di cui gli ascoltatori sono protagonisti. Si tratta insomma di promuovere un'attivazione individuale e sociale durante un'esperienza uditiva estetizzata, grazie alla quale ciascuno può personalizzare il fenomeno e in questo modo possederne i caratteri, le forme, le dinamiche di sviluppo.

Le premesse sono discutibili quando si scindono *episteme* e *poiesis*: la conoscenza incarnata obbliga a valutare il potere del fare come strumento del capire, senza far precedere il *logos* rispetto all'*eros*: l'amore per le cose è conoscenza profonda delle stesse. Quindi la lezione è laboratoriale, il fare non esige nella musica una premessa teorica, perché quest'ultima è derivata del primo e non viceversa. L'innesto sulla musica della storia occidentale di elementi ritmici aggiuntivi può funzionare se la scelta dei colori, la morfologia dei pattern e dei rinforzi metrico-ritmici è il risultato di una negoziazione del gruppo di pari solo moderata dal docente, non imposta. Così si realizza una vera e propria orchestrazione aggiunta, capace di esaltare alcuni elementi fondativi del brano, mantenendo una cornice storica di riferimento evitando con tutte le forze di tradurre un capolavoro in una caricatura impresentabile, così come spesso si rischia di fare. L'insegnamento di aspetti formali, le analisi armoniche, melodiche e ritmiche avvengono in modo sincronico con la sperimentazione esecutiva, le rettifiche e i cambi di rotta si adottano durante la navigazione, non galleggiando sul molo di un porto sicuro.

Il secondo ha previsto la realizzazione di parte di un compito di realtà (o compito autentico) teorizzato all'interno dell'Unità di Apprendimento e progettato dai docenti di musica e di strumento del plesso Pirandello in cui gli allievi della secondaria di primo grado a indirizzo musicale hanno avvicinato un'opera contemporanea di Gian Carlo Menotti "Help, Help The Globolinks" esaminandone la storia dell'autore e dell'opera, le immagini di allestimenti, la rassegna stampa di tutte le rappresentazioni teatrali effettuate nel tempo, in particolare quella eseguita in prima assoluta e rivista in lingua Italiana presso il "Teatro Massimo" di Palermo. Si tratta di un'opera che permette di costruire una metalettura della relazione tra musica e scuola e dunque, pur seguendo una trama fantasiosa – invero a tratti strampalata – con personaggi stilizzati in modo quasi fumettistico, di valorizzare questo ruolo per la vita di relazione, per la capacità di rendere coesa attraverso un linguaggio simbolico una comunità, contrastando le spinte al conflitto e alla competizione. «Prendete i vostri strumenti o diventeremo tutti Globolinks!» grida Madama Euterpova, reincarnazione della musa Euterpe, e oggi il suo grido ci sarebbe molto utile. Menotti scrive la sua opera

per bambini e per coloro che amano i bambini, ma anche per coloro che vogliono che la musica sopravviva.

I ragazzi hanno assistito alla visione del filmato originale in lingua tedesca con sottotitoli in italiano, ne hanno commentato impressioni, manifestato i loro stati emotivi e scoperto le motivazioni che hanno indotto l'autore a scrivere tale opera per bambini.

Terminata la parte riflessiva legata a un primo contatto con un manufatto complesso, si è proceduto con lo smontaggio e la sua ricostruzione all'interno di un laboratorio multidisciplinare. Per questo è occorsa la collaborazione di colleghi di materie differenti: con il docente di educazione musicale⁵¹ gli alunni hanno analizzato alcune pagine della partitura, imparando ad utilizzare il software di scrittura musicale "Finale", trascrivendo parti del manoscritto originale dall'autore.

Con la guida della docente di Inglese⁵² i ragazzi si sono cimentati nella traduzione dall'Inglese del libretto originale dell'opera e, con la docente di lettere⁵³, ne hanno riscritto il finale in chiave inclusiva (I Globolinks vengono infatti accolti dai docenti, dagli alunni e dal Preside della scuola e le loro esperienze vengono condivise dagli umani in uno scambio costruttivo di idee e capacità, al fine di valorizzare le diversità attraverso la condivisione).

Sotto la guida della docente responsabile, infine, i ragazzi hanno progettato e condiviso disegni scaricati da Internet, colorato immagini e incollato in sequenza storica su quattro cartelloni tridimensionali, nei quali il titolo, la sintesi letteraria e le immagini più importanti sintetizzavano il contenuto dell'opera, cambiando le immagini del finale in coerenza con la modifica della trama. Dunque, si è trattato di un'occasione per avvicinare i ragazzi alla musica operistica, con un taglio contemporaneo, una trama fantasiosa che, incardinata nell'ambiente scolastico, può favorire un processo di rigenerazione degli spazi vissuti nella quotidianità affinché ciascuno possa scrutare in un angolo trascurato dell'edificio e immagini creature, eventi, magie capaci di trasformare i grigi in tavolozze di colori.

Si è trattato certo di un approccio didattico non ordinario, coinvolgente e molto articolato, ideato e realizzato con una collaborazione corale tra docenti di materie differenti, su un materiale non facile e sicuramente originale rispetto ai repertori più diffusi nelle scuole medie a indirizzo musicale, dove ci si preoccupa troppo spesso d'inseguire i gusti dominanti attingendo alle opere più popolari e di immediata condivisibilità. Non

51. Prof. Romeo Pierluigi.

52. Prof.ssa Luisa Ficarra.

53. Mariolina Priolo.

mancherebbero le opere contemporanee di autorevoli penne che permetterebbero di allargare gli orizzonti culturali dei ragazzi senza limitarsi a rafforzare ciò che già prevale per potenza comunicativa e interessi commerciali. Non solo, il senso critico, e dunque lo spirito libero che deriva dalla capacità di discernimento, si alimenta con la conoscenza di realtà inedite, con lo sforzo di capire ciò che è inizialmente incomprensibile.

Sotto il profilo musicale, nel progetto si sarebbe potuto osare di più partendo dai leit motiv menottiani e permettendo ai ragazzi di seguire gli eventi, i fatti messi in scena improvvisando e non solo eseguendo parti semplificate della partitura originale, con il programma di scrittura elettronica della musica si sarebbero potute sperimentare e scrivere microcomposizioni, legate ai cartelloni, esercitando l'arte della variazione, così come nella trama si sono ipotizzati un epilogo diverso della storia e una conseguente, differente morale.

N. 6 Scuola, Teatro del Mondo

Tra le osservazioni effettuate nell'Istituto Comprensivo Roccella Ionica va fatta menzione di un caso non legato alle discipline artistiche, ma nel quale la dimensione espressivo-corporea e della comunicazione paraverbale assume un ruolo fondamentale per favorire gli apprendimenti di discipline scientifiche. Una strada battuta da tempo nella relazione interdisciplinare che vede la musica al centro è quella del recupero della dimensione musicale nelle varie discipline: la relazione proporzionale tra i suoni armonici, il valore fonologico della poesia, la fisica acustica, i rapporti tra costumi, stili di vita e i canti nelle varie epoche della storia, le funzioni della musica nelle vite collettive dei popoli e i legami con le loro terre di appartenenza ecc.⁵⁴ Ma esiste un'altra possibile strada che permette ai "saperi freddi"⁵⁵ di prendere vita e di assumere i ritmi e le forme di un brano musicale: drammatizzare gli oggetti della conoscenza creando delle situazioni che vedono la relazione al centro dell'attività didattica e trasforma la disciplina in modo che diventi trama sulla quale costruire un gioco di ruoli. Nel caso osservato, la disciplina è *fisica* e il tema è gli *stati della materia*. I ragazzi hanno messo in scena e autogestito con un ruolo di semplice suggeritore occasionale (neppure di regista) da parte dell'insegnante un dialogo a più voci sugli stati solido, liquido e gassoso e sulle reazioni chimiche che possono determinarsi nei passaggi tra l'uno e l'altro: la parte enunciativa, quella in

54. Nuti G. (2009), *La musica e le altre discipline*, FrancoAngeli, Milano.

55. Frabboni F., Guerra L., Scurati C. (1999), *Pedagogia: realtà e prospettive dell'educazione*, Pearson Italia Spa, Torino.

cui si declinano i principi, si intreccia con confutazioni enfatizzate, interpretazioni divergenti, battute ironiche, insomma interferenze creative capaci di vivificare concetti sintetici. Senza contare che i corpi si muovono nello spazio, la gestualità correlata alla verbalizzazione ricca e incisiva e quindi i concetti assumono una loro coreografia. È una modalità che ricorda un po' il modo di rivisitare i contenuti delle lezioni universitarie da parte degli appartenenti alle confraternite di studenti nei college anglosassoni durante le loro adunate clandestine. La necessità di recitare una parte, l'impegno al dialogo con un interlocutore che ora domanda, ora rafforza, ora contraddice affermazioni o principi, rende il sapere mobile, energetico. Questo approccio permette di introdurre varianti, di colorare il contenuto di partenza con modulazioni intonative, parole proprie, sforzi interpretativi necessari a farsi comprendere e questo contribuisce a consolidare una conoscenza o un complesso di elementi concettuali o informativi nella memoria, che è sempre prima sensoriale e procedurale, poi diventa emotiva e dopo ancora cognitiva. L'ultima dimensione citata non è meno importante: permetterà il recupero e la riorganizzazione logica e quindi funzionale per la vita della persona delle esperienze vissute, toccate con mano, ma non sarà la prima e l'unica, come ancora troppo spesso accade nella scuola italiana⁵⁶. Una caratteristica qualificante di questo formato lezione è dettata dall'interscambiabilità dei ruoli tra i vari ruoli e dal coefficiente di improvvisazione e dal conseguente obbligo adattivo dall'intervista effettuata all'insegnante di riferimento, si evince che questa pratica ha permesso ad alcuni di loro che a inizio d'anno non riuscivano a interagire con i compagni e a partecipare attivamente alla vita della scuola, anche grazie all'aiuto dei compagni si sono animati e hanno preso parte al gioco senza complessi d'inferiorità.

13. RC Report sui questionari

Ai questionari somministrati alle tre categorie coinvolte nell'indagine hanno risposto 38 insegnanti, 208 allievi e 112 famiglie, per un totale di questionari compilati pari a 358.

Una scuola ben oltre la maturità...

Degli insegnanti si rileva l'età media piuttosto avanzata, nonostante la presenza di giovani docenti di strumento musicale: il 52,6% ha un'età superiore ai 50 anni e solo il 15,8% è sotto i 40 anni con un bagaglio con-

56. Nuti G. (2019), *Vorrei una scuola con i suoni del mare*, FrancoAngeli, Milano.

seguinte di esperienza professionale importante: il 50% ha oltre 20 anni di carriera alle spalle; netta la prevalenza di genere: 81,6% di donne contro il 18,4% di uomini.

Lo spaccato locale ricalca piuttosto fedelmente quanto Eurostat rileva su scala europea nel 2018 su dati aggiornati al 2016. Nella scuola primaria italiana infatti il 52,7% delle maestre (a livello europeo le donne rappresentano l'84% del corpo docente) ha più di 50 anni. Questo significa che in media un'insegnante su due ha mezzo secolo in più dei propri studenti. Quanto alla prevalenza di genere, questa non è destinata a diminuire neppure in futuro se la Fondazione Agnelli in uno studio di Laura Gianferrari del 2010, rilevava come tra i neoassunti 2009, l'85,7% fossero donne a fronte dell'esiguo 14,3% di presenze maschili e sugli 80.000 nuovi insegnanti reclutati nel 2015/2016, come si evince dal monitoraggio effettuato da INDIRE insieme a Cristina Martelli del gruppo MoSIS, Università di Firenze, che indica 81% donne e 19% uomini. Va aggiunto tra l'altro che chi si è inserito nel mondo della scuola tra i venti e i venticinque anni fa ha vissuto in pieno quel periodo di assenza del principio di diritto/dovere della formazione continua che la legge 107/2015 reintroduce: il comma 124 della legge 107/15 stabilisce infatti che "la formazione in servizio dei docenti di ruolo è obbligatoria, permanente e strutturale", sebbene questo, come precisa il Piano Nazionale di Formazione (PNF) dei docenti, non si traduca automaticamente in un numero di ore da svolgere ogni anno, ma debba essere pianificata entro una prospettiva di coerenza con i contenuti del Piano Triennale dell'Offerta Formativa. Nel passato in realtà un certo numero di insegnanti ha, nonostante la facoltatività, seguito corsi di formazione anche dopo il conseguimento del ruolo, ma per lo più per iniziativa personale: con il DPR 275/99 prese avvio la rivoluzione del nostro sistema di istruzione con la promozione delle autonomie scolastiche e un'utopica attribuzione, anche rispetto alla formazione, alla comunità di professionisti di una capacità di costruire un progetto collettivo a partire dalle esigenze dei singoli, ma pochi drappelli di coraggiosi portò avanti questa virtuosa lettura della realtà scolastica.

La prevalenza gentile

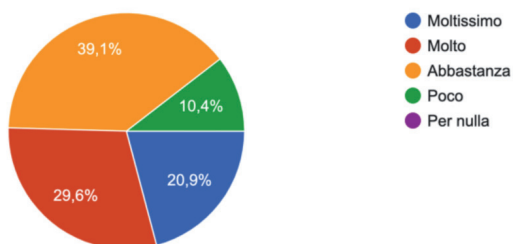
Sembra proprio che dall'intero sistema-scuola il genere maschile sia confinato ai margini, se sottolineiamo che anche tra i familiari rispondenti nettamente la componente femminile (85,7% contro il 14,3% di uomini). Al questionario per le famiglie hanno risposto in 112, di cui il 28,6% in possesso di laurea (triennale o specialistica) o post laurea, il 62,5% di diploma di scuola superiore, il 9,8% in possesso della licenza media o elementare.

La passione e la pratica

Di questi familiari, il 50,5% si dichiara molto appassionato di musica, il 39,1% abbastanza e solo il 10,4% per nulla; poco più della metà di loro ne hanno avuto un'esperienza pratica (50,4%) e per il 22,6% di questi tale esperienza è ancorata al flauto dolce di scolastica memoria. Il pianoforte o le tastiere (27%) restano tra le preferenze maggiori cui, assai distanziate, seguono le chitarre (6,1%). Una notevole percentuale (40%) di intervistati dichiara di aver suonato altri strumenti, presumibilmente appartenenti alle tradizioni locali, non essendo stati citati tra quelli opzionali.

1. Lei è appassionato/a di musica

115 risposte



Tab. 8

Degli insegnanti il 31,6% possiede un diploma in conservatorio e, presumibilmente, insegna strumento musicale all'interno della secondaria di primo grado; tuttavia non solo loro suonano, perché solo il 39,5% dell'intero campione dichiara di non suonare alcuno strumento. Questa risorsa residua di persone, poco meno del 30%, che possiede competenze musicali pratiche ma non ha un ruolo "musicale" all'interno della scuola in cui opera rappresenta un potenziale da valorizzare, attraverso forme di interazione tra attività didattiche ordinarie extramusicali e una cultura personale spendibile all'interno dell'agire educativo quotidiano.

Portare a casa la musica da scuola

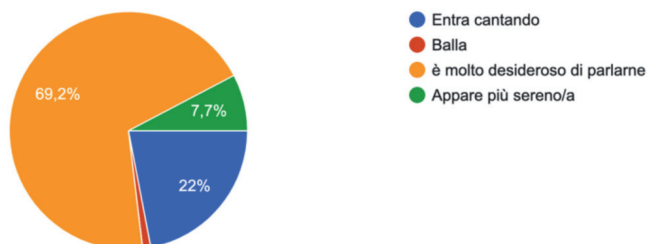
Quasi tutti i familiari (94,6%) affermano di sapere che i loro figli a scuola fanno musica e il 77,3% di loro si accorge quando si è svolta una lezione di educazione musicale: gli indicatori prevalenti sono che sono desiderosi di parlarne (69,3%), perché entrano cantando o ballando (22,7%),

mentre alcuni appaiono più sereni del solito (8%): prevalgono dunque le forme narrative o simbolizzate attraverso il verbo o rievocate per il tramite di espressioni corporee. Analogamente a quanto rilevato dalle famiglie, tra i 208 allievi il 90,3% dichiara che la scuola sarebbe più triste senza musica, solo il 5,3% non si pronuncia e il 4,3% dissente. A tal proposito sarebbe interessante approfondire le ragioni di questa posizione residuale attraverso un ulteriore focus della ricerca sul target: disinteresse per questo tipo di forma di espressione? Critica nei confronti di un certo modo di far musica a scuola? Senso di inadeguatezza al tipo di cimento non intercettato dagli insegnanti e pertanto non preso in carico?

Per verso contrario, sarebbero da approfondire le ragioni di un consenso così ampio: frutto di un coinvolgimento “ricreativo”, di quelli che suffragano la credenza secondo la quale “con un po’ di musica ci si svaga” o piena coscienza dell’importanza educativa e personale che riveste il far musica a scuola?

6. Se sì, in che modo?

91 risposte



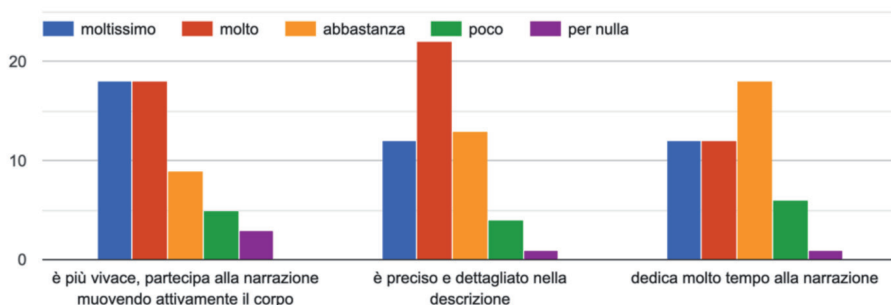
Tab. 9

Le lezioni di musica sono oggetto di restituzione verbale alle famiglie da parte dei ragazzi nell’87,5% dei casi anche se per il 55,3% degli intervistati non nota differenze rispetto a quanto viene riportato delle altre discipline; chi invece le differenze le nota, sottolinea la vivacità particolare dell’allievo/a, la partecipazione corporea alla narrazione e, in misura leggermente minore, la precisione descrittiva. Le canzoni apprese sono riportate per il 63,9% con un’alta frequenza (sistematicamente/spesso), per il 22,5% qualche volta e per il 13,5% mai o quasi mai.

Quando si tratta poi di indagare sulla bagaglio musicale raccolto a scuola e coltivato in contesti informali – a casa, con gli amici ecc. – i risul-

tati paiono coerenti: se da una parte il 63,9% delle famiglie testimonia un ritorno di brani musicali imparati a scuola in modo sistematico o assai frequente, il 22,5% qualche volta e solo l'8,1% mai, dei ragazzi interrogati sul bisogno di suonare i brani di scuola a casa, il 54,4% dichiara di avvertirlo moltissimo o molto, il 26% abbastanza e solo il 19,6% poco o per nulla.

10. Se sì, quali sono le differenze?



Tab. 10

Dunque, un primo quadro delinea una condizione di estremo interesse per la musica in oltre la metà dei genitori intervistati, con una certa esperienza di musica pratica, che cresce notevolmente oggi tra gli allievi della nuova generazione e con un sostanziale gradimento per le attività svolte, il desiderio di capitalizzare quanto appreso e di considerarlo patrimonio espressivo proprio. Nessuno dei familiari dichiara di non essere per nulla appassionato di musica, solo il 10,7% lo è poco: oltre alla percentuale (sottostimata) di amusici, attestata dalla letteratura scientifica internazionale ottimismo intorno al 4% che dunque non ha gli strumenti percettivi e/o cognitivi per capire e apprezzare la musica resta comunque un campione residuale relegato in un'area grigia sulla quale sarebbe utile indagare ulteriormente, ma rispetto alla quantità illimitata di occupazioni di cui un essere umano nella contemporaneità ha la possibilità di appassionarsi, se poco meno del 90% del campione intervistato apprezza la musica tra l'abbastanza (40,2%) e il moltissimo (20,5%) significa che può essere considerata una delle più apprezzate.

Per oltre il 70% (71,1%) dei ragazzi non è indifferente per il loro benessere il fatto che esista la musica, anche tutti gli insegnanti che hanno

risposto al questionario – complessivamente 13 – ritengono che la musica accresca il benessere di tutti.

Un aspetto da approfondire è quello relativo al rapporto tra fragilità e musica: il 75% degli insegnanti ha considerato come vera l'affermazione secondo la quale la musica aiuta i ragazzi più fragili a integrarsi ed è stata chiesta loro la ragione di tale adesione.

Total word count	575
Number of different words	304
Complexity factor (Lexical Density)	53%
Readability (Gunning-Fog Index) (6-easy 20)	23,3
Total number of characters	3889

Tab. 11

Anzitutto le parole prevalenti oltre a musica sono “musica d’insieme” (0,3%/36,6 prominence) e “con i compagni” (0,3%/14,5 prominence), a significare la sostanziale efficacia delle attività musicali nel favorire le relazioni intersoggettive tra personalità differenti. Le fragilità sono interpretate ad ampio spettro: dal temperamento introverso ai disturbi dello spettro autistico passando per disturbi dello sviluppo intellettuale e quello affettivo-emotivo, alla mancanza di competenze linguistiche in bambini e ragazzi stranieri. Per tutte le situazioni brevemente descritte, si sottolinea la capacità della musica di aprire canali di comunicazione, di espressione/liberazione degli stati emotivi, soprattutto i disagi ma anche di organizzazione e di realizzazione di progetti interdisciplinari, multimodali. Un riconosciuto collante dunque, e un performante propulsore di energie di scambio tra esseri umani.

Rispetto alla trasversalità del fare musica all’interno delle altre discipline curriculari, va detto che i dati raccolti presso gli insegnanti si discostano sensibilmente da quanto dichiarano le famiglie e gli studenti. In particolare, rispetto al valore della musica come strumento di comunicazione non verbale rilevante anche per altre materie di studio va sottolineato che il 67,6% degli intervistati ritiene che la musica possa essere utilizzata anche in altre materie curriculari come veicolo integrato e complementare a quello della materia. In questo ambito è interessante la sottolineatura di un intervistato che afferma: “Risulta sempre molto interessante per i ragazzi

sperimentare la convergenza o la divergenza semantica fra musica e altri linguaggi (verbali, gestuali, iconici e iconico-cinetici)”. In alcuni casi la richiesta di descrizione dettagliata si limita a proclamare tale complementarità, a celebrare la presenza diffusa della musica in ogni situazione di vita di ciascuno, in altri più puntualmente si esplicita il valore nella recitazione di testi poetici, dove la musicalità della versificazione è fondamentale, in processi cognitivi generali come la memorizzazione, l’attenzione, la coordinazione oculo-motoria, nell’adozione di strategie che agevolano l’apprendimento dell’alfabeto, della catena dei numeri, dei rapporti topologici, delle coordinate temporali: gli insegnanti di italiano sottolineano la relazione tra narrazioni, luoghi differenti, ritmi di vita, culture e tradizioni di cui la musica è espressione.

Si considera utile l’adozione della canzone in inglese come veicolo facilitatore per l’apprendimento della lingua straniera o della musica nella storia, ancora, facendo musica e trovando il modo di farli esibire, i ragazzi hanno la possibilità di dimostrare il loro eventuale talento come valore aggiunto e di acquisire sicurezza nell’esporsi in prima persona in pubblico. Viene poi sottolineata la funzione “rasseratrice” del fare musica, la diversione, ma assai più interessante è quanto si rileva rispetto al rapporto tra strutture musicali e quelle di altre forme espressive, considerate nella loro ampiezza e non per categorie distinte: per ciò si parla tanto di scultura, di poesia o di movimento quanto di pensiero razionali, calcolo, ingegneria... La gran parte delle famiglie (77,5%), pur avendo appena prima dichiarato che i figli assai di frequente raccontano a casa quanto imparato a scuola, non hanno notizie, dalle scuole di appartenenza, di un uso della musica, seppur sporadico, per apprendere altre discipline; del 17,1% che ha dichiarato di aver sentito parlare di percorsi interdisciplinari ricorda riferimenti alla storia degli strumenti musicali collegata alla storia di civiltà antiche, al collegamento tra canzoni e testi poetici in lingua italiana e iniziative per l’apprendimento della lingua inglese. Una testimonianza parla, infine, dell’analisi di alcune colonne sonore utili ad affrontare tematiche di tipo transdisciplinare, anche complesse, presenti nella trama dei film.

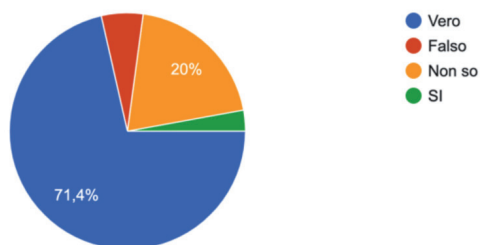
La lettura della reazione che i ragazzi hanno di fronte a un’attività musicale in classe rispetto alle altre discipline si divide fra tre dimensioni prevalenti: quella della maggiore partecipazione (32,4%), dell’attivazione gioiosa (29,7%) e della creatività (18,6%)

Agli insegnanti è stato chiesto di esprimere la propria adesione a un’affermazione di luogo comune: la musica è una delle educazioni che stanno a corollario delle materie più importanti, che insegnano a leggere, scrivere e far di conto: la maggioranza (55,3%) si smarca, ma un terzo (34,2%) dichiara di condividere questa tesi, che anche i genitori, le famiglie spesso

esprimono nello stesso modo. Dunque, la molteplicità delle intelligenze, la conseguente varietà di strade che il desiderio di auto realizzarsi può intraprendere non sembra essere ancora cultura comune né tra le famiglie, né tra gli insegnanti. **ancora**

13. Quando c'è lezione di musica mi pare che i bambini/e ragazzi/e vengano a scuola più contenti rispetto agli altri giorni

35 risposte



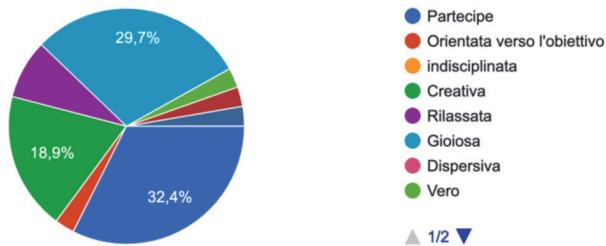
Tab. 12

Il clima a scuola

Quando si fa musica, per il 77% dei ragazzi e delle ragazze intervistate il clima è migliore rispetto a quello che si respira nelle altre materie, per il 20,1% è identico. Il punto di vista degli insegnanti rispetto alle reazioni riscontrate sugli allievi durante le lezioni di musica fa emergere una generale soddisfazione espressa prima dell'inizio delle lezioni (71,4%) e durante le attività una maggiore partecipazione (32,4%), un atteggiamento più gioioso (29,7%) e creativo (18,9%), per pochi prevale lo stato di relax (8,1%). Quasi unanime è comunque la condivisione della frase secondo la quale la musica accresca il benessere di tutti (97,4%). È chiara la percezione del valore ludico del fare musica 29,9%+57,9%, per i più oltre che bello, impegnativo...

9. Quando si fa musica, la classe è più:

37 risposte



Tab. 13

Il tempo musicale della scuola

La multidimensionalità del tempo è una delle conquiste della ricerca scientifica e del pensiero del secolo scorso: Einstein da una parte e Bergson dall'altra decretano la fine del tempo lineare aprendo la strada a una rappresentazione del tempo relativo, diverso da persona a persona, dal contesto spaziale nel quale ci si muove, dalle relazioni che intercorrono tra presenze, movimenti, effetti biochimici distorsivi che curvano e accelerano o decelerano la nostra percezione del tempo. In termini matematici nell'arco della vita, quest'ultima non è lineare, ma logaritmica: si allunga all'inizio e si comprime alla fine, sia rispetto all'arco temporale nel quale si sviluppa l'esistenza di ciascuno: lo sostiene e dimostra Maximilian Kiener, un designer austriaco che mette a punto un'infografica interattiva attraverso la quale è possibile veder passare gli anni di un'intera vita, capendo come mai il tempo trascorre più velocemente quando si invecchia. MA il tempo scorre in modo più o meno rapido anche nelle singole unità esperienziali: vivendo una situazione ludica e coinvolgente, il tempo sembra volare; per contro, stati di disagio, sofferenza fisica o psicologica rendono lunghissimo ogni minuto. La ragione neurologica delle differenti idee sullo scorrimento del tempo che ciascun individuo matura in condizioni emotive e spaziali diverse ad oggi è individuata nei neuroni dopaminergici: una ricerca compiuta al Champalimaud Centre di Lisbona, in Portogallo, e pubblicata sulla rivista "Science" a firma di Joe Paton, conferma come i neuroni dopaminergici abbiano un legame con i fattori psicologici associati ai cambiamenti nella percezione dello scorrere del tempo, come per esempio motivazione, attenzione, paura, felicità. Questi neuroni produttori del neurotrasmettitore dopamina formano una porzione della *substantia nigra*, una struttura ce-

rebrale profonda, sottocorticale e risultano presenti nello striato o nucleo della base/nucleo caudale, una componente sottocorticale del telencefalo che, oltre a governare i meccanismi di ricompensa, riveste un ruolo nella pianificazione e nella modulazione dei movimenti, ed è più genericamente coinvolto in una varietà di processi cognitivi che coinvolgono la funzione esecutiva. Dunque l'operosità, l'uso sistematico e articolato del corpo impegnato a svolgere un compito alleggerisce il peso del tempo. Per questo uno degli indicatori di benessere individuato è la percezione del tempo nella scuola e, in particolare, durante le lezioni di musica e i risultati il 94,6% degli insegnanti attesta che il fare musica accelera la percezione del tempo-vita, una percentuale appena minore tra gli studenti – l'86,5% – constata come l'immersione in una esperienza diretta e partecipata di musica nella quale attenzione e motivazione sono incrementati da una generale mobilitazione psico-corporea distorce la mappa della temporalità analogamente a quanto succede durante i momenti intensi ed emotivamente coinvolgenti della vita.

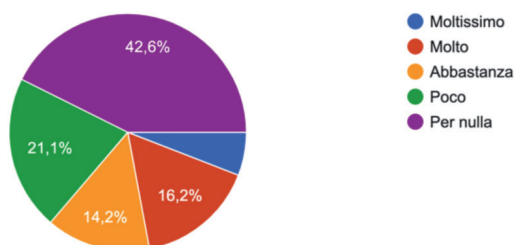
La musica e gli altri

Essere performanti nell'assolvere a un compito significa saper alimentare nel tempo la motivazione, affrontare e superare gli ostacoli e a sanare le incertezze, occorre adoperare perseveranza attivando quelle aree della corteccia prefrontale che assicurano autocontrollo, attenzione e una capacità di rimandare la gratificazione, ovvero di procrastinare nel tempo quel meccanismo di ricompensa che prevede, di fronte a un atto, un conseguente rimando di piacere, una adeguata secrezione di dopamina e noradrenalina da parte del sistema limbico, il nucleo accumbens in particolare. Nell'apprendimento questa necessità di rinviare il momento del piacere oltre l'immediata soddisfazione di un bisogno primario è determinante per permettere un'assimilazione lenta e partecipata di una nuova conoscenza o l'acquisizione solida di una competenza lungo un lasso di tempo adeguato. Uno dei fattori fondamentali che permettono di accettare la fatica di un compito senza ricevere in cambio un piacere subitaneo è la relazione interattiva con uno o più soggetti impegnati a raggiungere un medesimo obiettivo. Questo però a condizione che la padronanza non risulti insufficiente a svolgere il complesso di azioni richiesto dalla performance perché questo naturalmente produce quella che alcuni ricercatori (Wilson, Roland, 2002; Ryan, 2004; Kesselring, 2006; Kenny, 2011) hanno chiamato "Music Performance Anxiety" (ansia da prestazione musicale, o MPA). Tale stato ansioso non è solo legato all'esibizione in pubblico dell'artista professionista, ma condiziona la vita di tutti coloro che imbracciano a vario titolo

uno strumento e suonano di fronte o insieme al prossimo e non vivono questa attività con la dovuta naturalezza, sicurezza di sé, pieno controllo del compito.

16. Quando suono/canto mi sento giudicato dagli altri

204 risposte



Tab. 14

Abbiamo per questa ragione domandato ai ragazzi se patiscono il giudizio degli altri durante le attività pratico-strumentali di gruppo e la risposta è stata per un verso confortante – il 42,6% non avverte per nulla il peso del giudizio altrui e il 21,1% poco, ma il 36,3% lo sente da abbastanza a moltissimo: l'azione di depotenziamento dell'ansia da prestazione è uno degli obiettivi fondamentali del didatta competente. La prima attenzione si rivolge verso la sensibilizzazione verso gli indicatori di stress – dagli aspetti psico-fisiologici come l'eccesso di sudorazione, l'ipertonìa e la mancanza di coordinazione motoria, la respirazione affannosa e irregolare ecc. – come quelli socio-relazionali – per esempio la tendenza all'isolamento, l'eccesso di aggressività ingiustificata, le azioni di evitamento ecc. – e promuove occasioni di cooperazione tra pari, organizza esibizioni informali, riduce i fattori di rischio nella performance senza tuttavia abbassare il livello dell'obiettivo e diventare concausa di un esaurimento rapido dell'energia sfidante, quell'attivazione emotiva e fisica che impiega chi è tanto consapevole dell'arditezza di una prova quanto avverte il desiderio di completarlo nel migliore dei modi e di fronte a tutti.

Musica fuori e dentro la scuola

Il rapporto tra scuola ed extra scuola rispetto al fare musica: a casa si ascolta la musica che piace di più (91,8%) e le ragioni sono esplicitate

dalle risposte aperte dove l'analisi di Lexicool fa emergere: un fattore di complessità limitato al 30,3%, dunque con una scarsa varietà nelle risposte e un utilizzo di un lessico piuttosto semplice, laddove si registra una prevalenza dei termini riferiti a stati edonici (mi piace, con una frequenza del 4%, mi diverte 1,2%, mi rende felice 0,2%) e in frasi come “rende le persone serene” o “sembra che tutto intorno a me sia più colorato e le canzoni dicano quello che io sento” seguono fattori equilibratori (mi rilassa, 2,8%; fa svanire pensieri brutti, negativi 0,7%, fa dimenticare 0,5%) alcune frasi sono particolarmente significative, come “mi fa passare lo stress e le ansosce” e resilienti/catartici (rende liberi 0,5%, dà ritmo, carica 0,4%, aiuta 0,2%) “posso liberare tutta la mia fantasia!”. Quando ci si riferisce a una

Expression	Expression count	Frequency	Prominence
Piace	37	4,3%	67.6
Rilassa	21	2,4%	66.5
Rilasso	2	0,2%	64.3
Rilassarmi	2	0,2%	68.6
Diverto	7	0,8%	90.6
Diverte	2	0,2%	21.0
Pensieri	6	0,7%	25.9
Brutti	6	0,7%	11.2
Ascolto	4	0,5%	42.3
Sentire	3	0,3%	56.3
Sento	13	1,5%	48.9
Ascoltare	12	1,4%	43.7
Dimenticare	3	0,3%	62.6
Dimentico	2	0,2%	14.1
Felice	2	0,2%	43.7
Aiuta	2	0,2%	62.0
Ritmo	2	0,2%	82.1
Carica	2	0,2%	23.1
Libero	2	0,2%	93.2
Libera	3	0,3%	42.1
Bravo	4	0,5%	99.0
Brava	2	0,2%	19.9

Tab. 5

pratica strumentale le espressioni prevalenti sono legate alla performance (per essere più bravo 0,7%), ma la prevalenza complessiva di lemmi come “ascolto, sento, sentire, ascoltare” (3,7%) fa comprendere come rivesta un ruolo chiave nella vita extra scolastica dei ragazzi più l’ascolto della musica che la sua pratica attiva. In alcuni casi specifici si rivendica lo spazio di libertà garantito nella scelta dei brani “scelgo in base ai miei gusti” o “scelgo io cosa ascoltare”.

“Solitamente a scuola non ascoltiamo e proviamo il genere di musica che piace a me, cioè pop, però eseguo lo stesso quello che dice il prof, ovviamente...”

Il modo di insegnare musica a scuola

La scelta del repertorio da affrontare a scuola in una disciplina che ha implicazioni informali pre- ed extra scolastiche estremamente precoci e penetranti rappresenta un grande tema educativo oltre che didattico. Se l’insegnamento della matematica o della geometria può fondarsi su abilità cognitive potenzialmente utilizzabili e già esperite in contesti ludici o attraverso forme di educazione parentale precoci, ma senza conoscenze di merito, a capire la musica si impara secondo meccanismi simili a quelli grazie ai quali s’apprende una lingua: per rispecchiamento, imitazione psico-corporea, per assimilazione progressiva di matrici utili a sviluppare e dominare organizzazioni espressive complesse e portatrici di senso, prima che cognitivamente, fisicamente percepite. Infatti, i processi di apprendimento per immersione in atto nei neonati dimostrano come l’apprendimento dei codici elementari necessari a comprendere e apprezzare un messaggio musicale di differente complessità sia di fatto già presente dalla nascita e abbia probabili prodromi in fase di gestazione. *L’aculturazione tonale*⁵⁷, ovvero quella capacità di riorganizzare in *schemi di relazione d’ordine*⁵⁸ le stimolazioni sonore secondo modelli tensivo-distensivi (l’arcinota dinamica tonica-dominante) per le bambine e i bambini nati in Occidente e nella quasi totalità ormai dei paesi sviluppati rende gli allievi in età scolare già esperti nella discriminazione di intervalli, nell’individuazione dei momenti di attesa e in quelli di riposo, nella riorganizzazione degli eventi sonori secondo una rappresentazione personale che discrimina i fenomeni simili, quelli più pregnanti. Dunque, la costruzione di un gusto musicale, anche

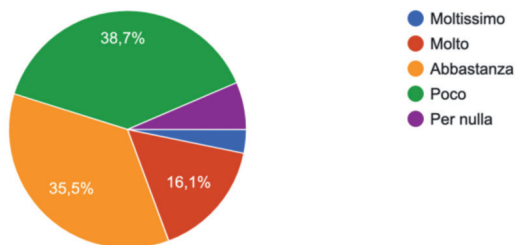
57. Imberty M. (1969), *L’acquistion des structures tonales chez l’enfant*, Klincksieck, Paris.

58. Imberty M., Faroldi R. (2000), “Prospettive cognitive nella psicologia musicale odierna”, *Rivista Italiana di Musicologia*, 35(1/2), 411-452.

influenzata da familiari e circostanze fortuite, precede il momento in cui si devono effettuare scelte di campo rispetto a generi, tipologie, storie entro le quali pescare le musica da suonare o ascoltare. La tentazione di assecondare i gusti dei ragazzi pervade l'educazione musicale di tutti gli ordini di scuola: meglio ancorarli a qualcosa di noto che provocare sentimenti di estraneità e conseguenti precipitazioni dei livelli d'attenzione e di motivazione. Gli insegnanti dichiarano di far scegliere i brani da suonare o ascoltare in classe su una rosa di possibilità e sotto comunque la loro guida (37,1%), mentre il 28,6% dichiara di pianificarli a inizio d'anno secondo un programma ben preciso e indirizzi predefiniti; una netta minoranza (17,2%) equamente suddivisa sceglie di farsi suggerire dai bambini il repertorio da affrontare insieme o di seguire le tendenze musicali del momento. La maggioranza – sebbene risicata – degli insegnanti dichiara di dare i compiti a casa anche di musica e di riscontrare una intensità di studio da parte degli allievi rispetto alle consegne ricevute altissima solo nel 3,2% dei casi, alta nel 16,1%, abbastanza nel 35,5% e poco o per nulla nel 45,2% dei casi.

16. In media, ragazzi/e bambini/e studiano a casa musica:

31 risposte



Tab. 16

La negoziazione dei percorsi formativi può rappresentare una strada praticabile nell'educazione musicale solo a condizione che l'insegnante orienti le opzioni secondo obiettivi precisi, raggiungibili e – questi ultimi – mai oggetto di una scelta condivisa tra insegnanti e allievi: è utile intercettare e riconoscere elementi ritmici, aspetti dell'armonia, estetiche, idiomi e stili da musiche in voga, considerate dagli allievi come – in quel momento – le più appassionanti e degne di interesse, ma solo per accrescere in loro la consapevolezza di alcune relazioni tra segni, suoni e significati che attraversano secoli di storia rivestendo panni differenti, del loro incarnarsi in

civiltà lontane tra di loro e con caratteristiche diverse, mantenendo costanti del tutto riconoscibili. Una pianificazione annuale è prescritta e dunque doverosa, mantenendo quella flessibilità che permette di curvare i percorsi tenendo in considerazione quelle variabili indipendenti dalla nostra azione, ma fortemente incidenti sulla evoluzione dei fenomeni e sugli esiti della didattica.

Compiti a casa o legame affettivo con il sapere?

Il dibattito sull'utilità di assegnare compiti a casa è oramai annoso: Secondo Ozicare Insurance, i nostri ragazzi passano in media ben 8,7 ore a settimana a studiare a casa, secondi solo alla Russia (9,7 ore): al contrario in Corea del Sud che detiene il palmares dei sistemi educativi migliori del mondo secondo la Pearson review, gli studenti passano meno di 3 ore a settimana a studiare in casa, in Finlandia (secondo sistema al mondo) non più di 2,8 ore, gli studenti Brasiliani, appena 3,3 ore settimanali. Sulla efficacia dei compiti a casa sull'apprendimento scolastico c'è ormai una considerevole letteratura (a partire dal lavoro fondamentale di Cooper, Robinson, Patall, 2006). Al di là dell'utilità del rinforzo a casa di quanto appreso in classe sul quale non ci sentiamo di dissentire a priori, è auspicabile, nelle discipline artistiche in particolare, non standardizzare i rapporti degli allievi tra scuola ed extra scuola secondo dei cliché che non contemplan la coltivazione del desiderio, ma fanno piuttosto leva sul senso del dovere, sul rispetto delle regole e sulla opportunità di non ledere le relazioni di fiducia con l'insegnante. Per ciò è indicativo il fatto che ben il 67,85% degli insegnanti intervistati sostenga che anche nella musica sia fondamentale spiegare, affidare i compiti a casa, verificare con un ascolto e rilanciare con un nuovo compito: la sequenza ottocentesca della spiegazione /interrogazione/spiegazione pare essere irriducibile anche nella scuola italiana del terzo millennio.

Tuttavia, è altra cosa alimentare la frequentazione della pratica musicale da vivere come urgenza esistenziale, appuntamento imperdibile di relazione/comunicazione con se stessi e con gli altri se la dimensione dell'espressività non venisse mai mortificata dall'ansia della performance, dall'imperativo del non sbagliare, dalla convinzione che si devono fare prima le note giuste e poi si pensa al senso di ciò che si sta facendo, al "cosa si desidera dire" nell'atto del fare. Dunque, favorire l'incontro tra compagni a casa dell'uno o dell'altro o in una scuola aperta, dove oltre l'orario di lezione i bambini o i ragazzi riconquistano uno spazio di autonomia in cui potersi auto-organizzare per capire insieme, per suonare insieme fin

COUNTRY	Hours of homework per week	Best Education System ranking according to the Pearson review 2014
Finland	2.8	5
South Korea	2.9	1
Brazil	3.3	38
Argentina	3.7	37
Japan	3.8	2
Israel	4.6	17
UK	4.9	6
France	5.1	23
Australia	6	15
USA	6.1	17
Italy	8.7	25
Russia	9.7	13

Fig. 17

da subito: anche se si sa solo percuotere lo strumento, pizzicarlo o soffiare sul becco o dentro le chiavi, sfregarlo un gioco di poliritmie ripetitivo, modulare, a puzzle, a hocquetus, secondo infinite altre forme nelle quali sperimentare agogica e dinamica si può fare musica d'insieme ingegnandosi insieme per dare un significato alla performance, foss'anche surreale, cubista, delirante o informale. Non solo, è possibile alimentare la volontà di approfondire quanto proposto in aula se presenta una componente di auto-sfida sia rispetto a un obiettivo di padronanza tecnico-strumentale, dunque performativa, financo atletica, sia di meditazione musicale, di auto-interrogazione rispetto al proprio vocabolario espressivo ancora tutto da scoprire. Tutto questo sempre nel nome del fare e non del teorizzare o concettualizzare: questa operazione, importante per cementificare i saperi traducendoli, ove possibile, in verbo e comunque effettuando un'operazione trasformativa da gesto a idea, va fatta in fase di restituzione all'insegnante, alla classe, non occorre che sia oggetto di elucubrazioni solipsistiche.

Abbiamo, per esplorare il tema da un altro punto di vista, chiesto agli allievi se sentono il bisogno di suonare anche a casa i brani imparati a scuola e il 54,3% ha risposto molto o moltissimo: sembrerebbe che una parte maggioritaria dei docenti già spingesse nella direzione da noi descritta, ma potrebbe essere anche indicativo di un'aderenza conformista al modello lezioni/compiti a casa/collaudato su tutte le discipline che genera desiderio coatto di sentirsi a posto con la coscienza rispetto a un obbligo sociale di cui si avverte il peso.

Il benessere personale e sociale facendo musica

Suonare uno strumento significa ingaggiare una serie complessa e articolata di competenze cognitive, emotivo-affettive e psico-corporee: il mancato o parziale controllo di tutte queste facoltà può rappresentare un fattore di stress per il confronto con i compagni o il giudizio dell'insegnante, ancor più con le proprie aspettative di partenza e può concorrere a far perdere alla persona autostima e fiducia nelle proprie possibilità di autodeterminazione. Agli allievi è stato chiesto se hanno paura di sbagliare durante esecuzioni strumentali o vocali: il 58,8% dichiara di averne tra il moltissimo e l'abbastanza e il 36,3% si sente tra il moltissimo e l'abbastanza sotto giudizio da parte dei compagni.

Strumenti e strategie didattiche

Si è richiesto agli insegnanti di esplicitare quali strategie didattiche adottano correntemente durante le loro pianificazioni ordinarie e le risposte sono state incrociate con quelle degli allievi rispetto ad analoghe aree di interesse.

Una gran parte di insegnanti (95,5%) dichiara di pianificare le proprie attività attingendo materiale didattico da varie fonti, mentre tutti (100%) utilizzano basi musicali registrate per suonarci o cantarci sopra. Se oltre un quarto dei rispondenti partono dalla lettura per eseguire brani (27,5%), il 79,3% afferma di puntare sull'apprendimento per imitazione, mentre un'importante percentuale unisce all'attività musicale la danza e l'espressione corporea (75,8%) il 5,5% propone brani dal più semplice al più complesso.

La varietà delle fonti rappresenta sicuramente una delle credenziali principali per attuare una buona differenziazione didattica: si tratta di capire se queste diverse provenienze si sclerotizzano poi in un paniere di scelte certo personale, ma anche stabile nel tempo. Infatti, l'ideale è attingere da più orizzonti ma con la flessibilità che occorre mantenere nel tempo per costruire progetti personalizzati sui singoli individui e su ciascun gruppo.

L'uso delle basi musicali

L'uso delle basi musicali è pervasivo e merita un approfondimento: se da una parte il riempimento ritmico armonico garantito da una registrazione permette di eseguire movimenti e azioni semplici ottenendo un risultato musicale di ritorno appagante e complesso, la costrizione dentro una gabbia temporale artificialmente isocrona e non frutto di una autoregolazione continua tra gli strumentisti – sia in termini metrico-ritmici che di intona-

zione – rende artificioso e mistificante il risultato finale. La proposta è di affrontare tipologie di musica d'insieme e repertori per i quali la pienezza e la densità dei prodotti sonori sia determinata dalla presenza di continuum, bordoni, unità ritmiche reiterate ma di facile eseguibilità (le culture popolari extraeuropee sono ricchissime di esempi di questo tipo), insomma dalla sovrapposizione di elementi basilari, il cui valore aggiunto sia determinato dai giochi di compresenza, dalle alternanze, dagli incastri e non da difficoltà tecnico-strumentali o di lettura troppo elevate. Questo non impedisce un impiego delle basi preregistrate, purché non diventi l'unico modo per fare musica d'insieme.

Prima le note, poi la musica

A questo scenario si aggiunge una ricognizione rispetto ad alcune rappresentazioni dell'agire didattico musicale quotidiano che si tramandano da generazioni a generazioni di musicisti e che spesso costituiscono uno stereotipo dal quale faticosamente emanciparsi.

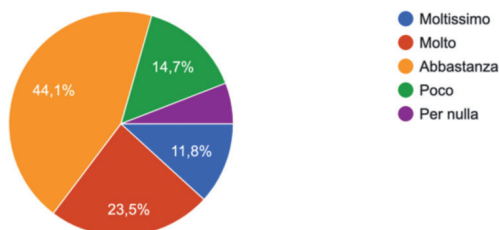
Esempio più eclatante è quello secondo il quale prima si impara a fare le note e poi si pensa alla musica. Ebbene, il 50% degli intervistati si dichiara d'accordo con questa affermazione e il 28,5% non sa pronunciarsi; solo in parziale contraddizione, poco più della maggioranza (53,5%) considera prioritario l'apprendimento orale rispetto alla lettura: di fatto l'ancoraggio al pentagramma, il ricalco della letto-scrittura emendato dall'apprendimento della lingua italiana in età scolare resiste alla pressione da parte della pedagogia musicale degli ultimi quarant'anni affinché sia recuperata la priorità della pratica rispetto alla decodifica di un testo scritto, così come si apprende a parlare prima di scrivere. Il lasciare traccia di ciò che si esegue deve diventare un'esigenza personale e collettiva, un vero desiderio di chi si cimenta in attività musicali via via più complesse e in contesti collettivi e constatata come solo la condivisione di un codice comune permette di fare memoria delle esperienze compiute e di trasferirle ad altri, di trasportarle nei luoghi più remoti prima che si disperdano.

Certo, il 75% ritiene che nella musica l'intenzionalità espressiva sia fondamentale e il 64,2% considera importante che gli allievi suonino in modo espressivo, ma sempre per il 64,2% la prima cosa nella musica d'insieme è andare a tempo, sebbene il 75% anche nella musica d'insieme ritenga fondamentale l'intenzionalità espressiva. La maggioranza (53,5%) considera i tempi semplici propedeutici a quelli composti e la postura per il 50% è il principale punto di attenzione durante le prime fasi dell'approccio con uno strumento musicale sebbene il 75% condivida il pensiero secondo il quale un approccio personalizzato debba essere garantito a ogni aspirante musicista.

Improvvisazione, composizione didattica: due mondi sconosciuti

19. Credo nell'importanza dell'improvvisazione per la didattica musicale:

34 risposte



Tab. 18

Un affondo di indagine è stato fatto sull'uso dell'improvvisazione e della composizione didattica all'interno delle attività formative presenti nelle scuole prese in esame, ma anche sulle rappresentazioni che di queste pratiche posseggono insegnanti e famiglie.

Nell'attuale panorama della ricerca e della didattica musicale, *le pratiche estemporanee* hanno assunto un'importanza crescente. Questo recupero permette di:

- affrancarsi dalla lettoscrittura, soprattutto nella didattica di base;
- acquisire competenze metacognitive rispetto alla costruzione e all'organizzazione di forme nello spazio e nel tempo attraverso l'autoanalisi estemporanea delle proprie gestualità sonore, la pianificazione di strutture, articolazioni, dinamiche tensivo-distensive nel decorso progressivo dei movimenti espressivi;
- recuperare un patrimonio che anche della storia della cultura occidentale è stato parte non trascurabile, almeno fino alla prima metà del XIX secolo;
- valorizzare definitivamente quanto dei repertori popolari di ogni latitudine è sempre stato un elemento fondativo.

La *composizione didattica*, per parte sua, permette di:

- affinare la "manualità" artigianale sull'arte combinatoria dei suoni;
- adottare pratiche riflessive sulle modalità di assemblaggio, sovrapposizione, incastri;
- governare implicitamente rapporti proporzionali, equilibri tra continuità e discontinuità, dialettica energetica tra tensioni e distensioni;
- recuperare una relazione segno-suono che parte da rapporti isomorfici, idiografici e adialematici per poi raggiungere i livelli di astrazione

propri della scrittura notazionale diastematica in uso in gran parte del Mondo;

- avvicinare la pratica strumentale con una immediata coscienza della stretta correlazione tra invenzione musicale e gestualità idiomatica, tra espressività sonora e rapporto armonioso tra il proprio corpo e un oggetto risonante.

I processi cognitivi messi in atto durante un'improvvisazione musicale hanno suscitato gli interessi di neuroscienziati, sociologi e filosofi per la loro stretta analogia con le migliori capacità di *coping* e di adattamento positivo adottate dall'uomo per affrontare le incognite che estemporaneamente tempestano la vita delle persone, rendono imprevedibili i percorsi, emozionanti ed avventurose le esistenze⁵⁹: perciò l'improvvisare su uno strumento può diventare una palestra preziosissima di sviluppo dell'intelligenza sociale, relazionale, ma potrebbe anche facilitare la crescita di un indispensabile connubio mente/corpo in una logica incarnata.

Purtroppo, nel secolo della democratizzazione dei sistemi d'istruzione nel mondo occidentale, la pratica più libera che aveva permeato tutta la storia della musica fino a quel momento scompare dietro la manualistica, la dittatura della scrittura sulla cultura orale, il bisogno di standardizzare e diffondere in modo seriale un linguaggio comune. Così, si improvvisa solo nel jazz, mentre nelle accademie (italiane in particolare) non si sente mai dissertare liberamente *à la manière de*, e neppure sono frequentati quei repertori contemporanei che lasciano campi aperti alla creatività estemporanea a partire da suggerimenti musicali e non da prescrizioni rigide. Crediamo, senza mai generalizzare, che ad oggi le resistenze rispetto alla necessità di recuperare questa dimensione siano maggiori delle disponibilità. Non fanno eccezione le realtà scolastiche prese in esame: a RC la pratica dell'improvvisazione è poco praticata, più parte di una dichiarazione di intenti da parte degli insegnanti, smentita dagli allievi e dai genitori. La percezione nell'analisi incrociata delle varie domande ai differenti interlocutori è che gli studenti abbiano anche poca consapevolezza di cosa il termine improvvisare significhi e che gli insegnanti rifuggano da questo concetto perché loro estraneo per storia professionale e *cursus studiorum*.

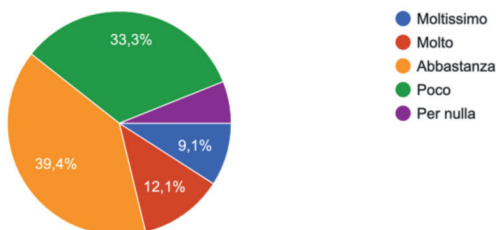
In realtà, come ci insegna Caporaletti⁶⁰, gli studi sull'improvvisazione, ormai assai numerosi, si articolano lungo tre filoni principali: quello che

59. Montuori A. (2019), "Il ruolo dell'improvvisazione e della narrazione nelle scienze sociali, nell'arte e nella creatività", *Narrare i Gruppi*, vol. 14, n. 2, dicembre, pp. 223-244.

60. Caporaletti V. (2005), *I processi improvvisativi nella musica. Un approccio globale*, Libreria Musicale Italiana, Lucca.

20. Utilizzo la pratica dell'improvvisazione in classe:

33 risposte



Tab. 19

studia le forme creative di manipolazione estemporanea della materia musicale all'interno di determinati stili e generi (il jazz, il barocco, il rock) anche per conoscerne le caratteristiche per impossessarsi delle cifre principali e questo è ad appannaggio di realtà formative specialistiche come i conservatori e le scuole di musica; quello che cerca di valorizzare quelle prassi creative libere che permettono di impadronirsi di competenze trasversali come quelle organizzative, di pianificazione, di capacità formali e costruttive utilizzando il corpo, la voce e gli strumenti musicali ma con una prospettiva applicativa assai più ampia e questo ambito si è attagliato più propriamente per un certo tempo alla didattica della scuola dell'obbligo ma oggi sconfinava verso applicazioni su adulti impegnati in progetti di formazione continua come, ad esempio quella manageriale (pensiamo ai Drum Circle⁶¹); infine, un importante segmento delle scienze è impegnato a osservare la vita infantile per scoprire quale importanza riveste l'improvvisazione nel manipolare oggetti e sperimentare la propria espressività corporea per la crescita della persona⁶². Certo è che, lungo tutto l'arco della vita la capacità di creare forme ad alto contenuto simbolico, senza predefinite determinazioni se non la propria memoria e il proprio corpo, a partire da un artefatto per costruirne un altro del quale ci si sente parte è una competenza chiave dell'uomo e insieme un desiderio universale. Occorre farsi carico di questa dimensione nuovamente, dopo averla dimenticata per oltre un secolo nel nome di un progresso fatto di numeri e caselle.

61. Hull A. (1998), *Drum circle spirit: Facilitating human potential through rhythm*, White Cliffs Media Company.

62. Mialaret J.P. (1997), *Explorations musicales instrumentales chez le jeune enfant*, FeniXX; Miroudot L. (2000), *Structuration mélodique et tonalité chez l'enfant*, Editions L'Harmattan.

La musica come percorso di crescita personale e luogo di benessere: l'esperienza di Montagnana

Premessa

Negli intenti dell'Educandato San Benedetto di Montagnana, così come declinato, nel già citato progetto approvato dal MIUR dopo una selezione avvenuta a seguito di Bando pubblico emanato con D.D. n. 1137 del 30 ottobre 2015 “Promozione della cultura musicale a scuola” e sostenuto dal Comitato Nazionale per l'apprendimento pratico della musica, la ricerca svolta tra febbraio e giugno 2017 ha perseguito come primo obiettivo quello di dare rilievo al rapporto tra attività musicali a scuola e benessere delle allieve e degli allievi. Con ciò si integra un lavoro riflessivo con gli insegnanti e lo staff per promuovere trasformazioni virtuose, ipotizzare strade per il miglioramento delle azioni didattiche in un'ottica di maggiore appropriatezza tra le differenti esigenze espressive degli allievi e le strategie messe in atto, per offrire pari opportunità a tutti di poter apprezzare il valore della comunicazione sonoro-musicale e di capitalizzare, per il proprio futuro, quanto appreso in modo trasversale rispetto alle attività che ogni cittadino di domani sarà chiamato a svolgere.

L'Educandato propone ai suoi allievi, in particolare delle scuole primarie e secondarie di primo grado e poi facoltativamente delle secondarie di secondo grado, esperienze di pratica musicale strumentale, vocale e polistrumentale sia all'interno delle discipline curriculari che, in modo complementare e volontaristico, sotto il cappello dell'Accademia Musicale San Benedetto.

Il progetto di rafforzamento e innovazione dell'offerta formativa e di formazione per gli insegnanti si innesta, quindi su un tessuto connettivo già fertile e collaudato che può beneficiare di processi innovativi generati, anche indirettamente, dalla sperimentazione di quest'azione di sistema, con l'intento di perpetuarne gli effetti anche a progetto concluso, producendo

una serie di cambiamenti strutturali e non occasionali. La frequenza non facoltativa dell'Accademia permette ai ragazzi di proseguire dopo la scuola media a indirizzo musicale il loro training di formazione tecnico-strumentale "in casa", favorendo le produzioni musicali congiunte attraverso la collaborazione tra il filone formale e quello non formale e tra ragazzi di età differenti e variegati quadri di competenze.

Da una prima osservazione si riconoscono nei luoghi oggetto di ricognizione attività musicali dense e insieme così volatili da spandersi in tutti gli angoli del grande edificio: si percepisce un investimento istituzionale consolidato nel tempo a favore dell'educazione musicale e gli insegnanti lavorano con un impegno tenace, con competenza e professionalità.

La vivacità di tutti gli attori delle scuole si concilia con il rispetto delle regole, la coerenza di un disegno complessivo di offerta formativa e di quadro educativo valoriale riconoscibili.

L'elemento fortemente caratterizzante, che influenza le dinamiche delle relazioni educative, ma anche le strutture organizzative dell'ente è la residenzialità, totale o parziale, di cui gli allievi possono beneficiare, nonché la presenza, nello stesso plesso, di tutti gli ordini di scuola così da permettere a qualche studente di iniziare con la scuola dell'infanzia e terminare il liceo, nello stesso luogo, quindici anni dopo. Di certo il clima non può essere quello di una prigione, non resisterebbe nessun giovane così a lungo: piuttosto rappresenta un teatro di opportunità, di amicizie, d'incontri indelebili, di trasgressioni e complicità, di esperienze affettive dove la conoscenza è insieme motore e sfondo, propulsore di crescita e intermediaria di relazioni tra persone. Non solo, tale conformazione aggiunge professionalità diverse all'interno della comunità educante, che appartengono alla medesima, storica istituzione e dunque concorrono a determinare un sistema di presenze complementari determinate nel proseguire una missione, non solo svolgere una mansione, sulla scia di un glorioso passato: educatori, cuochi e addetti alla cucina, collaboratori e ausiliari sono tutti coprotagonisti di migliaia di storie di formazione e loro stessi, in questo modo, continuano a crescere. In questo contesto che ha saputo innestare, su una formula ottocentesca, un processo di progressivo riammodernamento e che permette a un osservatore esterno di cogliere insieme un'autorevolezza radicata nella storia e una piena adeguatezza della sua offerta ai tempi moderni andiamo a indagare sulle varie forme di benessere soggettivo e di comunità percepite e, in qualche modo, misurate.

1. Il concetto di benessere soggettivo

La psicologia positiva, quella che ha convertito i suoi studi verso ambiti non patologici del comportamento umano, ha orientato i suoi interessi di ricerca sul benessere soggettivo in tempi piuttosto recenti. Il benessere soggettivo è stato concettualizzato come una struttura generale articolata in differenti dimensioni, non configurata come un generico stato di felicità monocromatica⁶³. Il gruppo di ricerca psicologica guidata da Lyubomirsky, King e Diener⁶⁴, infatti, l'ha definito come esperienza prevalente di emozioni positive e rare, anche se non completamente assenti, di emozioni negative.

Si considerano così le valutazioni degli individui sulla base di almeno tre componenti:

1. una valutazione cognitiva della propria esistenza: ragionando sul proprio vissuto, le caselle sono collocate nella giusta disposizione, si percepisce un senso di buona forma rispetto a ciò che è nato dal concorso di volontà e destino, il sistema di credenze e di rappresentazioni di sé elaborato dalla mente offre uno spaccato esposto a giudizio positivo⁶⁵;
2. livelli bassi, ma appropriati di affetto negativo, la componente che, per contrasto, permette di misurare la buona qualità del proprio status, conferisce senso alla condizione umana, descrive lo sforzo nel superare gli ostacoli, nel combattere le pene e le privazioni di cui ogni vita è costellata;
3. una valutazione affettiva delle proprie emozioni positive: dunque un pieno apprezzamento "auto-empatico" del proprio stato di pienezza.

Tale distinzione però non riguarda singoli aspetti della propria esistenza, ma sono il frutto di uno sguardo complessivo: il benessere soggettivo è quindi un tipo di valutazione che abbraccia il proprio essere nel mondo senza dettagli⁶⁶. Contrariamente a quanto si è ipotizzato per lungo tempo⁶⁷ fattori demografici come l'età, il sesso, la provenienza geografica, l'educazione, la rete sociale determinano meno del 20% della varianza del benessere soggettivo. Piuttosto, l'attenzione della ricerca negli ultimi decenni si è orientata verso i tratti di personalità, come il coefficiente di estro- o intro-

63. Seligman M.E. (2002), "Positive psychology, positive prevention, and positive therapy", *Handbook of positive psychology*, 2, 3-12.

64. Lyubomirsky S., King L., Diener E. (2005), "The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success?", *Psychological bulletin*, 131(6), 803.

65. Diener E., Suh E.M., Lucas R.E., Smith H.L. (1999), "Subjective well-being: Three decades of progress", *Psychological bulletin*, 125(2), 276.

66. Diener E. (2009), "Subjective well-being", in *The science of well-being*, Springer, Dordrecht, pp. 11-58.

67. Wilson W.R. (1967), "Correlates of avowed happiness", *Psychological bulletin*, 67(4), 294.

versione nevrotica⁶⁸ o il livello di sensibilità al rinforzo, ovvero ai segnali di ricompensa e non punizione che incoraggiano l'attivazione di alcuni comportamenti e alimentano la loro perpetuazione nel tempo e il sistema di inibizione comportamentale, pronto a censurare un'azione di fronte alla presenza di una minaccia: un estroverso cerca la ricompensa e ne gode, marcando una narrazione di sé che sottolinea il valore positivo degli eventi vissuti. Chi si sente insoddisfatto, tende a leggere i fatti di cui è stato protagonista come ostacoli, gesti di privazione⁶⁹.

2. Il benessere sociale

Le esperienze di relazione sono quelle umane per eccellenza: il riconoscimento di sé e del proprio stato di benessere può generarsi solo dalla relazione di un soggetto con l'Altro. Questo vale sebbene le tendenze della postmodernità sembrano configurare il benessere individuale sia concorrenziale a quello collettivo, l'altro sia stigmatizzato per la sua diversità e, soprattutto per il rischio che sottragga risorse pubbliche preziose e perciò è necessario conservare o migliorare proprie posizioni prima che qualcuno ne le strappi di mano⁷⁰. Non stupisce che anche il benessere sociale sia stato misurato, a partire dagli anni del grande sviluppo post bellico, sulla base d'indicatori importanti ma insufficienti, legati al possesso di beni, all'accessibilità dei servizi, alla produttività economica (il PIL) da utilizzare, secondo principi di pura derivazione keynesiana, per controllare i cicli economici in corso e per pianificare quelli futuri⁷¹ ma anche per alimentare un'immagine in cui il benessere corrisponde a una posizione sociale di rilievo, dia accesso a beni di lusso, sia correlato a prestanza, flessibilità, appetibilità e capacità di competere. Sono poi nati i bilanci sociali nelle imprese affiancati a quelli economico-finanziari, per mettere in trasparenza, oltre alla quantità e alla qualità dei beni prodotti e collocati sul mercato, il valore aggiunto in termini di capitale umano guadagnato. Contestualmente, ci si è interrogati sulla necessità di allargare classi e serie d'indicatori di benessere fino ad allora adottati per aprire un orizzonte più conforme con

68. Watson D., Clark L.A. (1997), "Extraversion and its positive emotional core", in *Handbook of personality psychology*, Academic Press, pp. 767-793.

69. Lucas R.E., Diener E., Suh E. (1996), "Discriminant validity of well-being measures", *Journal of personality and social psychology*, 71(3), 616.

70. Ingrosso M. (2003), *Senza benessere sociale: nuovi rischi e attese di qualità della vita nell'era planetaria*, vol. 19, FrancoAngeli, pp. 11, 12.

71. La Valle D. (2003), "Capitale sociale e indicatori del benessere", *Quaderni di Sociologia*, 32, 143-166.

un'idea complessa di uomo e l'obiettivo di intercettare le ragioni stratificate, per una comunità, dello stare insieme. Due serie d'indicatori, scorporati dalle logiche del denaro, possono essere *l'uguaglianza in termini di opportunità* e il *guadagno di considerazione* ricevuto degli scambi non di beni ma di relazioni intersoggettive.

L'impegno a promuovere il benessere attraverso ogni mezzo di coesione possibile, e in particolare nella scuola, pare urgente soprattutto se si condivide la lettura offerta da Putnam alla fine del secolo scorso quando, nel suo *Bowling Alone*, denuncia la scomparsa di un modo di stare insieme e di coltivare il senso di appartenenza che nelle società postindustrializzate del Ventesimo era riuscito a resistere, trasformando i luoghi di aggregazione delle zone rurali in spazi nuovi, dilatati nelle dimensioni e antropizzati con incisività estrema e, talora, con enorme violenza⁷². Anche lo Stato Italiano per il tramite di ISTAT e su indicazione della Camera dei Deputati dal 2013 stila un rapporto che raccoglie ed elabora dati attorno a 129 indicatori *di benessere equo e sostenibile (BES)* raggruppati in 12 categorie. A partire dalla legge 163/2016 il BES entra a far parte del documento di economia e finanza, Si tratta di un approccio multidimensionale legate a misure relative a disuguaglianze e sostenibilità; queste le macroaree:

1. salute;
2. istruzione e formazione;
3. lavoro e conciliazione tempi di vita;
4. benessere economico;
5. relazioni sociali;
6. politica e istituzioni;
7. sicurezza;
8. benessere soggettivo;
9. paesaggio e patrimonio culturale;
10. ambiente;
11. innovazione, ricerca e creatività;
12. qualità dei servizi.

Pur sottolineando il fatto che si tratta di un progetto di rilevamento giovane e bisognoso di arricchimenti e integrazioni, consapevoli di come ogni classificazione tra “bene e male per la persona” risenta giocoforza di posizioni arbitrarie ancorché personali – per quanto ampiamente condivisibili – questi campi offrono uno spaccato dell'esistenza di una persona inserita nel suo contesto sociale piuttosto completa. Se si partisse da questa articolazione per rigenerarne i dodici contenuti sotto la lente di un occhiale

72. Putnam R.D. (1995), “Bowling Alone: America's Declining Social Capital”, *Journal of Democracy*, vol. 6, pp. 65-78.

pedagogico declinandoli in termini positivi e trasferendoli in un contesto scolastico potremmo parlare di:

1. livelli e intensità di *espressività psico-fisica*, ovvero il corpo è utilizzato secondo equilibri dinamico-funzionali fisiologici, padroneggiando lo spazio e valorizzando tutte le forme di contatto e di scambio diretto e indiretto con il prossimo secondo un congruo rapporto tra tensioni e distensioni;
2. *pari opportunità* per tutti di apprendere e di insegnare, ovvero è equivalente la possibilità per ciascuno – a partire dal personale bagaglio di attitudini e capacità – di acquisire dalla realtà conoscenze che lo rendono distinguibile e, nel contempo, lo legittimano a far parte di un gruppo in cui tutti si sentono in crescita, in evoluzione e nessuno resta indietro;
3. *i ritmi scolastici* rispettano quelli fisiologici, si armonizzano con i tempi dell'extrascuola e ottimizzano le energie dell'individuo e del sistema organizzativo;
4. le differenze nel possesso di beni non discriminano nessuno, perché *le forme di scambio* e le pesature delle ricchezze *sono basate sulle idee*, sugli ingegni e sulle esperienze emotive vissute insieme, e l'economia si fa per azioni cooperative;
5. la vita di relazione è favorita in modo non gerarchico, ma da *regole di mutuo aiuto*, di reciproco sostegno e comune coinvolgimento attorno al fare, che muove i corpi e coagula le spinte energetiche individuali in un'unica carica euristica potente e democratica che neutralizza ogni violenza distruttiva;
6. anche l'organizzazione della vita scolastica è dettata da principi autenticamente plurali e i ruoli di tutti sono riconosciuti e guadagnati per patti di fiducia reciproci e non da costrizioni eterodeterminate;
7. *nessuno ha paura dell'altro*, nessuno si sente estraneo a quel reticolato di persone o teme d'esserne rifiutato, pur con le sue differenti abilità, le sue inadeguatezze e fragilità;
8. la vita sociale di ciascuno è un bene comune così come è *rispettato il bisogno di solitudine* che ogni essere umano esprime dalla nascita;
9. *il gruppo si sente parte di una storia*, la storia di ciascuno trova specchi ovunque in cui ritrovare parte di sé nell'altro; riprendere manufatti artistici e culturali del passato e rigenerarli con nuovi semi significa aggiungere il proprio segno sulla pelle di chi ci ha preceduti. Questo allevia quel sentimento di solitudine e di precarietà patito da chi non sente radici. Anche chi viene da luoghi remoti può conquistare fondamenta nuove incastonandoci le proprie, indimenticabili;
10. *individui e gruppi di persone respirano nella scuola l'ambiente circostante*: lo conoscono, s'impegnano a migliorarlo combattendone le distorsioni

e le brutture, prendendosene cura come fosse parte di sé; nel contempo, impiegano gli spazi all'interno del plesso come un centro di ricerche o un teatro spostandosi secondo i ruoli ricoperti e i temi affrontati, ne personalizzano le pareti, lasciano tracce continuamente delle loro scoperte;

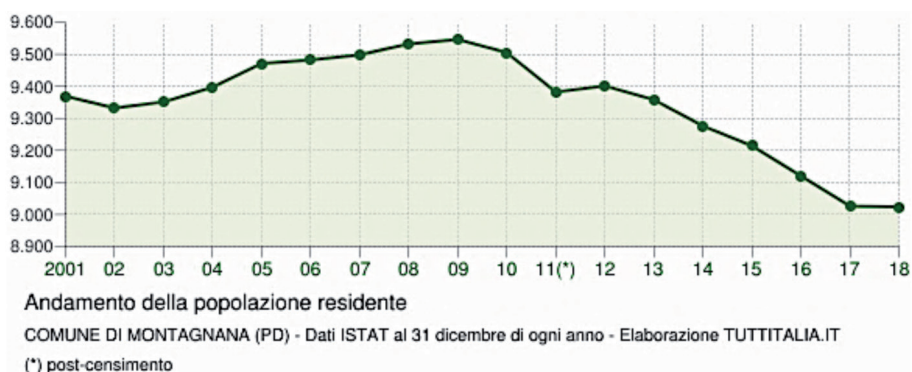
11. la scuola è vissuta come habitat in cui *si coltiva il mistero delle cose*, dei fenomeni e delle relazioni umane, non c'è alcuna somministrazione di saperi, nessuna corsa a rifare le cose già fatte. Se mai, occorrerà padroneggiare attrezzi di lavoro tentando e ritentando di scolpire, cespellare impastare elementi della realtà fisica e dei pensieri immaginari, ma nulla va trasmesso e neppure rivelato, si deve disporre il tempo e lo spazio all'apparizione magica delle cose da sapere. Fa star bene la tensione curiosa verso ciò che emana uno charme misterioso ma si nasconde: ciò che è esplicito spegne interesse e immalinconisce;
12. la scuola deve essere accessibile sotto ogni punto di vista: non solo gli spazi, i banchi e le lavagne sono raggiungibili, ma tutti gli oggetti della conoscenza, non perché siano del tutto rivelati, ma perché tutti possano interrogarli. A nessuno si può negare l'opportunità di sfregare la corda di un violino o premere il tasto di un pianoforte.

Nel lavoro di ricerca specifico all'interno dell'Educandato si sono così presi in causa alcuni degli indicatori di benessere raccolti dalla letteratura e dalle pratiche recenti ripensati e declinati all'interno di un contesto sociale fortemente connotato, con un focus diretto verso il ruolo delle attività musicali come facilitatrici di stati di benessere soggettivo e sociale. Certo, si può mappare l'indice di penetrazione della musica nelle attività ordinarie della scuola, ovverosia la quantità di ore dedicate ad attività musicali *scritto sensu* e a quelle in cui la musica è linguaggio veicolare di contenuti disciplinari differenti e quante persone coinvolge, ma questo non coglie nulla del piacere provato dagli attori nel recitare quelle parti né si entra nel merito di come queste recite sono allestite, perché lì allignano le sofferenze talora occulte, altre volte esplicitate in comportamenti antisociali, intemperanze ma, assai più spesso, in isolamento e abbandoni.

Durante le attività di dialogo con il corpo insegnanti si è prestata particolare attenzione al livello di collaborazione tra insegnanti, educatori, dirigenza, staff, personale ausiliario e famiglie documentato nel materiale esaminato, percepito anche dalle famiglie, il senso di riconoscimento individuale e collettivo avvertito da allievi e insegnanti nei loro rispettivi ruoli di insegnanti e giovani "in apprendimento", il livello di appartenenza riconosciuto rispetto alle attività musicali di gruppo, il desiderio di allargare lo spettro delle persone coinvolte nelle esperienze, il clima complessivo respirato in classe durante le attività musicali e il resto del tempo scuola, registrato dagli allievi e dagli insegnanti direttamente, risonante per il tramite di racconti riportati dalle famiglie.

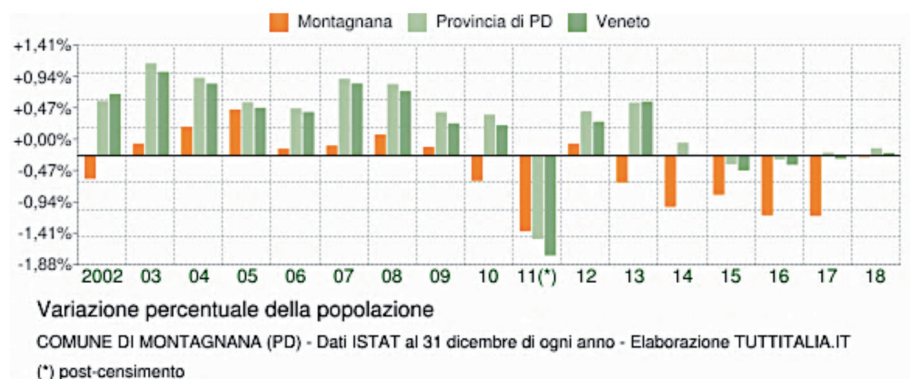
3. PD Il quadro di contesto

Nel Comune di Montagnana il trend della popolazione residente negli ultimi anni – in particolare tra il 2010 e il 2018 – ha segnato una progressiva, significativa diminuzione di circa il 5% arrivando a i 9.391 abitanti partendo da quasi 9.505 (Tab. 1).



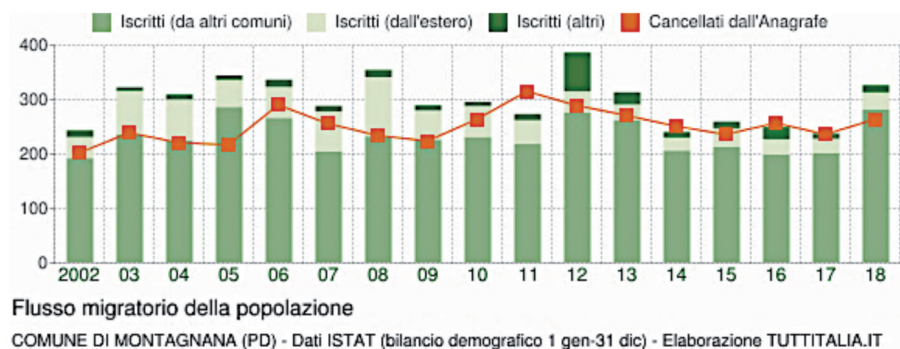
Tab. 1

Tale andamento risulta più negativo rispetto a quanto rilevato nella provincia di Padova e nella regione del Veneto, in particolare tra il 2013 e il 2017 (Tab. 2), è pressoché identico, al contrario, nel 2018.



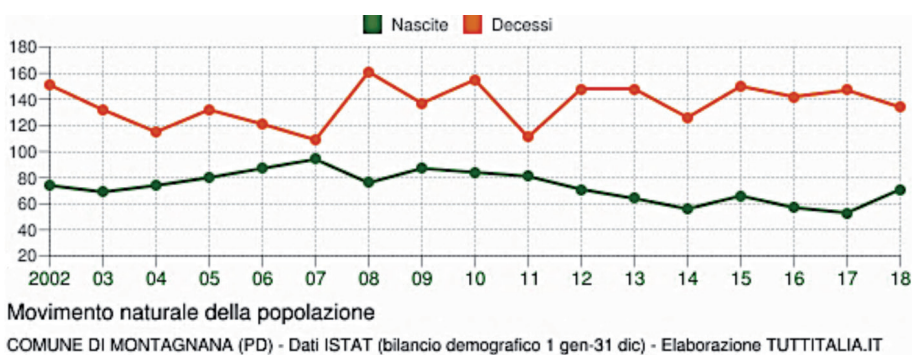
Tab. 2

L'indice di migrazione dal post censimento del 2012 segna un andamento altalenante, ma tendenzialmente verso il segno + (il 2018 è secondo per saldo migratorio positivo solo a quello registrato nel 2012).



Tab. 3

Il movimento (o saldo) naturale di una popolazione in un anno, come già detto, è determinato dalla differenza fra le nascite e i decessi.



Tab. 4

Il tessuto socioeconomico è costituito per la maggior parte da industrie (con il 41,48% di addetti) da impiego pubblico, amministrazione (20,03%) e il terziario (16,05%). Il 22,4% svolge altre attività tra le quali l'agricoltura.

L'Educandato: una lunga storia



Fig. 1

Il San Benedetto è uno dei sei Educandati Nazionali presenti in Italia, che permettono agli allievi delle scuole interne, e non solo, di poter beneficiare di servizi convittuali e semiconvittuali. Nato nel 1811 in piena dominazione napoleonica dopo la costituzione della Repubblica Italiana del 1802 e l'acquisizione di Venezia e della Dalmazia, la Casa di Educazione per fanciulle si insedia nell'ex monastero di S. Benedetto, fondato dalle monache benedettine nel 1502, sotto il papato di Alessandro VI e sequestrato a seguito della soppressione dell'ordine religioso da parte di Napoleone stesso. La nuova istituzione pubblica garantisce alle classi abbienti dell'epoca una sede tra le mura montagnanesi per la buona educazione delle fanciulle di buona famiglia dell'intero distretto di Este. La direzione è da subito affidata a una insegnante laica e l'impostazione rigorosa e insieme familiare resta ancora oggi l'impronta caratterizzante dell'istituzione. Dopo decenni di contenzioso tra un fronte laico e uno religioso, nel 1884 un Regio Decreto dichiara il Collegio Convitto San Benedetto un "Istituto pubblico educativo dipendente dal Ministro della pubblica istruzione". Un nuovo Regio Decreto il 23712/1929 conferma la dipendenza dal Ministero competente e stabiliscono la presenza, per statuto, di un Consiglio di Amministrazione.

Sono oggi attivi nell'ambito dell'offerta formativa dell'Educandato i corsi statali di Scuola Primaria, di Scuola Secondaria di primo grado, i Licei delle Scienze Umane, Economico Sociale e Classico Europeo e l'Istituto Tecnico Amministrazione Finanza e Marketing.

L'edificio è costituito da un corpo più antico e uno aggiunto, dispone di un'ampia mensa con cucina interna, ampi e attrezzati spazi comuni per la ricreazione, un adeguato numero di aule attrezzate per proiezioni video, per la musica, laboratori di informatica e fisica, una palestra, una chiesa/ auditorium e, all'esterno, due parchi distinti per grandi e piccoli e un campo da basket. I materiali e le attrezzature per la didattica sono diffusi, moderni ed efficienti, così come il sito dell'istituzione ricco e aggiornato: facilmente accessibile, quest'ultimo dispone di un servizio di tour virtuale e garantisce una navigabilità fluida e pienamente interattiva.

Il quadro socioeconomico della Bassa padovana è caratterizzato, nel ventunesimo secolo, da un substrato ancora fondato sull'agricoltura, sebbene sia oggi altamente meccanizzata e specializzata, in particolare, sulla produzione vitivinicola e sulle colture ortofrutticole. Per quanto riguarda l'allevamento, a quello tradizionale dei bovini si è affiancata la produzione avicola. Su questo millenario humus si è innestato, negli ultimi decenni, un intensivo sviluppo di microimprese, spesso di tipo familiare che, a partire dal secondo dopoguerra, ha disseminato sul territorio piccoli e medi insediamenti industriali e alla formazione di una piccola borghesia imprenditoriale, e artigiana. In sensibile, recente incremento è l'economia turistica, con un sistema diversificato di strutture ricettive – dall'hotel alla locanda, dal bed & breakfast, all'Ostello della Gioventù – che stimola il recupero di un patrimonio culturale e artistico. A questo proposito, va segnalata la presenza di una sezione musicale (V Sala) nel museo "Antonio Giacomelli" che accoglie i materiali donati al Comune di Montagnana dagli eredi dei due grandi tenori montagnanesi Giovanni Martinelli (1885-1969) e Aureliano Pertile (1885-1952), celebri protagonisti del teatro d'opera della prima metà del Novecento amati da Toscanini e da Puccini stesso. I documenti conservati nel Museo Civico consistono in fotografie originali, locandine ed altre testimonianze dell'attività dei due grandi cantanti. Di particolare interesse una raccolta di costumi di scena indossati da Martinelli in opere rappresentate al Metropolitan di New – York tra il 1914 e il 1925.

Un contesto specifico, dunque, ancorato a tradizioni solide a due colonne: l'area agricola e quella commerciale, particolarmente sensibile ai valori dell'apprendimento musicale precoce e diffuso come occasione di crescita personale e di relazioni intersoggettive sane e produttive. L'utenza frequentante la scuola non può non risentire di questo clima meticciano tra campagna e piccola città con una grande storia, dalla presenza di famiglie fortemente radicate nella loro terra e un numero non eccessivo di migranti impegnati a raccogliere un testimone affinché, in un momento di sensibile calo demografico, quella terra diventi anche la loro e i figli si sentano parte integrante e attiva d'un mondo nuovo, pregno di passato, ma immerso nel

flusso incessante del presente, coltivando un sentimento di speranza. La nostra indagine si innesta su questo ambiente alla ricerca delle differenze tra modalità e culture legate a un modo tradizionale di sentire e praticare la musica a scuola e le spinte d'innovazione latenti o già concretizzate nel nome della valorizzazione e del riconoscimento delle differenze, alla quale sono correlati tutti gli stati di benessere di ciascuno e di ogni comunità.

Tale percorso ha come preconditione la disponibilità da parte del corpo insegnante di strumento musicale della scuola secondaria di primo grado e di quello della primaria impegnato in moduli didattici di educazione musicale e di avvicinamento alla pratica strumentale a partecipare a un processo di consapevolezza della professionalità insegnante specialistica attraverso l'adozione condivisa di pratiche riflessive guidate.

4. Diverso fa bene ed è bello

Proprio per legare la relazione che crediamo imprescindibile tra riconoscimento delle differenze, bellezza e benessere aggiungiamo alle premesse teoretiche già descritte all'inizio di questo contributo, una breve appendice di riflessioni attorno a questo intreccio.

Molto è cambiato sulla cognizione della bellezza nell'ultimo secolo.

Sergio Givone aveva denunciato oltre trent'anni fa il fenomeno dell'"estetizzazione" pervasiva, lo sconfinamento del desiderio di bellezza verso la cosmesi, con il conseguente svuotamento dal suo significato originario e un contestuale fenomeno di mercificazione, attribuendogli un colore tragico per il quale l'esito non poteva che configurarsi come un mondo desolatamente privo di qualsiasi luce di bellezza⁷³.

Analogamente, Yves Michault decreta più di recente la fine di un'epoca e la nascita di un tempo in cui "l'esperienza estetica tende a colorare la totalità delle esperienze, in cui i vissuti sono tenuti a presentarsi nella modalità della bellezza, quello in cui l'arte diventa un profumo o un ornamento"⁷⁴. L'arte perde i suoi legami con la *gestalt*, la solidità dell'oggetto per farsi etere artistico che permea e avvolge tutto e non si ancora ad alcuna forma per diventarne l'aura: l'arte diventa l'umore di una tensione relazionale dalla quale nessuno vuole essere escluso e grazie alla quale si definisce la nostra unica, provvisoria, fugace identità: è questa una "dimensione cosmopolita dello scambio" nella quale qualunque cosa può diventare arte, allo stato gassoso.

73. Givone S. (1988), *Disincanto del Mondo e pensiero tragico*, Il Saggiatore, Milano.

74. Michaud Y., Schettino L. (2007), *L'arte allo stato gassoso: un saggio sull'epoca del trionfo dell'estetica*, Ed. Idea, p. 12.

La vaporizzazione dell'arte e l'estetizzazione di tutta le esperienze sensoriali cambiano il modo di vivere dell'uomo verso il consumo istantaneo e intenso di oggetti belli, verso la ricerca di specchi d'acqua nei quali riconoscersi che rendono il quotidiano un continuo rotocalco da sfogliare per rinvenire, a ogni pagina, qualcosa di stupefacente. La formazione alle arti è chiamata pertanto a rispondere all'esigenza di bellezza, che è, occorre affermarlo, un bene primario per l'uomo di ogni latitudine, ma opponendo resistenza alla sua aleatorietà totale, perché se no si rischia di vivere un'intera esistenza sul filo d'acqua, senza godere delle ricchezze dei fondali. Si deve permettere alle persone di soffermarsi su un evento per dare profondità a quanto si vive, per esercitare ogni possibile arbitrio rispetto alle lusinghe che sanno costruire i potenti per sottomettere quante più persone possibile, scavando oltre le apparenze ammalianti. Tutto ciò sebbene la nostra stessa presenza nel mondo sia fuggevole e transitoria la nostra identità. Questo può fare la pratica della musica, che richiede controllo del corpo, dominio del tempo, concentrazione su un fenomeno endemicamente aleatorio come il suono, ma per padroneggiarlo e piegarlo ai propri pensieri, dando voce alla propria immaginazione e cercando ragioni ulteriori, forme nuove e personali attorno al proprio senso della bellezza. Per fare questo però si deve considerare ciascun uomo o donna di fronte a noi come persona, e non come semplice presenza, insieme ad altre alle quali rivolgersi in modo massiforme e indiscriminato.

Il termine "persona" infatti, dal greco *prósôpon*, non è solo "maschera" soggetto che incarna un ruolo preciso, ma anche "davanti a sé", ai suoi occhi, quindi è la presenza dell'altro che permette a ciascuno di definire la propria identità. Riconoscere reciprocamente le differenze tra persone è l'unica condizione che permette di esistere con l'intero bagaglio delle proprie ricchezze oltre che con i propri limiti, senza sentirsi appiattiti dentro a generiche categorie come quella di consumatore o di produttore, che annichiscono ogni specificità nel nome di un'idea di benessere meramente materiale, legata al possesso di beni e non di esperienze e d'immaginazione. La musica può essere teatro di scoperta e riconoscimento progressivo delle personalità attraverso giochi cooperativi come la musica d'insieme o orchestrale ma anche attraverso lo scavo del proprio rapporto con un oggetto risonante come uno strumento musicale, mediatore di relazioni affettive, prime tra tutte quelle tra maestro e allievo, come in un'antica bottega rinascimentale, ma non deve trasformarsi tutto questo in tecnicismo, nell'ennesima forma di addestramento più o meno sofisticata che serve per impadronirsi di strategie funzionali a una qualche forma di produttività, pena la perdita della ricerca del bene e del bello.

L'indagine effettuata nell'Educandato rispetto a quella di Reggio Calabria tiene in considerazione una delle specificità già citate, ovvero quella

della presenza di una scuola di pratica strumentale, l'Accademia, fortemente integrata con l'offerta formativa curricolare, sebbene costruita in parallelo. Anche alla luce di quanto appena detto rispetto a diversità e bellezza, in questo contesto si viene a creare la necessità di porsi un problema conoscitivo che è ancora oggi il grande tema della formazione strumentale in Italia ovvero: com'è musicale l'insegnamento della musica? Quali sono le strategie che portano la musica a recuperare quel ruolo di linguaggio simbolico del corpo: elettivo, universale, totalizzante? Come fare a diffondere nella scuola quelle sensibilità e quella presa di coscienza necessarie a far leggere in ogni persona anche la musicalità dei suoi comportamenti, ovvero le metriche e i ritmi del suo muoversi, camminare, vocalizzare, il disporsi nello spazio e il modo di interloquire con le persone? E come potremmo trasferire ai tempi della scuola gli equilibri dinamici tra pieni e vuoti, tensioni e distensioni, tra legami e distacchi che tengono legati a un ascolto musicale non distanziano le emozioni dalle attività che si stanno svolgendo ma le riconoscono al loro interno?

I quesiti scaturiscono dall'ipotesi che, nonostante la grande diffusione che l'insegnamento musicale pratico ha vissuto in questi ultimi anni, resti persistente l'adozione di modalità d'insegnamento ancorate a stereotipi accademici standardizzati e freddi, edulcorati in minore o maggiore misura secondo il ciclo di studi in cui si applicano: l'approccio logico razionalistico, la semplificazione dei contenuti con criteri che non osservano i principi della trasposizione didattica⁷⁵, ovvero il passaggio dal dominio "savant" a quello didattico senza effettuare una sostituzione didattica di oggetti o una sclerotizzazione burocratica del sapere⁷⁶, fa sì che esso debba essere sezionato, geometrizzato secondo regole euclidee, devitalizzato, finalizzato alla valutazione dell'alunno, suscettibile di controllo sociale. D'altronde questo è un fenomeno presente in tutta la politica di scolarizzazione avvenuta in età moderna, laddove si è decontestualizzato il sapere dall'insegnare, si sono delimitati i campi disciplinari e confinati in compartimenti stagni, si è negata ogni personalità all'oggetto del conoscere sminuzzandolo in frammenti logici⁷⁷. Non basta fare le cose perché il piano degli studi richiede l'osservanza di questi contenuti, non è sufficiente la funzionalità e la propedeuticità interna rispetto a un disegno tutto referenziale legato alle competenze che si intende sviluppare, perché è attuale, perché è educativo

75. Chevallard Y. (1991), *La transposition didactique*, la Pensée sauvage (II ed.), ed. Pari.

76. Verret M. (1975), *Le temps des études*, vol. 2, Atelier Reproduction des thèses, Université de Lille III.

77. Bertagna G. (2004), *Scuola in movimento: la pedagogia e la didattica delle scienze motorie tra riforme della scuola e università*, FrancoAngeli, Milano, p. 40.

o anche perché ha un valore scientifico/artistico e allarga lo spettro delle conoscenze personali e di gruppo. Il paradosso è che, se il presupposto è errato, tutto l'impianto sul quale si costruisce la relazione educativa rischia fortemente di non portare frutti ai più: non assolutizziamo perché talora la rivelazione di un destino prende strade opposte a quelle che apparrebbero ideali, ma certo le probabilità che questo avvenga sono molto ridotte.

La dimensione espressivo/artistica della musica può diventare per l'insegnante qualcosa di molto lontano perché sostituito da altri oggetti: "i saperi musicali da insegnare attraverso metodi, scale e arpeggi, posture predefinite, volumi di brani progressivi". Spesso questi artefatti sono elaborati da altre persone: gli autori di manuali, noi pedagogisti, i burocrati dell'educazione musicale ecc. e sono applicati in modo acritico, senza rielaborazioni, adattamenti o semplici messe in discussione per poi, eventualmente, farli propri convintamente, rafforzandone il valore. All'interno del "sistema scuola" l'insegnante, in genere tende a difendere le sue certezze strategico-contenutistiche invece di nutrire il proprio operato con la dimensione creativa ed espressiva del fare musica, e del farla insieme, in primo luogo.

Conoscere è ricostruire il mondo, non ricalcare un mondo altrui; l'insegnante promuove la risposta appropriata dell'alunno, non la suggerisce né sanziona quella errata e, sulla convinta risposta errata, argomenta insieme all'allievo per acquisire una maggiore conoscenza del fenomeno grazie a una replica dubitativa inaspettata.

Il modello legalista della didattica ha una durata progressiva, cumulativa e irreversibile, resa artificiosa da una dimensione lineare del tempo, quello della ricerca, fatto di problemi che si aprono, chiedono risposte che si rivelano parziali e favoriscono la germinazione di ulteriori problemi, una soluzione richiede una revisione dell'intero impianto; scoperte e consolidamenti si alternano con una dimensione del tempo reversibile, stratiforme, vitale. Nell'apprendimento come nella ricerca funzionano i meccanismi studiati da Freud della "nachträglich" della posteriorità ("après-coup" di Lacan) per cui certe esperienze che sul momento non dicono niente, vengono rielaborate successivamente in relazione a nuove esperienze, esse acquisiscono, in una nuova occasione, oltre a un nuovo senso, una nuova efficacia.

Il ruolo dell'insegnante deve superare un'idea del proprio agire educativo ancorata a una forma di subordinazione rispetto alla grande scienza, ai saperi d'avanguardia: come diceva Gianni Rodari, con ogni bambino il mondo ricomincia da capo e dunque anche l'insegnante scopre i saperi ogni volta. Analogamente, l'insegnante di musica non ricalca il percorso battuto dal grande interprete, da chi ce l'ha fatta e lo batte per gli allievi che verranno come sentiero obbligato, ma disegna uno spazio aperto fatto di molte variabili, strategie, tattiche orizzonti presso i quali ciascuno possa individuare la sua "via dei canti".

5. PD I tempi e modi di attuazione

Data	Attività	Durata	Risorse umane
17 febbraio 2017	Presentazione pubblica attività di ricerca	30min	Ricercatore
18 febbraio 2017	Focus groups tra insegnanti e altre figure professionali operanti all'interno dell'istituzione	3h	Ricercatore, 12/18 insegnanti
18 febbraio 2017	Raccolta della documentazione storica e tecnico-organizzativa della scuola e dell'Accademia San Benedetto in particolare	3h	Ricercatore, personale di segreteria, coordinatore progetti musicali
1-30 marzo 2017	Due sessioni di osservazione sistematica esterna delle pratiche didattiche musicali e non, in uso all'interno dell'Educando, anche attraverso l'utilizzo di <i>movie-cam</i> e videocamere fisse (previa autorizzazione ai soli fini di ricerca)	2 gg.	Ricercatore, aiuto ricercatore, tutta la scuola coinvolta
1-30 marzo 2017	Somministrazione questionari a allievi e famiglie	1 g.	Ricercatore, tutti gli allievi e le loro famiglie
1-30 marzo 2017	Interviste a stakeholders	2 gg.	Dirigente scolastico, collaboratori attività musicali, insegnanti non di musica
1-30 aprile 2017	Restituzione agli stakeholders dei risultati dei rilevamenti effettuati/ condivisione di microazioni legate a nuove forme di cooperazione, alla centralità del corpo, all'inter e transdisciplinarietà	1/2 gg.	Dirigente scolastico, collaboratori attività musicali, insegnanti non di musica
1-30 maggio 2017	Realizzazione microazioni con osservazione sistematica interna anche attraverso l'utilizzo di <i>movie-cam</i> e videocamere fisse	30 gg.	Insegnanti di discipline musicali e non
1-10 giugno 2017	Misurazione indicatori di benessere	1 gg.	Ricercatore
11-30 giugno 2017	Elaborazione dati	20 gg.	Ricercatore
1-31 luglio 2017	Stesura dell' elaborato finale	30 gg.	Ricercatore
1-30 ottobre 2017	Presentazione pubblica risultati della ricerca	1 g.	Ricercatore, insegnanti coinvolti, una rappresentanza degli allievi, un esperto esterno che critica i dati della ricerca

Tab. 5

Le attività di ricerca hanno ricalcato quelle svolte a Reggio Calabria indagando sulle stesse fasce d'età (secondo ciclo della primaria e secondaria di primo grado) con la variabile dell'accademia strumentale, alla quale si è dedicato un incontro specifico.

Più in dettaglio, le tre giornate di riprese hanno permesso di documentare il lavoro di 8 *insegnanti* di cui tre di didattica strumentale, due della primaria di primo grado e tre della secondaria di secondo grado, di *dieci differenti attività*:

1. Scuola primaria (quarte e quinte)
 - educazione alla musica e al suono: espressione corporea e parametri del suono (Frequenza - acuto/grave, Intensità - piano/forte, Timbro - composizione delle armoniche);
 - routine: attività musicali di transizione tra ambienti scolastici differenti;
 - vocalità;
 - didattica interdisciplinare.
2. Scuola secondaria di primo grado
 - vocalità;
 - didattica strumentale;
 - ritmica;
 - didattica strumentale.
3. Didattica strumentale
 - pianoforte (2);
 - canto lirico;
 - chitarra.

Sono state utilizzate una videocamera HD mobile e due GoPro posizionate sui corpi degli insegnanti o fisse in posizione grandangolare all'interno dell'aula.

6. PD Gli incontri con insegnanti e dirigenti

L'incontro è avvenuto un sabato mattina alla presenza di circa 25 insegnanti di scuola primaria e secondaria di primo grado. Differentemente da quanto avvenuto a Reggio Calabria, non si è trattato di un'occasione formativo diagnostica per mappare le modalità organizzative dell'ente o per far emergere le rappresentazioni dominanti sulle relazioni tra scuola e musica presenti all'interno del corpo insegnanti, ma semplicemente di un momento di condivisione e di proposta di lavoro per la quale occorreva siglare un'alleanza fondata sulla fiducia e sulla percezione di utilità del percorso proposto.

7. PD Report sulle osservazioni sistematiche dirette e indirette

Considerazioni di carattere generale

Durante l'incontro di restituzione sono state analizzate, insieme agli insegnanti aderenti al progetto, alcune sequenze video sulle quali avviare una riflessione di gruppo. Le persone partecipanti, a partire dal loro bagaglio professionale e dalla loro idea di scuola maturata nel tempo, esprimono personali interpretazioni critiche rispetto al lavoro compiuto dai colleghi, ma anche rispetto al loro stesso laboratorio esperienziale.

Sono state selezionate alcune aree omogenee:

- esperienze collettive propedeutiche
- collettive polistrumentali
- collettive miste canto-strumenti
- lezioni individuali

sulle quali riflettere e impostare microazioni evolutive o prospettive di organizzazione didattica. Ciò che riportiamo è la sintesi di tali letture di comunità.

8. Alcuni Studi di caso

N. 1 Fortepiano

Registriamo e analizziamo un'attività di educazione musicale e, implicitamente, psicomotoria. Va sottolineato il valore attribuito alla creazione di strette connessioni cinestesiche tra suoni e corpi in un contesto collettivo.

La classe è invitata a muoversi in fila indiana, rispondendo liberamente alle sollecitazioni musicali con il corpo durante la marcia, unico costrutto formale – sebbene implicito – nella consegna dell'attività motoria: la fila indiana. Il percorso non è spontaneo, ma condotto attraverso consegne stringenti (quando la musica è lenta, camminate accucciati, quando veloce correte, ma non troppo...); l'abbinamento suoni acuti/pioggia e suoni gravi/temporale risulta coercitivo e poco efficace, anche in virtù della scarsa corrispondenza percettiva tra fenomeni meteorologici complessi ed entrambi multifrequenziali con un parametro privo di qualunque legame morfosintattico. La fila, di per sé legata a una rappresentazione mentale osservante dell'ordine e della disciplina dunque unidirezionale e coercitiva, potrebbe comunque essere solo il punto di partenza per facilitare nei bambini la creazione di coreografie attraverso differenti tipi d'improvvisazione: a ginnastica, a serpente, a ellisse o a cerchio...

Il setting è ampio il salone non è rimodulato con un ordine aperto e strumentale allo svolgimento dell'attività, ma si giustappone lo strumentario musicale alle disposizioni degli oggetti già presenti, senza modificazioni: infatti, il locale è irrigidito dalle sedie disposte in fila, per di più i bambini, in grembiule, non possiedono certo l'abbigliamento più consono a svolgere attività motorie, che sarebbero piuttosto facilitate da tute, calze antiscivolo ecc. Per lo scopo didattico sottinteso alle consegne, le posizioni all'interno dello spazio possono, per contro, trovare assetti più funzionali: ad esempio, il pianista è di spalle rispetto alla performance e dunque non può realizzarsi quella forma di reciprocità nelle attività improvvisative che rende il dialogo sonoro bidirezionale.

Durante l'esposizione della consegna e, soprattutto, la conduzione della lezione la docente alza la voce più volte: avrebbe potuto favorire nuovi, ciclici ingaggi d'attenzione parlando improvvisamente sottovoce e dunque favorendo il silenzio – che in quel modo avrebbe acquisito valore musicale, ovvero di alternanza suono-non suono – invece di adottare soluzioni tradizionali, direttive e, soprattutto in quel contesto, poco efficaci.

Sotto il profilo strategico-didattico, questi gli elementi potenzialmente arricchenti: In un'ottica di apprendimento e scambio *peer to peer*, si può affidare al leader naturale del gruppo il compito di elaborare qualche proposta di variazione con le braccia o con le gambe, interpretando con il corpo l'improvvisazione pianistica e poi lasciando il testimone a qualche compagno stimolato dalla performance del precedente. È consigliabile intrecciare variazioni sui parametri del suono come agogica, intensità e diastematica, legandoli a differenti condotte psico-corporee. In questo gioco di rispecchiamenti, è possibile invertire i ruoli tra gruppo e pianista: i primi compiono gesti, magari prima uno per volta, a coppie in parallelo o uno di fronte all'altro, infine in gruppo condotti a turno da uno di loro, il secondo improvvisa alla tastiera.

In sintesi: l'interazione creativa all'interno del gruppo di pari deve favorire l'imitazione, per sollecitare la diversione rispetto a quanto inizialmente imitato, deve lasciare campo libero al ripensamento da parte dei bambini e a nuove proposizioni, sebbene inserite dentro un contenitore formale stabilito.

Nella seconda parte del modulo è stato proposto un gioco sonoro con la carta di caramella: per celebrare un compleanno si distribuisce un dolciume a testa, lo si mangia ma la carta diventa terreno di esplorazione di parametri del suono, in particolare come forte/piano: giusta la scelta di materiale povero, scarto di un oggetto legato a esperienze di piacere, teatro di gestualità rituali durante le quali si alimenta il desiderio... si trasforma il rifiuto in materia magica ed espressiva. Ma la direzione del gruppo a turno

(quindi seppur coinvolgendo qualche allievo) così lineare e standardizzata rischia di vanificare, in parte, il valore dell'operazione. Dunque, le possibili strade sono variare sperimentando un crescendo per addizione, a *hocquetus*, giocando non solo sull'alternanza forte/piano epperchiò suono/silenzio, ma anche sulle velocità di sfregamento, sulla spazializzazione degli eventi sonori, sull'imitazione vocale delle varianti di suono, sulla teatralizzazione del gesto: si alternano ritmicamente le carte di caramella con percussioni secche come a masticare o a far schioccare il palato in segno di piacere gustoso, durante un canto uno dei bambini scarta una carta di caramella, poi progressivamente tutti lo seguono fino a prevaricare sulla voce che lancia un grido di ribellione.

La terza e ultima parte della sessione accompagna i bambini verso un'altra classe: invece di un canto ordinario, si può proseguire con il ritmo delle caramelle e della masticazione si può cantare sopra uno stornello inventato con alternanza responsoriale, oppure si possono scegliere tre incipit di marce differenti popolari e poi proporre l'esecuzione di una marcia nota ai bambini con testi da loro modificati o viceversa e tenendo in mano le cartine per imitare il suono sgranato delle maracas.

Nell'intera sessione sono, infine, mancati momenti riflessivi che permettessero di raccogliere suggestioni, di rilanciare varianti e ulteriori possibilità applicative, di pensare ai limiti e alle potenziali miglorie che si sarebbero potute realizzare. I momenti riflessivi sono utili per raccogliere spunti dagli allievi e regolare i processi di insegnamento-apprendimento, ma sono indispensabili per dare sostanza all'esperienza di piacere offerta dall'attività: un "è stato bello" ha valore nella misura in cui si può dimostrare il "perché". Va rilanciata l'attività svolta per dare ad essa un futuro: cosa portare la prossima volta da scuotere, sfregare, percuotere, pizzicare che non sia uno strumento musicale, ma possa suonare? A casa non si lasciano i compiti, ma occasioni, inviti affinché l'esperienza vissuta in classe possa avere una risonanza personale nel proprio ambiente di vita con gli affetti e le geografie più familiari, ma anche perché si scopra il suo potenziale rigenerativo: occorre pensare a come rafforzare le attività creative anche fuori dalla scuola. L'organizzazione degli spazi all'interno di una struttura molto grande e polivalente resta un problema – dicono le insegnanti nelle loro restituzioni – perché esistono troppe promiscuità e chi ha più esigenze di occupare gli spazi con attrezzature, file di sedie ecc. risulta vincente, costringendo gli altri ad adeguarsi.

N. 2 Canto Totale

Un'attività corale è proposta da un'insegnante che utilizza un brano di derivazione popolare costruito secondo una forma d'inno responsoriale. La docente generosamente investe in espressività comunicativo-corporea ed espressivo-facciale oltre che vocale, utilizza un numero significativo di varianti intonative concentrate e ricche. Anche questa è una lezione frontale, ma affrontata dall'insegnante con un'energia positiva dirompente e attivante, singolare la capacità di assecondare i movimenti del gruppo di bambini, entrando *in medias res*, pur mantenendo il rapporto asimmetrico. I bambini dimostrano di imparare con velocità perché il coinvolgimento e il dinamismo dell'insegnante rappresenta un propulsore di apprendimenti. In una logica inclusiva, l'insegnante sceglie di proporre canti differenti per stile, movimenti correlati, argomenti e registri intonativi, senza soffermarsi troppo su uno di essi, privilegiando la rotazione – e quindi il rinforzo a distanza – rispetto a una ripetizione troppo ravvicinata: questo diminuisce lo stress da prestazione e permette a ciascuno di autocorreggere i propri, piccoli problemi anche per imitazione *peer to peer*. Pure le difficoltà di intonazione spesso, se enfatizzate, si sclerotizzano: variando di molto il repertorio, al contrario, si possono individuare con maggiori possibilità i gusti dominanti di ciascun bambino, che si affeziona al brano o a parte di esso e attiva processi di apprendimento più rapidi ed efficaci.

All'interno di un quadro esperto come quello osservato e al di là delle pratiche relazionali estremamente collaudate, si possono suggerire alcune proposte evolutive a partire da quanto già consolidato. Anche nella scuola primaria è possibile introdurre contenuti culturali in forma di microracconto come intercalare ciclico al training musicale pratico che aiutino i bambini a dare profondità a quanto si canta o si suona: recuperando i significati storicizzati di una pratica musicale come quella del responsorio o della lamentazione, formule antiche come il Mondo, – dalla tragedia greca alle lamentazioni greche, soprattutto, in questo caso, nella musica popolare dell'Africa subsahariana – si offrono chiavi di lettura di moltissima musica contemporanea, anche pop, che ricalca esattamente certi stilemi e costrutti compositivi. Poi si smonta e ricostruisce il giocattolo: è possibile invertire il ruolo di solista e di coro con il medesimo responsorio; un brano così proiettivo non può essere cantato da seduti, piuttosto sono da incarnare attraverso alcune coreografie che i ragazzi potrebbero inventare. La leadership dell'insegnante è consolidata, il carisma è fuori discussione, ma in un processo democratico di apprendimento, proprio per lasciare il sapere al centro e non solo l'importante legame affettivo con l'artefice del processo di trasposizione didattica è utile, ciclicamente, fare un passo indietro e modificare il proprio ruolo da animatore/educatore ingombrante a facili-

tatore/ombra. Per realizzare ciò, una delle variabili potrebbe essere quella d'incaricare a turno un leader che, su figure fisse, improvvisa gestualità e le collega con alcuni tratti espressivi della musica, ma anche del testo. Ma è anche possibile dividere in due cori la classe creandone uno propositivo, l'altro responsivo o perpetuare un fonema (ma-ma) in modo molto accentato, e asseverativo, lasciandolo sullo sfondo a sottolineare cambiamenti di dinamiche, o di profili del *ductus* melodico. Sempre per ampliare lo spazio dell'inclusività anche a bambini che non possiedono competenze intonative sufficienti, si introducano brani in cui è inseribile una sezione di body percussion, o una di rap, o di recitar cantando, o di recitazione arricchita da una significativa quantità di variabili intonative. Infine, si lasci spazio all'improvvisazione vocale, su bordoni tratti dalle canzoni appena cantate, magari tradizionali, modificando alcuni parametri come la durata, le altezze o i testi in modo da desacralizzare il brano predeterminato e restituirgli il carattere squisitamente popolare che lo vedeva scorrere di bocca in bocca con un cambiamento in più, con un' enfasi maggiore, come accade con i pettegolezzi...

N. 3 SalmoPop

Si assiste all'allestimento di un brano in forma polistrumentale d'ispirazione ebraica, reso noto dal film *Jona che visse nella balena* e arrangiato in stile Kletzmer da Elie Botbol. Il testo di *Gam Gam* non è altro che il Salmo n. 23 nel quale si esalta e nel contempo si invoca la presenza confortante del Signore anche nell'oscurità del male e del dolore:

*Anche se andassi
nella valle oscura
non temerei alcun male,
perché Tu sei sempre con me;
Perché Tu sei il mio bastone, il mio supporto,
Con Te io mi sento tranquillo.*

Sebbene non sia una scelta originale (è riportata in molti libri di testo di educazione musicale per la scuola secondaria di primo grado), è assai appropriata perché contiene un potenziale di approfondimenti non solo per vivificare la memoria dell'Olocausto, ma per la ricchezza fonologica che contiene il testo e per il tipo di occhiale etnografico dal quale si può osservare la musica. La lettura del brano proposta è basata su una rassicurante quadratura ritmica un *tactus* rallentato che permette l'interiorizzazione del-

le sequenze tecnico-strumentali, ma conferisce all'interpretazione un tono lamentoso, trascinato. Inoltre, nella scansione didattica proposta per l'apprendimento, prima si affronta la parte melodica, poi quella ritmica, come se, quando si va a scuola guida, prima ci insegnassero a girare il volante e poi si accendesse il motore: la musica è un tutto complesso e, come ogni forma vivente, va compresa e posseduta nella sua totalità.

Spicca poi nel canto l'omissione di un passaggio sincopato lungo la linea melodica fortemente caratterizzante: la paura preventiva di una scorretta o complicata riproduzione da parte degli allievi induce l'insegnante a omettere l'ostacolo, anziché affrontarlo. Nulla di più sconsigliato: noi adulti restiamo ancorati a una rappresentazione della musica secondo la quale ciò che è regolare ritmicamente risulta più facile. In realtà, il bagno sonoro nel quale nuotiamo è fatto di irregolarità e di inciampi, i ragazzi familiarizzano con essi precocemente e di certo non li spaventa, soprattutto se sono all'interno di un flusso sonoro espressivo, circoscritto e coerente.

Occorre partire da questo assunto: ogni musica parla della persona che l'ha concepita, ma ancor più del clima culturale nel quale affonda le proprie radici, a maggior ragione se si tratta di un brano di derivazione popolare; senza dimenticare, peraltro che, come dice John Blacking, tutta la musica è popolare⁷⁸, è questione solo di complessità derivata, ma anche l'opera più sofisticata nasce da una cellula concepita per dire qualcosa a qualcuno e quindi per promuovere un contatto interpersonale. E questa cellula è afferrata per aria, dunque è espressione del tempo e dello spazio intorno, pregno di storia passata, teso verso ciò che sarà. Lo stile klezmer con il quale è arrangiata la melodia da Botbol è animato da ritmi incalzanti e melodie molto influenzate da variabili intonative di dialoghi parlati come i singhiozzi, le esclamazioni, le suppliche proposte con enfasi. Il canto è balabile e concepito per un'orchestrazione complessa e dunque timbricamente policroma, con al centro un violino e un contorno di legni e ottoni, originario delle comunità ebraiche yiddish dell'Europa centro-nord-orientale in particolare rumene.

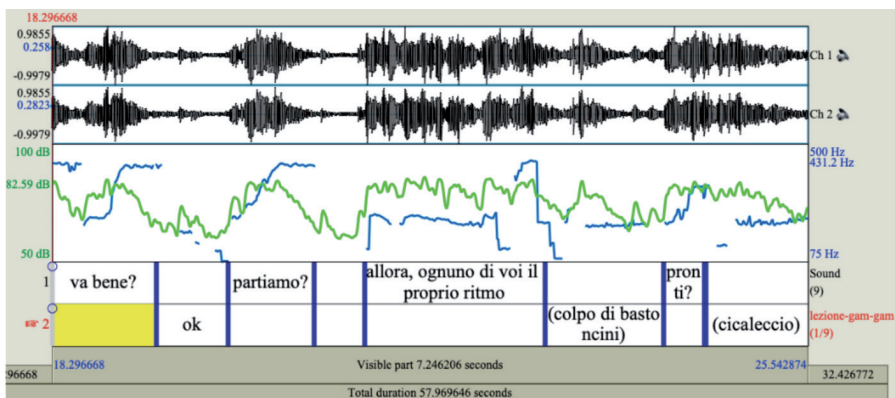
Questo è il caso citato all'inizio di questo contributo quando si parlava degli strumenti di ricerca in cui dall'osservazione partecipante periferica si passa alla formula di *osservazione partecipante attiva* (Cfr. p. **xxx**). Infatti il ricercatore, ricevuto l'assenso da parte dell'insegnante principale e di quelli sussidiari presenti, interviene brevemente proponendo un cambio di prospettiva: acceleriamo il tactus, trasformiamo tutte le accentuazioni da battere in levare così da recuperare quel continuo inquietante incalzo che si era perduto: i ragazzi da diligenti esecutori si sono animati provando con

78. Blacking J. (1986), *Com'è musicale l'uomo*, Ricordi Unicopli, Milano.

fatica a uscire dagli schemi ormai consolidati, sebbene il risultato risultasse meno strutturato e performante dell'esecuzione precedente.

Dunque, queste sono le prospettive evolutive: recuperare le radici espressive del brano proposto, senza lezioni frontali, ma all'interno delle attività pratiche, come piccole finestre di approfondimento culturale, rafforzate da qualche inserto multimediale breve, durante il quale sottolineare i contenuti considerati modali per interpretare adeguatamente la rete delle relazioni tra elementi musicali di struttura e di grammatica e i tratti espressivi legati alla vita di un popolo. Conseguentemente, effettuare in modo negoziato con gli allievi una scelta degli elementi caratterizzanti – recuperando la sincope scomparsa, il ritmo in levare, il clima agrodolce, il contrasto tra la melodia malinconica e il ritmo vitale e continuamente proiettato verso l'oltre, restituendo equilibrio tra le parti vocali e quelle strumentali in stile klezmer, dunque volutamente confusivo e caotico. In questo contesto, è necessario valorizzare il ruolo delle percussioni non solo per le accentuazioni ritmiche, ma anche per i colori variegati e festosi utilizzando astuzie come quella di sdoppiare la scansione in modo da assicurare un appoggio pianissimo sul battere e permettere di eseguire l'accento sul levare senza che questo faccia perdere la regolarità dell'andamento complessivo. Una volta interiorizzato il ritmo, si potrà omettere il beat in battere. Ulteriore passaggio, dovrebbe essere una reinterpretazione del brano, una volta assimilato, da parte degli allievi, magari proponendo una versione con beat box...

Lo stile comunicativo dell'insegnante è molto determinato, scandito da ritmi regolari e da toni asseverativi spesso in forma di interrogazione, il rapporto tra voce e silenzi o altre interlocuzioni più o meno funzionali è molto regolare, come si evince dall'analisi spettrografica (Tab. 6).



Tab. 6

N. 4 Una scuola nuova

Nel quadro delle collaborazioni interistituzionali che l'Educandato favorisce anche nella prospettiva di rappresentare una Scuola Polo per il territorio circostante, abbiamo svolto la nostra azione di ricerca anche nella Scuola Secondaria di I grado "Ippolito Nievo" di Castagnaro, appartenente all'Istituto Comprensivo "C. Ederle" di Villa Bartolomea (VR), a pochi chilometri di distanza da Montagnana. L'osservazione sistematica si è svolta durante una lezione di educazione musicale in una secondaria di primo grado a indirizzo musicale che ha visto l'insegnante svolgere un'attività di musica d'insieme con un paio di classi di seconda e terza nella quale allievi di strumenti vari si univano a compagni che non frequentavano l'indirizzo musicale. A questi ultimi era affidato l'ukulele come strumento alternativo al classico flauto dolce per costruire alcuni brani dixieland. Pare questa un'utile possibilità di inclusione per le persone che non hanno nel loro portfolio un percorso strumentale avviato o pregresso: si tratta di uno strumento armonico, di origine popolare, a forte vocazione socializzante, di facile portabilità e anche di avvicinamento tecnico piuttosto agevole.

L'impatto con l'aula è già probante: una vera sala prove a metà tra quella di una banda musicale e quella di un gruppo orchestrale moderno, con impianti audio, un set per la registrazione, tastiere, chitarre e percussioni, allestita con la cura di chi sente lo spazio come proprio, ma in offerta alla comunità. Nell'intervista al docente si scoprirà che l'Istituto, su sua proposta, ha dirottato il finanziamento previsto per l'acquisto del libro di testo verso la progressiva costruzione di un parco strumenti e la fornitura di attrezzature funzionali alle attività musicali della scuola: un esempio virtuoso e troppo raro, rafforzato dal fatto che tutta la documentazione delle attività didattiche è per una parte multimediale, per l'altra organizzata in un quaderno ad anelli come diario di bordo, diverso da allievo ad allievo così come unica è l'interpretazione personale di un percorso didattico. Si tratta di una differente interpretazione del testo, che serve a rafforzare la memoria di un'esperienza vissuta in classe e se questa è multisensoriale e multilinguistica, le sue tracce non potranno che rispecchiare lo stesso modello polimorfo.

La vita contemporanea è estremamente frantumata e l'esigenza di organizzare la ricchezza dandole un ordine, sebbene provvisorio, è reale e diffusa, ma non può seguire la logica di un solo libro, che osserva una traiettoria lineare, pagina dopo pagina, soprattutto se parliamo di discipline artistiche, espressive, manuali, olistiche. La lezione si svolge secondo un piano costruttivo sequenziale, dove si intrecciano prove acustiche sugli strumenti, l'uso di materiale midi, videoscritture musicali, registrazioni con una minuziosa analisi dei dettagli, una scomposizione quasi chimica

della materia musicale che ruota attorno al potere del suono espressivo, sentito, all'insistente sforzo di far sì che ogni allievo trovi la propria voce. Se questa pratica è assolutamente virtuosa, permette di spostare l'asse dell'attenzione dal virtuosismo atletico e rocambolesco all'amore per il suono dell'anima, per la ricerca, in un complesso polistrumentale, nella ricerca di un sound d'insieme, di un senso musicale comune, rischia di far perdere il sentimento del tutto e il piacere di vivere intinsi in un flusso sonoro. Se la narrazione dell'insegnante, colta e insieme ancorata a un'idea autenticamente popolare della musica, è ricca di contenuti ma talora fa prevalere la parola sul suono, le prove strumentali risultano così frammentate, la musica è assemblata fotogramma per fotogramma, facendo perdere la dimensione cinematografica dell'evento sonoro. Le proposte evolutive dunque riguardano l'opportunità di costruire una narrazione fluida, articolata ma dinamica, organizzata secondo un equilibrio dei tempi molto musicale e un dinamismo corporeo, partecipativo e creativo proprio come nella più antica tradizione popolare. Quindi, maggiore movimento dell'insegnante nel setting, ma anche degli allievi, piuttosto ancorati a ruoli assai disciplinati, ma anche un po' irrigiditi all'interno di schemi comportamentali imposti dal clima culturale che si respira nel paese in cui la scuola è edificata, ancora molto impregnato dell'umore duro della vita rurale. In conclusione, il vento di libertà che ha ispirato un cambio di rotta rispetto al modo di creare l'ambiente e di raccogliere e impiegare materiale didattico deve fecondare anche i ritmi dei processi di insegnamento/apprendimento e le forme della comunicazione educativa per tenere teso un filo rosso di desideri d'espressività personale e collettiva dall'inizio alla fine di ogni appuntamento con la musica, con la volontà di rivivere questa mobilitazione anche fuori dalla scuola, per le strade dove il dixieland è nato e si è perpetuato di tromba in tromba, di banjo in banjo.

N. 5 Una scuola musicale si può

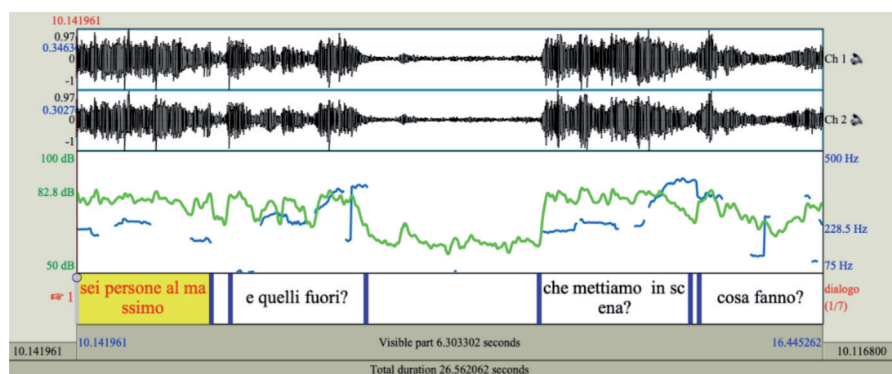
La lezione di musica in una classe quinta della scuola primaria con la stessa insegnante che segue arte, storia, italiano e geografia appare da subito una storia speciale fin dall'ingresso in aula, dove i banchi sono disposti ad isola e in un angolo dimora un carrello di metallo dal quale scaturiranno una quindicina di portatili da distribuire ai vari gruppi. Gli allievi sono vivaci, ossequiosi e ospitali, ma non costretti da regole imposte: si comprende che i loro comportamenti sono naturalmente cordiali e aperti, non vivono la scuola col timore di sbagliare, desiderano comunicare, ma hanno dimestichezza con il senso del limite. Il "buon" comportamento

non è cosa a sé, ma strettamente ancorato alle attività che sono svolte, al gioco delle parole e dei silenzi che l'insegnante coordina ma non impone, dall'atmosfera collaborativa, libera e nel contempo ordinata che si respira dall'inizio al termine della lezione. La docente governa le attività in corso nelle quali ci permette d'entrare senza artifici, in medias res mentre la classe, suddivisa in gruppi di quattro, è impegnata a scrivere parti di sceneggiatura, a disegnare costumi e scenografie, a descrivere i caratteri dei personaggi di un'opera buffa verdiana che sta al centro di questo percorso didattico: il Falstaff, monumento della storia musicale italiana tutt'altro che semplice sia per la trama, tratta dalla commedia shakespeariana *Le Allegre Comari di Windsor*, che per la qualità della musica⁷⁹. Nei quadri scenografici composti dai ragazzi si nota una cura per le scelte dei colori, per le linee cinetiche che li percorrono, ma anche per l'introduzione della parola in forma di fumetto, utile, a detta dell'insegnante, per sintetizzare i temperamenti dominanti o il tono degli incontri tra personaggi attraverso le loro frasi chiave che, peraltro, sono il motore dell'opera e i semi delle memorie popolari disseminate per oltre un secolo e mezzo in generazioni di italiani. Un lavoro di modernizzazione dei costumi ha permesso ai ragazzi di realizzare un'operazione di traslazione temporale di gusti, stili e forme alla stessa stregua di come alcuni creatori di moda rigenerano costumi d'epoca. Le arie più caratterizzate, più ricche di varianti come *Quand'ero paggio del Duca di Norfolk* dall'atto II, scena 2 sono cantate, a memoria, dall'intera classe su base registrata, guidate da una gestualità istintiva, ma efficace dell'insegnante, che recita insieme a loro... Se i costumi sono modernizzati, la lingua è apprezzata per la sua arcaicità, che può essere vista come una selva di curiosità, di stranezze, ma anche di profondità (ci si sofferma sul termine "ricuso". La descrizione offerta dai ragazzi del lavoro effettuato lungo l'anno è rilevante per l'uso appropriato dei termini, per i modi misurati ed espressivi di esporlo; nell'analisi dei personaggi ciascuno intercetta gli elementi prevalenti, sottolinea tratti di metanalisi riportando citazioni dello stesso Boito, il librettista, quando parla dell'"amore allegrissimo (...) cosperso a mo' di zucchero sull'intera commedia"⁸⁰ l'insegnante padroneggia i tempi della lezione alternando momenti di elicitazione, sessioni di apprendimento cooperativo, attività pratiche (in questo caso vocali), momenti di riflessione e concettualizzazione, giochi simbolici come un regista: così, in un magico gioco di specchi, si parla di teatro musicale in modo teatrale.

79. La docente ha utilizzato come libretto di riferimento semplificato uno dei volumi curati da Cecilia Gobbi nella collana *Magia dell'Opera. Alla scoperta del melodramma*, Edizioni Curci, Milano.

80. Lettera del 7 luglio 1889 di Boito a Verdi, in *Carteggio Verdi-Boito*, p. 145.

Anche la comunicazione educativa ricalca questo modello, senza che mai si avverta un sentimento artificioso di finzione, di recita: la docente utilizza gli strumenti intonativi, di retorica ed espressività vocale, di alternanza tra forte e piano, di modulazione delle pause e delle frasi, della prossemica e della dinamica corporea proprie di un attore sul palco, ma non esce mai dal proprio ruolo di insegnante. Nel grafico che segue (Tab. 7) si notano le frequenze variabili, curvilinee e con intensità che spaziano dal pianissimo al fortissimo, le relazioni tra suoni e silenzi sono irregolari: pause strettissime si intervallano a momenti di vera suspense.



Tab. 7

Come in ogni proskenio, l'imprevisto, l'occasione estemporanea possono accendere occhi di bue su particolari inattesi e perciò fantastici: nel momento in cui l'insegnante coglie un'intonazione vernacolare nella descrizione da parte dell'allievo che personificherà Falstaff, che in quel momento esprime l'anima popolaresca dell'opera, gli consiglia di declamare la frase citata in dialetto veneto e il risultato, oltre che esilarante, è sorprendentemente verosimile. Anche la prospettiva della recita finale, spesso distorsiva rispetto al percorso didattico che la precede perché si antepone il valore della performance a quella del raggiungimento di precisi obiettivi educativi, è vista in primis dagli allievi come un naturale epilogo del lavoro scrupolosamente compiuto lungo il corso dell'anno.

Per impreziosire ulteriormente il lavoro si potrebbe intrecciare una maggiore relazione con la musica, utilizzando materiale di riuso in classe da trasformare in strumenti a percussione ed effettuare delle sottolineature ritmiche alla musica registrata, enfatizzare qualche aspetto del canto e trasformarlo reiterandolo, dilatandolo, frantumandolo ecc. Si può altresì

estrarre dalla composizione e, in particolare, dai personaggi principali, non solo i caratteri in termini comportamentali e linguistico-espressivi, ma anche degli elementi musicali chiave, che i ragazzi possano riprodurre, modificandoli e riscostruendo la trama secondo le nuove forme sonore rigenerate.

N. 6 La didattica strumentale

Nell'Accademia musicale dove si svolgono le lezioni di strumento, accessibili facoltativamente ai ragazzi che frequentano le scuole all'interno dell'Educandato, ma anche a soggetti esterni, abbiamo seguito lezioni di canto, pianoforte e chitarra. Dall'analisi dei filmati si riscontrano elementi di discussione molti simili a quelli che si ritrovano in gran parte dell'insegnamento strumentale in Italia e, sinteticamente, riguardano:

- Il tema della lettura, affrontata assai precocemente, prima di avere consumato un percorso di avvicinamento e di adattamento del corpo allo strumento scelto. Preliminarmente a ogni attività di decodifica di un testo, è indispensabile concentrarsi sulla dimensione espressiva del gesto, sulla funzionalità delle leve, sul calibro dei pesi, sulle articolazioni e i controlli muscolari sempre indirizzati verso la produzione di sequenze di suoni portatrici di senso: anche moduli percussivi o cluster sulle tastiere sono propedeutici alla pratica strumentale complessa, ma nel contempo possono diventare passi musicali espressivi formalmente strutturati, sebbene non secondo canoni classici, ma magari popolari o contemporanei sì.
- La relazione fisiologica corpo-strumento va perseguita sulla base di assunti di tipo psicofisiologico solidi: è indispensabile conoscere come la mano può “prendere” le corde di uno strumento a pizzico come percuotere i tasti di un pianoforte nel modo economicamente più vantaggioso, con il minimo sforzo per il massimo risultato sonoro ed espressivo e ideare strategie ludiche, musicali – e soprattutto personalizzate, differenti per ciascuno – di avvicinamento alla postura migliore.
- Occorre, a questo proposito, valorizzare i gesti spontanei dei ragazzi: sono quelli che hanno ispirato i musicisti popolari nel loro rapporto con i violini, le chitarre, le fisarmoniche ecc. ma anche compositori d'arte contemporanei capaci di cogliere tali valori, come György Kurtág nella raccolta “Jatekok”.
- Ogni strumento ispira differenti gestualità: la scrittura idiomatica, quella nata dal contatto tra mani e oggetto sonoro va privilegiata rispetto a quella generica, riproducibile su un sistema di corde come su una tastiera perché facilita l'accesso dei principianti a un mondo che è pro-

fondamente incarnato nella materia sfregata, percossa, soffiata o pizzicata.

- I repertori devono essere scelti secondo le culture implicite dei ragazzi non per assecondarle e limitarsi a quelle, ma rispettare le loro memorie e poi per mettere a nudo tratti stilistici, pattern caratterizzanti, sound, concatenazioni armoniche, linee melodiche analoghe a brani strumentali del passato che hanno svolto funzioni, creato atmosfere, evocato paesaggi e umori simili: questo dà profondità al proprio sentire emotivo, allarga gli orizzonti conoscitivi e aumenta le sintassi e i vocaboli con i quali esprimere la propria identità musicale.
- La didattica strumentale deve alternare la pratica solistica, quella della coltivazione di un rapporto intimo tra sé e la propria sensibilità per il tramite di uno strumento e l'apprezzamento della pienezza del suonare insieme, la sistematica, gioiosa coltivazione delle forme di apprendimento tra pari, dei giochi d'imitazione a specchio;
- Non ultimo e senza stancarci di ribadirlo, introdurre da subito la pratica del comporre e dell'improvvisare con mezzi poveri, con competenze elementari, senza paura, ma solo desiderio di dire a gran voce chi siamo...

9. PD Indicatori di benessere degli allievi di scuole primarie e secondarie di primo grado alla musica

I risultati del questionario

Le famiglie e la musica a scuola

Al questionario per le famiglie hanno risposto in 68, di cui il 72,1% donne: La percentuale di risposte ricevute da rappresentanti familiari di sesso maschile è oltre del 10% superiore rispetto al rilevamento effettuato a Reggio Calabria: a confermare una tendenza maggiore al nord da parte degli uomini d'occuparsi in prima persona delle relazioni scuola-famiglia, ma resta una percentuale decisamente sbilanciata verso il sesso femminile.

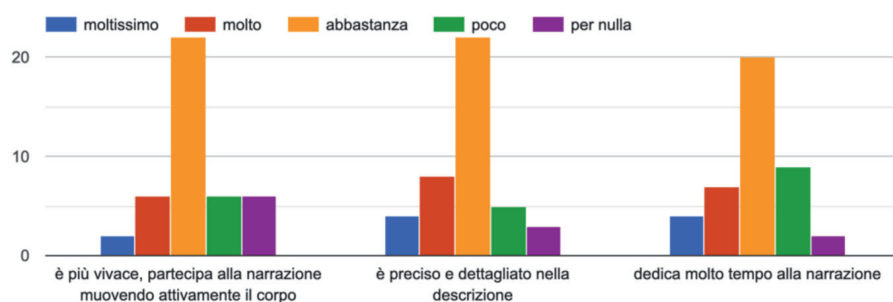
Il 19,2% dei rispondenti è in possesso di laurea o post-laurea, il 47,1% di diploma di scuola superiore (contro il 61,7% di Reggio Calabria), il 33,8% in possesso della licenza media (contro il 7% di RC). Lo scarto tra zona di provincia (Montagnana) e capoluogo di regione si manifesta nel livello di istruzione, a parità di reddito medio e dunque con le condizioni economiche equivalenti (reddito medio a Montagnana, ultimo dato disponibile del 2016, € 19.465 a fronte dei € 19.233 euro di RC). I dati statistici peraltro ci confermano che a Montagnana il 31% (RC il 37%) è in possesso

di diploma di scuola secondaria di secondo grado, il 28,7% di secondaria di primo grado (22,5% a RC) e solo il 9,3% ha una laurea (mentre a RC il 16,8).

Di questi familiari il 42,6% (a RC il 50,5%) è moltissimo o molto appassionato di musica; sebbene la maggior parte si ricordi di un'esperienza pratica (66,2%), per il 39,7% questa è tuttavia ancorata al flauto dolce di scolastica memoria, cui seguono pianoforte/tastiere (19,1%) e chitarre (5,9%) tra gli strumenti identificati; il 35,3% dichiara di avere suonato uno strumento non in elenco.

Praticamente tutti gli intervistati (98,5%) affermano di sapere che i loro figli a scuola fanno musica e il 75% di loro si accorge quando si è svolta una lezione di musica: gli indicatori prevalenti sono: il desiderio di parlarne (40%), il loro apparire più sereni del solito (30%) il loro entrare in casa cantando o ballando (16%).

Nel modo di parlare di musica rispetto ad altre materie il 46,8% dei familiari rileva delle differenze manifestate partecipando con il corpo più attivamente, dettagliando la narrazione o dilatandola nel tempo:



Tab. 8

Analogamente a quanto rilevato dalle famiglie, gli allievi, che hanno risposto in 306, per il 75,8% percepiscono lo scorrimento del tempo-scuola più rapidamente quando si fa musica rispetto a quando si affrontano altre discipline e il 67,3% dichiara che la scuola sarebbe più triste senza musica, anche se un 20,9% non si pronuncia. A tal proposito sarebbe interessante approfondire le ragioni di questa posizione attraverso un ulteriore focus della ricerca sul target: disinteresse per questo tipo di forma di espressione? Critica nei confronti di un certo modo di far musica a scuola? Senso di inadeguatezza al tipo di cimento non intercettato dagli insegnanti e pertanto non preso in carico?

Le lezioni di musica sono oggetto di restituzione verbale alle famiglie da parte dei ragazzi nel 76,5% dei casi anche se solo il 43,5% degli intervistati nota differenti modalità di comunicazione rispetto a quando si parla di altre discipline; in particolare, partecipando con l'espressione corporea alla narrazione e indugiando nei dettagli descrittivi; le canzoni apprese sono riportate per il 42,6% con un'altra frequenza, per il 33,8% qualche volta e per il 23,6% mai o quasi mai.

Dunque, un primo quadro delinea una condizione di interesse per la musica minoritaria tra i genitori, sebbene non residuale e con una sporadica esperienza di musica pratica, alla quale si contrappone un'ampia diffusione dell'educazione strumentale tra gli allievi di oggi, con un sostanziale gradimento per le attività svolte, ma anche un terzo del campione in un'area grigia sulla quale occorre indagare ulteriormente.

Stare bene a scuola con la musica, oltre la musica

Per oltre il 70% (71,1%) dei ragazzi non è indifferente per il loro benessere il fatto che esista la musica, anche tutti gli insegnanti che hanno risposto al questionario – complessivamente 13 – ritengono che la musica accresca il benessere di tutti.

Simili sono gli altri rilevamenti tra Montagnana e Reggio Calabria attorno a questo segmento del tema. Il 91,8% (91,6% a RC) ascolta musica facendosi esclusivamente ispirare dall'istinto e dall'ambiente culturale circostante: le ragioni prevalenti si riferiscono al rilassamento e al piacere.

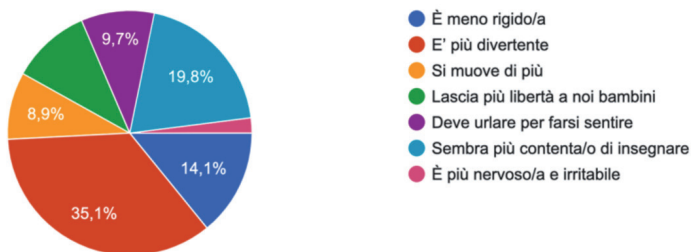
La maggioranza degli allievi (58,7% rispetto a 56,7 di RC) percepisce anche un cambiamento nell'agire dei docenti quando si occupano di musica: li trova più divertenti (35,1% vs 40% di RC) e contenti di insegnare (19,8% vs 11,1% di RC), più dinamici (8,9% vs 10,4%); una percentuale di poco superiore al 10% (solo il 5,9% a RC) lamenta il fatto che l'insegnante è più nervosa o irritabile e deve urlare per farsi sentire. Solo a Reggio il 16,3% degli allievi afferma che l'insegnante durante le ore di musica lascia più libertà ai bambini di esprimersi.

Per parte loro gli insegnanti, pienamente convinti che la musica accresca il benessere di tutti (100% vs 97,4% di RC), vedono in gran parte i loro allievi più partecipi (36,4% vs 32,4% di RC) gioiosi (27,3 vs 29,7% di RC) e creativi (18,2% vs 18,9% di RC).

Loro stessi durante le attività musicali o quando si occupano saltuariamente di musica si sentono più liberi di esprimere la loro creatività come insegnante (45,5%), si divertono (36,4%) o si sentono più vitali (18,2%). Tale percezione è confermata dai ragazzi intervistati, che vedono i loro insegnanti più divertenti (35,1%), più contenti di insegnare (19,8%), meno rigidi (14,1%).

19. Se sì, in che modo?

248 risposte

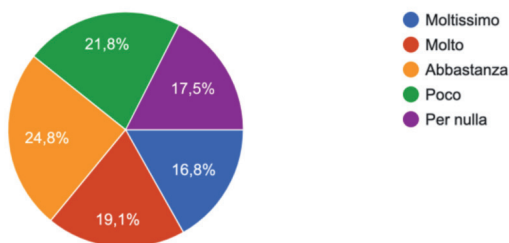


Tab. 9

Tuttavia, come già ricordato in precedenza, anche il suonare può produrre stress: rispetto al campione di Reggio Calabria, la paura di sbagliare durante la performance appare appena maggiore. Infatti, il timore per il 16,8% è moltissimo (a fronte del 15,2%), molto il 19,1% (RC il 14,7%) abbastanza il 24,8% (RC 28,9%) per un totale del 60,7% dei rispondenti (contro il 58,8% di RC).

12. Quando suono/canto ho paura di sbagliare

303 risposte



Tab. 10

Anche il tema del giudizio altrui pesa su oltre un terzo degli studenti (36,3% tra moltissimo e abbastanza a fronte del 31,8% di RC). Qui la riflessione va orientata verso le modalità di insegnamento della musica pratica e del valore performativo che viene attribuito all'attività: la coltivazione di stati di benessere attraverso le discipline espressive è raggiungibile solo

se si fa prevalere la possibilità di esprimersi sulla volontà di ottenere risultati performanti basati su un'idea standardizzata di compiutezza, efficienza e conformità.

Il clima respirato in classe durante le ore di musica rispetto alle altre discipline è risultato dal sondaggio migliore per il 55,7%, identico per il 31, 8% e peggiore per il 12,5%. Le percentuali differiscono sensibilmente rispetto a quanto rilevato a RC dove il clima è migliore per il 77% degli studenti e identico per il 20,1%. Le variabili che possono interferire sulla formulazione di un giudizio rispetto all'atmosfera respirata durante lo svolgimento di una materia in classe sono molte: la qualità dell'insegnamento, le competenze possedute dal docente, l'intensità e la qualità delle relazioni di fiducia, l'organizzazione, ma anche le forme di condizionamento che il bambino può subire allorché tutti gli educatori adulti, ciascuno con il proprio ruolo, tendono a favorire la formulazione d'opinioni entusiastiche su un'attività spesso considerata ricreativa o a marginalizzarla rispetto alle attività "molari".

I repertori possono alimentare o scoraggiare il piacere del suonare: il 41,4% apprezza molto o moltissimo la scelta di brani proposti dall'insegnante, il 40,5% abbastanza il resto poco o per nulla: il gradimento è significativo, ma c'è un margine per incrementare questo gradimento, che ha un indicatore indiretto nella quantità piuttosto contenuta di ragazzi che sentono il bisogno di suonare i brani a casa. Infatti, solo il 25,6% avverte questa necessità molto o moltissimo contro il 44,9% che la sente poco o per nulla. I genitori confermano questo trend: il 49,1% afferma che ripassa o studia per le lezioni, ma il 34,6% che canta o suona altre canzoni o le inventa, per il resto non sa. E questo a fronte del fatto che ben il 91,8% sostiene a casa di fare e ascoltare la musica preferita: se ne desume che questa non coincide – se non in piccola parte – con il repertorio affrontato in classe (qualcuno nelle frasi libere vuole rimarcare la preferenza per le musiche scelte liberamente e non per quelle proposte a casa). Fatto positivo che va messo in rilievo, l'86,8% dei genitori afferma che i figli fanno ascoltare loro i brani imparati a scuola. Come già accennato, il rinforzo a casa delle conoscenze acquisite in classe dovrebbe essere il risultato di una naturale affezione al cimento, al tema trattato, ma questo accade solo se si apre uno spazio di ricerca, di elaborazione personale, di approfondimento non esecutivo, ma creativo: il previsto rinforzo avviene con un processo laterale, non frontale con l'oggetto del sapere.

A chi fa o ascolta la musica preferita è stato chiesto il perché. L'analizzatore di testo processa 2.757 parole per un numero di caratteri pari a 16.033, il fattore di complessità è sensibilmente basso, 19,3% e la predominanza di termini è così sintetizzata:

Concetto	Frequenza	Occorrenza
Piacere	6,9%	179
Rilassamento	3,8%	106
Star bene e/o meglio	0,8%	23
Scaccia cose o pensieri brutti	0,7%	18
Felicità	0,6%	16
Divertimento	0,3%	10
Libertà	0,3%	10
Energia	0,3%	6
Allegria	0,1%	2

Tab. 11

Alcune frasi da rimarcare:

(...) quanto canto, suono o ascolto musica (...) mi sembra di entrare in un mondo senza problemi, e c'è solo musica...

Mi libera da ogni pensiero

Mi fa ragionare molto

Mi fa sentire meno il male

Dunque, la maggior parte dei termini afferisce alla dimensione del benessere e del piacere, con un'accentuazione sul concetto di relax, che può contenere differenti accezioni: dall'effettivo stato di distensione muscolare alla diversione rispetto a ciò di cui ci si occupa durante il resto della giornata, all'evasione temporale, di milieu, di atmosfera che sa "portare altrove".

Un aspetto da approfondire è invece quello relativo al rapporto tra fragilità e musica: il 72% degli insegnanti (a fronte del 76,3% di RC) ha considerato come vera l'affermazione secondo la quale la musica aiuta i ragazzi più fragili a integrarsi ed è stata chiesta loro la ragione di tale adesione:

- si considera utile l'adozione della canzone in inglese come veicolo facilitatore per l'apprendimento della lingua o della musica nella storia;
- facendo musica e permettendo ai ragazzi di esibirsi in pubblico rende loro possibile dimostrare una parte di sé in modo inedito e di acquisire esponendosi in prima persona di fronte agli altri;
- è un supporto per gli alunni con disabilità di tipo comunicativo relazionale mette in luce aspetti diversi da quelli normalmente visibili e può aiutare l'autostima in soggetti che in altre discipline incontrano delle difficoltà;

- il canto e il ritmo aiutano i bambini con DSA a riconoscere morfemi e fonemi, segni e suoni così come le ricerche neuroscientifiche confermano;
- i bambini non italo-foni cantano, anche quando possiedono un vocabolario minimo così come la danza non ha lingue e chi suona uno strumento o desidera imparare a suonarlo trova il suo spazio senza dover vivere lo stress della comunicazione verbale;
- un insegnante dichiara di aver visto, durante la sua lunga esperienza di insegnamento, molti ragazzi cambiare atteggiamento nei confronti dei loro compagni più emarginati entrando in sintonia con loro, ma precisa che questo può avvenire solo se si pianifica una strategia di insegnamento che faciliti questi incontri;
- durante l'esperienza professionale di un altro insegnante alla scuola primaria con un bambino affetto da autismo grave la musica ha contribuito al suo sviluppo psicologico, sociale ed affettivo: attraverso attività che univano la comunicazione sonoro-musicale con un'attività motoria si sono rilevati evidenti miglioramenti sul piano psicofisico, attraverso l'uso di strumenti musicali e piccole attività d'improvvisazione, progressi nelle competenze logico-razionalistiche e socio-relazionali aiutando questo bambino a integrarsi nel gruppo classe, contribuendo a far nascere relazioni con i compagni e gli insegnanti prima severamente compromesse.

Le relazioni

Una netta maggioranza dei ragazzi (65,3%) preferisce cantare insieme agli altri e, prevalentemente, in grandi gruppi (56,4%); la gran parte riconosce l'importanza del mutuo aiuto (82,6%), il 60,3% marca il valore della musica per la relazione, serve a tenere uniti i compagni e il 58% dichiara di avere guadagnato nuove amicizie nel fare musica d'insieme. Tuttavia, fuori dalla scuola, solo il 38% dei ragazzi dichiara di ascoltare musica e meno ancora, il 21,3%, di suonare o cantare insieme a loro. Durante le attività d'insieme gli studenti si sentono in qualche occasione incoraggiati dai compagni, raramente o quasi mai presi in giro, ma non vivono pressoché mai una totale identificazione con l'altro, non si sentono mai una cosa sola. Al di là del livello di consapevolezza maturato nei ragazzi rispetto alle forme più intense di empatia e di risonanza intersoggettiva, sembra che sia forte il senso della propria individualità inconfondibile e dunque dell'impossibilità di "essere nell'altro". Questa considerazione è rafforzata dal fatto che certo il 60,3% attribuisce alla musica la capacità di unire in una sola voce tante persone, il livello di conflitto durante le attività musicali è basso (13%) ed è

comunque assai minore rispetto a quello vissuto durante lo svolgimento di altre materie (44,2%), ma una minoranza rileva come far musica abbia aiutato ad ascoltare di più i compagni (40,3%). Infine, la musica è un argomento di discussione e scambio tra pari prevalentemente fuori dalla scuola in misura minore via social, più raramente durante la ricreazione o in classe.

Rispetto al tema dell'inclusione, va rilevata la testimonianza di alcuni insegnanti ai quali, dopo che è stato chiesto se la musica potesse contribuire a includere bambini a rischio isolamento sociale perché migranti o in situazione di povertà economica o educativa (il 72,7% ha risposto di sì): nei bambini di cultura cinese il canto, il ballo, la recitazione rappresentano non solo modalità espressive familiari, ma anche strumenti di comunicazione tra pari. Infatti, anche in situazioni informali, gli insegnanti notano come i bambini cinesi desiderasse insegnare ai loro coetanei le danze e le canzoni della loro terra.

Come si fa musica a scuola

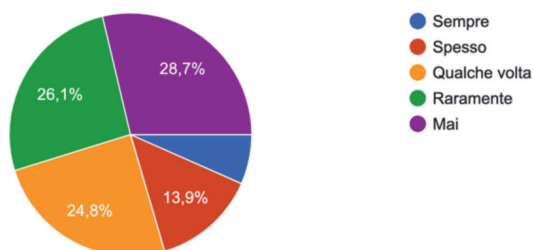
Gli insegnanti interpellati dichiarano in netta maggioranza di impostare le loro attività musicali proponendo una rosa di brani ai ragazzi e guidando la loro scelta (70%), somministrando compiti a casa (66,3%) con la consapevolezza che loro studino abbastanza (66,7%), solo l'11,1% molto. Alcune strategie risultano prevalenti: la prima in ordine di prevalenza è attingere da varie fonti il materiale didattico necessario allo svolgimento delle lezioni, la seconda è impiegare supporti cartacei e seguire delle sequenzialità lineari da semplice a complesso, ancora diffuso come già accennato è l'uso di supporti, materiale registrato. Se per la prima affermazione non possiamo che concordare, sulla prevalenza della scrittura (musicale e non) rispetto all'impiego di materiale multimediale e sul valore dell'imitazione e dell'oralità ci sono margini di confronto, rispetto a ciò che si è già detto sulla lettura musicale precoce e sull'importanza di recuperare modalità "popolari" di apprendimento musicale pratico.

Si sono indagate poi le credenze diffuse tra gli insegnanti di discipline musicali: sebbene sia ancora resistente – anche se minoritaria – la convinzione secondo la quale prima si fanno le note e si va a tempo e poi si fa musica, spicca invece la sottolineatura sull'intenzionalità espressiva come reale priorità, segno di una maturità di visione che va assecondata e diffusa nei fatti.

Gli allievi si dichiarano molto interessati alle attività musicali proposte dai loro insegnanti (84,2%) che si dimostrano pronti a rispondere alle loro domande (77,6%) e a discutere come ascoltare o interpretare un brano (72,4%).

Rispetto alla pratica dell'improvvisazione per esempio con strumenti costruiti in classe si rileva una assenza piuttosto marcata (il 64,4% dichiara di non averlo mai fatto), per il 68,1% a scuola non insegnano a comporre/inventare musica propria e, conseguentemente, neppure a casa l'invenzione musicale è così praticata (solo il 2,9% tra sempre e spesso, il 24,8% qualche volta, il 54,8% tra raramente e mai). Su questo occorre riflettere assai.

49. Invenzione/Compongo musica mia
303 risposte



Tab. 12

Anche peggiore è la situazione sugli apprendimenti tra pari facilitati dagli insegnanti (61,2% mai, 19,7% raramente), poco meno marcata è l'assenza di impiego nelle situazioni di apprendimento informale, in autonomia tra compagni (46,8% tra raramente e mai, 20,8% qualche volta, 22,4% tra spesso e sempre).

Gli apprendimenti percepiti

Nella costruzione delle rappresentazioni del mondo è importante quanto percepito nelle relazioni tra cause ed effetto, non sempre per confermare dati di realtà, ma per ricostruire un'idea di sé che ciascuno tende ad edificare al di là di ciò che è effettivamente suffragato da riscontri oggettivi. I ragazzi rispetto alle competenze trasversali acquisite attribuiscono alla musica influenze non rilevanti sul livello di concentrazione o di ascolto reciproco, neppure sulla memoria se non quella musicale, che il 68,4 dichiara essere migliorata. Un terzo degli allievi intervistati (34,5%) ritiene che la musica abbia contribuito a migliorare il proprio rendimento scolastico in altre materie: prevalentemente italiano, inglese, matematica.

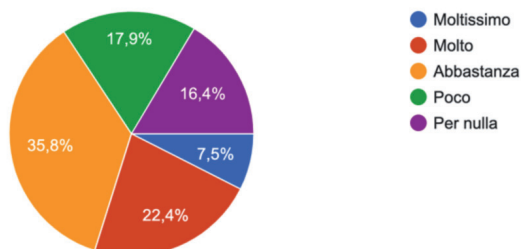
Gli insegnanti, per parte loro, non registrano particolari miglioramenti sulle altre discipline grazie all'influenza benefica delle attività musicali, (tranne che in un paio di casi in cui notano una diminuzione degli errori di ortografia in un bambino non italofono o più genericamente una migliore disposizione ad apprendere la grammatica), ma riconoscono una certa efficacia nella capacità di memorizzare (55,1% molto o moltissimo, 33,3% abbastanza) nello sviluppo del pensiero creativo (60%) e nel loro essere più attivi, propositivi e rilassati, si mettono in gioco con maggiore disinvoltura, in particolare nelle esperienze laboratoriali. A questo va aggiunto il contributo riconosciuto alla pratica musicale di contribuire ad armonizzare le differenti personalità e attitudini dei bambini (70%) perché la musica d'insieme aiuta a rafforzare le fragilità dei singoli individui, perché permette di realizzare implicite azioni di apprendimento cooperativo e insegna ad attribuire importanza al ruolo di ciascuno armonizzandole con il gruppo: in particolare, rispetto a persone straniere o con disabilità gravi si sono attivate, grazie alle attività musicali, inaspettate forme di partecipazione e nuove amicizie.

I genitori per parte loro (63,2%) confermano di aver notato come la memorizzazione delle canzoni sia nei loro figli migliore rispetto a testi non cantati, una minoranza (41,2%) avverte maggiore concentrazione nel far musica rispetto ad altre attività e una maggiore capacità di assumere decisioni in autonomia (44,8%), mentre non influisce sulla capacità di organizzare il tempo studio (25%).

Ambivalente il risultato registrato attorno al tema del miglioramento delle capacità espressive attraverso le attività musicali a scuola: certo, il 29,9% dei genitori considera che queste siano cresciute molto o moltissimo, ma una percentuale maggiore solo abbastanza (35,8%) e il 32,3% poco o per nulla. Sembra che, agli occhi delle famiglie, l'attività musicale a scuola non sia così efficace nel valorizzare le potenzialità squisitamente musicali della persona: evidentemente la disciplina è considerata una delle tante che servono alla crescita globale della persona, oppure ritengono superficiale il modo di insegnarla o ancora leggono un parziale scollamento in termini di interesse da parte dei loro figli che non permette un reale potenziamento delle competenze specifiche. Il punto merita approfondimenti.

26. Da quando ha iniziato a suonare/cantare Le sembra che sia migliorata la capacità di suo figlio/a di esprimersi attraverso la musica?

67 risposte



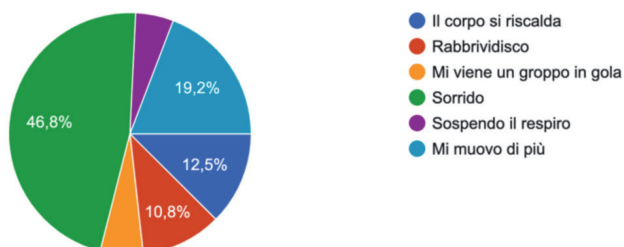
Tab. 13

A proposito di emozioni

Un altro discorso si apre attorno alla sfera emozionale: il 51,2% sente di provare emozioni facendo musica molto o moltissimo e il 28,4% abbastanza, solo un 10,2% non prova nulla; l'autolettura delle reazioni psicofisiologiche correlate con la percezione di stati emotivi è interessante: il 46,8% dichiara di sorridere quando prova emozioni, più in linea con le evidenze presenti nella letteratura specialistica⁸¹ l'aumento dell'attivazione motoria (19,2%), l'incremento della temperatura corporea (12,5% e i brividi (10,8%).

43. Quando mi emoziono attraverso la musica

297 risposte



Tab. 14

81. Panksepp J., Biven L. (2012), *The Archeology of Mind. Neuroevolutionary Origins of Human Emotions*, W.W. Norton & Company, New York (tr. it. *Archeologia della mente. Origini neuroevolutive delle emozioni umane*, Raffaello Cortina, Milano, 2014).

Nelle micronarrazioni richieste rispetto a quale ricordo veniva loro in mente, emotivamente forte e legato alla musica troviamo testimonianze significative: sono equamente distribuite tra quelle legate ad ascolti e quelle riferite alla musica pratica o al canto. Una gran parte cita la presenza di amici, di compagni, di familiari o di pubblico generico, dunque con un forte rapporto tra esperienza e relazione; più volte si parla dell'improvviso desiderio di ballare, del primo momento di esibizione pubblica o davanti a persone alle quali si teneva particolarmente.

Non mancano i ricordi di contatto intimo personale e solitario con la musica: citiamo tra gli altri un ricordo remotissimo (l'emozione al primo ascolto della sigla di Peppa Pig, che è un cartone animato per la prima infanzia); si descrive anche un percorso di "conversione" "La musica prima che iniziassi a suonare per me non era nulla, era come se vivessi in un mondo senza colore: ora invece è parte di me". I luoghi delle emozioni musicali sono domestici – la mia camera – Qualcuno, infine, dichiara di non aver mai provato emozioni durante l'ascolto della musica.

Anche gli insegnanti affermano di provare emozioni in empatia con i loro allievi durante le esecuzioni (77,8% molto o moltissimo, 22,2 abbastanza).

10. PD La restituzione con gli insegnanti

L'incontro finale si è svolto in due sessioni, una in presenza con gli insegnanti di primaria e secondaria di primo grado, l'altra via Skype con gli insegnanti dell'Accademia di strumento. Hanno partecipato complessivamente circa quindici insegnanti, un numero più ridotto rispetto al gruppo d'esordio, per motivi contingenti, ma probabilmente anche per una selezione naturale avvenuta nel corso dell'anno tra i docenti realmente interessati e quelli che hanno volutamente restare a margine della proposta. Durante il primo incontro si sono condivise alcune riflessioni già riportate nella descrizione degli studi di caso, cui vanno aggiunte un paio di interessanti digressioni.

La prima riguarda il potere della musica per memorizzare argomenti di altre discipline: ha raccontato un'insegnante per esempio come in scienze faticava a far assimilare le fasi della digestione, sintetizzabili in *bolo*, *chimo*, *chilo*, *feci* quando, durante la faticosa spiegazione, un allievo ha iniziato a ritmare la sequenza in forma di rap: il docente ha assecondato e valorizzato il suggerimento senza impossessarsene, lasciando ai ragazzi il compito di svilupparlo, musicarlo, financo distorcerlo senza che perdesse di significato (feci è poi diventato chiappe, per assonanza con chimo e chilo).

Da quel momento, il ciclo della digestione è diventato patrimonio comune, senza escludere nessuno.

Un altro tema risultante dal dibattito sull'eccessiva direttività delle proposte didattico musicali osservate, è legato alla questione: come lasciare ai ragazzi spazi di maggiore libertà espressiva, così come implicitamente contenuto nell'indagine effettuata tramite il questionario quando si parlava di composizione e improvvisazione? La risposta nasce dall'improcrastinabile necessità di uscire dall'equazione improvvisazione = jazz o tecnica specifica legata a un preciso genere di cui è indispensabile sentirsi pienamente padroni "se no, è troppo difficile", l'improvvisare è forma di conoscenza del mondo che parte dall'esplorazione dell'oggetto il quale per natura esprime la sua *affordance*, ovvero la sua potenziale gamma di manipolazioni profondamente consustanziate con la sua forma e con le caratteristiche della materia da cui è costituito. Bastano pochi ingredienti e una progressiva presa di coscienza delle varie tecniche proprie della pratica improvvisativa musicale, che appartengono alle competenze cognitive trasversali dell'uomo rispetto alle coordinate in cui è immerso: lo spazio e il tempo sono quelle dell'iterazione, della dilatazione, della contrazione, dell'inversione, della retrogradazione, dell'aumento, della riduzione della variazione di altezze, durate, articolazioni, accentuazioni o intensità, ma soprattutto della diversione ovvero ciò che prende una strada differente sulla base di quella percorsa, andando "al di là di ciò che si sa", come dice Miles Davis⁸². Si tratta di prendere familiarità e sviluppare un'estetica dell'imprevisto che permette di affrontare nella vita la maggior parte degli eventi, ossia quelli che non siamo in grado di programmare a priori. Per questo è importante, al di là della musica, praticare l'arte dell'improvvisare con linguaggi simbolici: lo si può egualmente sperimentare con l'espressione corporea, il teatro, la scrittura creativa, la pittura, purché si viva e ci si pensi su, per cogliere i meccanismi dei fenomeni esperiti e assicurarsi la trasferibilità dei processi in altri contesti.

Interessante, infine, la considerazione sul fatto che chi insegna musica deve incarnare un sound: così come un brano musicale, al di là del valore delle singole componenti, deve esprimere uno charme complessivo, così l'insegnante deve emanare una sorta di charme musicale che permetta ai ragazzi di avvertirne e apprezzarne le risonanze.

Rispetto alla valutazione dell'esperienza, sono stati apprezzati gli atteggiamenti dei colleghi che hanno avuto l'umiltà e la disponibilità di diventare soggetti osservati all'interno di un processo di insegnamento/apprendimento analizzato e letto criticamente da soggetti esterni. Tale atteggiamento

82. Siron J. (2004), *La partition interieure*, Outre Mesure, Paris, p. 34.

intellettuale è indicatore di un dinamismo e di un'apertura non sempre diffusi in questa categoria professionale. Così, per andare oltre, parte del gruppo di insegnanti della primaria ha espresso la volontà di condividere una prospettiva di amalgama e di ripensamento sul progetto apprezzandone i contributi, ma occorre precisare che un'altra parte non ha espresso desiderata per il futuro, ma solo apprezzamento per le considerazioni effettuate durante gli incontri. Infine, un ultimo gruppo ha manifestato, attraverso forme di comunicazione non verbale percepite dal ricercatore e dal tutor, resistenza al confronto e diffidenza nei confronti del percorso fin qui compiuto. Discorso a parte va riservato agli insegnanti di strumento che, con modalità differenti, hanno tutti manifestato il desiderio di approfondire le tematiche messe sul campo sentendole come cogenti e utili per il prosieguo del lavoro collegiale, pur lamentando difficoltà di tipo organizzativo e socio-economico che potrebbero costituire un ostacolo per il futuro del piano.

11. Testimonianze

Il ricercatore mi disse che ero una sorta di maestra "musicale". Mi disse che mi muovevo in classe come fossi su un palcoscenico, a teatro. Mi chiese persino se sapessi cantare. Rimasi molto colpita dalle sue osservazioni che mi parvero davvero eccessive, non ero consapevole del mio agire, mi veniva spontaneo... Probabilmente è una dote... Si può insegnare una dote?

Mi incoraggiò a scrivere qualcosa riguardo alla mia didattica, ma non riuscii mai a produrre qualcosa di buono.

Seguii tuttavia con interesse e ammirazione il suo cammino e cercai di coinvolgere anche le colleghe.

Gli insegnamenti del docente-ricercatore hanno consolidato in me l'idea che occorre costantemente cercare nuovi modi per raggiungere tutti gli studenti, anche quelli che ci sembrano davvero irraggiungibili. Negli ultimi anni, il nostro team, che attualmente opera nelle classi terze, ha dato molto spazio agli apprendimenti attraverso le arti visive, la poesia, la musica, il teatro. Il feedback dei bambini si è manifestato in maggiore benessere psicofisico, elevato gradimento dei contenuti presentati e crescente curiosità. Personalmente, non insegno più né musica né arte da tre anni, ma ho mantenuto e cercato di potenziare le mie attitudini "teatrali" in modo che molte delle proposte di italiano, matematica e scienze risultassero gradevoli e accessibili a tutti. La ricerca di metodologie efficaci mi ha condotto alla scoperta della Robotica Educativa, attraverso la quale riesco davvero a raggiungere i bambini che stanno alla periferia della motivazione. Nel frattempo, con un meraviglioso progetto PON, in collaborazione con una collega e le educatrici, educo i miei bambini alla cura del patrimonio culturale, attraverso la scoperta del Teatro Sociale Branzo, ormai abbandonato.

Branzo, teatro parlante, racconta la sua storia, i momenti di gloria, l'opera, la musica e la recitazione e i pettegolezzi del suo piccolo foyer.

I bambini lo amano, attendono con felicità il momento PON per tornare a scoprire le sue tante storie e disegnare, scriverle e tradurlo forse in forma di cartone animato o con un power point.

Nella seconda parte del PON, Branzo muta da teatro a cinema, così come vuole la storia. Andremo alla scoperta del bianco e nero, del muto e del sonoro e dell'avanspettacolo.

(Aurora Soatto)

Da ventidue anni insegno presso l'Educandato Statale San Benedetto di Montagnana, dove ho avuto la possibilità di far musica con più fasce di età che spaziano dai 6 a 18 anni. Questo mi ha permesso di crescere didatticamente e personalmente accumulando esperienze umane e professionali variegate e significative.

Mi sono dedicata moltissimo allo sviluppo e alla promozione delle attività musicali all'interno dell'istituto, creando una sorta di "base di partenza" dove introdurre la musica vocale e strumentale. Nasce così L'Accademia Musicale San Benedetto, un luogo dove la Musica diventa pratica, permettendo a tutti i ragazzi di mettersi in gioco "per gioco" senza obblighi, costrizioni disciplinari eterodirette.

Infatti, le strategie di insegnamento sono ludico-esperienziali, dove i bambini si avvicinano allo studio di uno strumento in modo personalizzato, ognuno con i propri tempi e le proprie capacità.

Questo permette di prendere coscienza, progressivamente, delle proprie attitudini e insieme del grado di applicazione e d'impegno che occorre adoperare per raggiungere dei risultati appaganti.

I ragazzi di questo istituto trovano uno spazio dove evadere con i suoni anche con la pratica corale che è diffusa in tutto l'educandato e permette a tutti di accedere al primo strumento accessibile al più povero e insieme a quello più espressivo: in questo cimento trovano casa capacità, personalità, colori e culture differenti in modo che ciascuna individualità opera per uno scopo comune.

Da queste esperienze sia noi insegnanti che gli allievi vivono autentiche esperienze gioiose, rendendo la vita a scuola più leggera e il contatto umano più fluido, come una danza... Alimenta infine il mio sorriso perennemente offerto ai miei ragazzi.

Il progetto di ricerca legato a Musica è Scuola ha rappresentato una opportunità di crescita professionale, permettendomi di ragionare sul percorso fin d'ora fatto e di individuare nuovi traguardi per il futuro: come tanti insegnanti della mia generazione, la quotidianità della vita scolastica impigrisce e rallenta la crescita e la ricerca personale e di gruppo. Questa stagione di stu-

dio insieme sicuramente soffermarsi a ragionare e a elaborare prospettive di cambiamento.

Certamente molto è ancora da migliorare, le difficoltà ci sono e ancora oggi si cerca di superarle: le più evidenti sono certamente il dialogo tra docenti di educazione musicale e quelli di strumento; programmare insieme è una delle aree di miglioramento che ci siamo prefissati di implementare.

L'impegno e l'energia non mancano, così come le potenzialità della scuola in cui lavoro sono notevoli e numerose le iniziative che inducono tutti a mobilitarsi attorno a progetti interdisciplinari condivisi.

L'esperienza di osservazione e di confronto ha rappresentato un ottimo momento di riflessione personale e di gruppo che ha certamente unito e alimentato la voglia di migliorare da parte di tutti i maestri e i docenti coinvolti.

(Valeria Giorio)

12. Le strade possibili di sviluppo

L'incrocio tra rilevamenti e osservazioni sistematiche effettuate durante questa attività di ricerca fa non solo emergere nelle istituzioni scolastiche prese in esame la vivacità e la diffusione dell'educazione musicale pratica, l'interesse delle famiglie e dei ragazzi per questa musica e l'impegno costante e sistematico della dirigenza, del corpo insegnanti motivato, competente e aperto all'innovazione ma indica anche alcune tracce per l'ulteriore sviluppo di questa dimensione trasversale dell'apprendimento scolastico, per un progressivo quanto necessario affrancamento da una logica di insegnamento direttiva e fondata su schemi predeterminati di organizzazione della conoscenza in luogo di una co-costruzione piena dei saperi tra docente e discenti.

Le strade praticabili sono tracciabili su due aree distinte:

- *strategie didattiche*, stili educativi, approccio creativo alla disciplina;
- *modalità di organizzazione interna* all'istituzione scolastica e *nelle relazioni con il territorio* e altri enti omologhi.

13. Strategie didattiche

La *prospettiva laboratoriale*, già collaudata nella formazione dei formatori all'interno del progetto "Musica e Scuola" e oggi documentato sul sito omonimo (www.musicaescuola.it), deve diffondersi anche nella pratica quotidiana degli insegnanti di tutte le discipline e, in particolar modo, di quelle che si radicano nella dimensione dell'espressività all'interno dell'orario scolastico. Si intende per laboratorio un modo di organizzare spazi,

tempi e azioni didattiche così da riprodurre quelle relazioni intersoggettive di scambio – simmetriche e asimmetriche – che si muovono attorno al fare, avventuroso e ignoto, fatto di errori e scoperte, grazie al quale si trasforma nel contempo una materia, una forma e insieme una rappresentazione di se stessi e della realtà circostante.

Un insegnamento direttivo che stabilisce a priori le tappe di un apprendimento tecnico strumentale in cui si presume sia propedeutico assumere delle posizioni su uno strumento e contestualmente recitare le note segmentandole in frammenti distinti quando si prolungano oltre l'unità di tempo stabilita convenzionalmente (il celebre do-o-o su tre diversi movimenti) non può seminare passione per la pratica musicale né favorire la crescita del proprio potenziale di espressività e di pensiero creativo.

Anche *le più tradizionali attività di educazione musicale*, per esempio quelle con il flauto dolce, se promosse con un ancoraggio ai repertori più idonei per cifra estetica, spessore compositivo e coerenza storica, se insegnati in modo competente rispetto alla tecnica strumentale, a un approccio posturale fisiologico ed economicamente vantaggioso possono raggiungere risultati eccellenti in termini di produzione quanto nella piena consapevolezza dei processi apprenditivi messi in atto.

La dimensione *transdisciplinare* è la chiave di lettura del mondo che permette di sgretolare i muri tra campi disciplinari edificati artificialmente incasellando i saperi in settori non comunicanti e dunque freddi, resistenti a ogni vettore dinamico vitale: occorre fare leva da una parte sulla fantasia degli insegnanti di educazione musicale e di strumento affinché colgano le potenziali interconnessioni tra la musica e le scienze matematiche, la storia, le arti figurative, la fisica ecc. dall'altra parte gli insegnanti di altre discipline devono valorizzare le loro passioni extrascolastiche per le arti e la musica in particolare, le loro competenze acquisite e coltivate informalmente per costruire teste di ponte vibranti tra le loro vite e le materie che insegnano. Il lavoro sull'apprendimento di una lingua straniera, per esempio, deve operare più in profondità rispetto all'utilizzo dell'espediente canzone, nella quale certo si trovano fattori motivanti: si sfrutti una maggiore pregnanza mnemonica, si affondino le radici negli aspetti fonologici e fonosimbolici soprattutto, si esaltino gli aspetti metrico-ritmici e strutturali/sintattici della lingua e della musica insieme.

La pratica riflessiva collettiva svolta nelle sessioni di restituzione ha fatto maturare alcune consapevolezza rispetto a cosa resta da fare:

- La selezione del repertorio di ascolto non deve necessariamente essere rappresentata da musica classica ritenuta dalla tradizione “per l'infanzia” e neppure deve assecondare i gusti dominanti in modo acritico e non manipolativo/trasformativo; è utile e opportuno recuperare il patri-

monio della tradizione musicale regionale italiana più autentica, radicata nelle ritualità quotidiane familiari e di comunità, nel contempo si cerchino corrispondenze con musiche di altri popoli della Terra, senza confini.

- Resta da potenziare secondo un approccio sistemico la pratica della *composizione didattica* e dell'*improvvisazione* ovvero di quelle forme di organizzazione che ribaltano il paradigma da quello della riproduzione/interpretazione a quello dell'invenzione/costruzione, con due dimensioni della temporalità differenti: nella composizione le capacità costruttive si giocano nel tempo dilatato e reversibile impegnando un soggetto, a partire da una cellula germinale costituita da un segno, un gesto/suono, in un processo trasformativo che edifica forme vitalizzate da un valore estetico, coerenti con il materiale utilizzato di cui si sfrutta tutto il potenziale esprimibile attraverso quel tipo di plasticità, suggellate da un senso di compiutezza e di impronta personale irripetibile. Nell'improvvisazione un simile processo si consuma in una sequenza d'istanti, senza programmazione preventiva di dettaglio, ma solo un orizzonte, qualche coordinata, indizi senza particolari. La produzione musicale è risultato di un istantaneo succedersi di gesti, ascolti, immediate pianificazioni e realizzazione di ulteriori gesti che si concatenano con quelli precedenti e creano le condizioni per i futuri. Una continua sequenza di *problem solving*, una fulminea azione di decodifica del fenomeno – in questo caso sonoro – di analisi delle possibilità successive, di integrazione piena tra pensiero e corpo, senza dicotomie, senza astrazioni. In entrambe le scuole si riscontra uno scarso utilizzo di queste modalità di approccio con la materia musicale, con distorsioni del percepito tra allievi e insegnanti, molta poca consapevolezza delle possibilità espressive contenute in questi cimenti e dello spirito di libertà che ispirano.
- Le *attività didattiche* devono essere costruite come *storytelling*, cicli seriali di avventure in grado di attivare quello che è chiamato il *neural coupling*, ossia la sincronizzazione delle due regioni cerebrali adibite all'apprendimento e alla registrazione dell'esperienza attivando, nei profili musicali prodotti collettivamente in modo complesso e articolato, un ripetuto, sempre più profondo processo di immedesimazione, capace di portare gli allievi a sentire, anche la musica più estranea al paesaggio sonoro nel quale sono immersi dalla nascita, come propria: come afferma Jerome Bruner, non c'è persuasione senza identificazione...
- La relazione educativa è fatta di *comunicazione fluida*, flessibile, variegata e sapientemente disposta in un equilibrio tra pieni e vuoti, ritmi e sospensioni: esiste la possibilità di miscelare all'interno del corpo inse-

gnanti presenze più o meno dotati di personalità proattive e “musicali” con quelle più didascaliche in modo da permettere osmosi di competenze, facilitate da osservatori esterni.

- Infine, la cognizione umana non si materializza nel singolo cervello ma in uno spazio interpersonale. I processi neurali che avvengono in ogni singolo cervello sono accoppiati con analoghi processi che avvengono nei cervelli di altre persone attraverso segnali sensoriali (visivi, uditivi, olfattivi, ecc.) che attraversano l’ambiente. L’accoppiamento neurale “cervello-cervello” vincola e dà forma ai comportamenti di ogni individuo all’interno della sua rete sociale, dando luogo a comportamenti comuni che non potrebbero avvenire in isolamento. Per ciò, anche nell’apprendimento strumentale individuale il confronto tra pari deve essere coltivato costantemente, alternando momenti di lezione individuale ad altri di apprendimento *peer to peer*, anche a casa, favorendo gli incontri a scuola nelle ore pomeridiane, assegnando ruoli, a rotazione, portando a valore le abilità di ciascuno per renderle complementari tra di loro in un contesto cooperativo e solidale.

Modalità di organizzazione interna all’istituzione scolastica e nelle relazioni con il territorio e altri enti omologhi

All’interno delle rispettive istituzioni, si possono proporre nuove formule organizzative di tipo curricolare, costruendo filiere tra attività propedeutiche di avvicinamento alla musica e apprendimento strumentale, la pianificazione di incontri/scambi di materiali tra insegnanti di didattica musicale e di didattica strumentale; incontri di autoaggiornamento guidato tra insegnanti di strumento su temi molari.

Si tratta infatti di far dialogare approcci culturali e professionali diversi e occorre integrare planning ed esigenze di pianificazione del tempo-lavoro consolidati nei rispettivi ambiti di intervento ordinari, ma poco conciliabili tra di loro in un contesto nel quale si incastrano, a embrice, due realtà tradizionalmente giustapposte malgrado i numerosi progetti di continuità...

Pertanto, si possono inaugurare nuove modalità di interazione tra docenti impegnati in cicli scolastici diversi e ad adottare stili di insegnamento, ritmi e modalità comunicative conformi a eterogenei contesti di lavoro. Infatti, nella secondaria gli insegnanti di strumento operano secondo un’alternanza tra lezioni individuali e collettive laddove con la prima si trovano nelle felici – e nella scuola italiana uniche – condizioni di instaurare relazioni di fiducia interpersonali a due facilitando l’assemblaggio successivo delle molte unità durante le sessioni di musica d’insieme o di attività laboratoriali. Per contro, nella primaria la sola dimensione praticabile è

quella di gruppo, con le dinamiche e le forme della comunicazione che ne consegue.

Gli insegnanti di secondaria adottano un linguaggio mediamente complesso, forzano per dilatazione i tempi dell'insegnamento-apprendimento, strutturano i loro moduli disciplinari con una sistematicità più rigida e un'attribuzione di competenze più settoriale; nella primaria i domini conoscitivi hanno la possibilità di intersecarsi tra di loro con flessibilità, ciascun docente si occupa di più campi disciplinari.

E ancora, l'abitudine al lavoro d'équipe è decisamente più sviluppata nella primaria, si perde in Italia man mano che si transita verso i cicli superiori, dove le attività didattiche si giustappongono invece di integrarsi sistematicamente e alimentarsi a vicenda, dove anche le dirigenze più accorte faticano a creare relazioni di comunità tra le figure professionali coinvolte nelle istituzioni di cui sono responsabili.

Concorre alla complessità della situazione didattica la formazione posseduta, in media, dai docenti di pratica strumentale, reduci da un percorso di formazione – quello dei conservatori – ancora prevalentemente impostato su logiche addestrative, calibrato su un target standard adolescente-adulto e irrigidito su schemi di insegnamento standardizzati. Vero è che molti docenti delle nuove leve hanno frequentato tirocini o percorsi formativi abilitanti o affiancato all'apprendimento strumentale anche esperienze di specializzazione in ambito di didattico, ma queste sono spesso stratificazioni superficiali perché tardive e di livello decisamente discontinuo: l'habitus mentale rischia di restare sempre quello trasmissivo e non costruttivista, direttivo e non maieutico, Negli insegnanti di scuola primaria invece la dimensione socio-costruttivista, sebbene persistano sacche di resistenza ancorate a un approccio ottocentesco, è più diffusa e consapevole e questo poco si concilia con le proposte didattiche dei colleghi di strumento.

Una scuola come quella presa in esame che investe molto e da parecchio tempo sull'istruzione musicale come elemento di trasversalità caratterizzante non può non cogliere la sfida di rendere musicale ogni minuto trascorso dagli allievi nel plesso scolastico, estendendo a tutti gli ambiti disciplinari e a tutte le attività didattiche quella sensibilità verso un tempo vita e un sistema di relazioni educative armonizzate secondo i principi della buona forma, delle proporzionalità tra momenti strutturati e altri liberi, della integrazione piena tra sensorialità e cognizione, tra stati emotivi e logiche, tra affettività e cooperazione empatica e produttiva.

Rispetto alle forme di organizzazione interistituzionale e di relazioni territoriali, i nuovi scenari aperti dalla legge sulla Buona Scuola e dai decreti attuativi, in particolar modo il "D.L.vo 13 aprile 2017 n. 60" configurano prospettive importanti sia rispetto al ruolo della musica e delle arti nelle

istituzioni a partire dalla primaria fino alla secondaria di secondo grado che nel gioco nuovo di collaborazioni ed eventuali integrazioni tra enti pubblici, realtà vive del terzo settore e dell'impresa responsabile. In questo contesto istituzioni scolastiche che hanno creato un partenariato per i progetti calabrese e veneto inseriti nell'azione nazionale Musica è Scuola si stanno già oggi facendo promotrici di una grande iniziativa di comunità coinvolgendo il maggior numero di enti operanti sul territorio e disponibili a collaborare per creare un vero sistema nel quale formazione e produzioni artistiche, insegnamenti disciplinari e performance saranno anime dello stesso processo di crescita collettivo. Per fare ciò è indispensabile far sì che questo macrosistema sia specchio di un microsistema di menti logiche e di cuori pulsanti: insegnanti, allievi, famiglie, collaboratori, amatori, artisti professionisti disposti a cambiare le coscienze e le sensibilità dei soggetti refrattari all'innovazione in modo che le competenze di tutti siano messe a servizio della collettività.

È una sfida aperta, raggiungibile e piena di vita.

Insegnanti coinvolti nelle attività di sperimentazione e ricerca

Istituto Comprensivo "Falcomatà Archi", Reggio Calabria

Dirigente scolastico Serenella Corrado

Insegnanti: Graziella Barillà, Renato Esposito, Giuseppe Maticera, Daniele Siclari

Istituto Comprensivo Filocamo-Coluccio, Roccella Ionica

Dirigente scolastico Giuliana Fiasche

Insegnanti: Luisa Ficarra, Romeo Pierluigi, Mariolina Priolo, Gianluca Vigliarolo

Educandato "San Benedetto", Montagnana (PD)

Dirigente scolastico Emanuela Veronese

Insegnanti: Valeria Giorio, Roberto Masin, Aurora Soatto, Edoardo Gioachin, Alberto Zanetti

Bibliografia

Adler Pa., Adler P. (1987), *Membership Roles in Field Research*, Sage, Newbury Park.

Andrich S., Miato L. (2007), *La didattica positiva*, Erickson, Trento.

Ballanti G., *Analisi e modificazione del comportamento insegnante*, Giunti e Lisciani, Firenze, 1986.

Barbier R. (2008), *La ricerca-azione*, Armando Editore, p. 48.

Bertagna G. (2004), *Scuola in movimento: la pedagogia e la didattica delle scienze motorie tra riforme della scuola e università*, FrancoAngeli, Milano, p. 40.

- Blacking J. (1986), *Com'è musicale l'uomo*, Ricordi Unicopli, Milano.
- Braga P., Tosi P., "L'osservazione", in Mantovani S. (a cura di), *Op. Cit.*, p. 84.
- Calidoni P. (2000), *La didattica come sapere professionale*, La Scuola, Brescia.
- Campagnoli G., *L'architettura della scuola, una idea per i luoghi della cultura e dell'apprendere*, FrancoAngeli, Milano.
- Campanella T. (1995), *La monarchia del Messia*, Storia e Letteratura, Roma, p. 132.
- Caporaletti V. (2005), *I processi improvvisativi nella musica. Un approccio globale*, Libreria Musicale Italiana, Lucca.
- Carr W., Kemmis S. (2003), *Becoming critical: education knowledge and action research*, Routledge.
- Chevallard Y. (1991), *La transposition didactique*, la Pensée sauvage (II ed.), ed. Pari.
- Colazzo S. (2013), "Il teatro tra 'arti performative' e 'community care'", *Il Bollettino*, (8-9), 14-16.
- Damiano E. (1993), *L'azione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*, Armando, Roma.
- Delalande F. (2001), *La musica è un gioco da bambini*, FrancoAngeli, Milano.
- Jori M.L., Migliore A. (2001), *Imparare a insegnare: i ferri del mestiere*, FrancoAngeli, Milano.
- Delerm P. (2001), "Il cinema", in Angrisani S., Marone F., Tuozzi C., *Cinema e Cultura delle differenze*, ETS, Firenze, p. 106.
- Diener E. (2009), "Subjective well-being", in *The science of well-being*, Springer, Dordrecht, pp. 11-58.
- Diener E., Suh E.M., Lucas R.E., Smith H.L. (1999), "Subjective well-being: Three decades of progress", *Psychological bulletin*, 125(2), 276.
- Ekman P. (1999), "Basic emotions", *Handbook of cognition and emotion*, 98(45-60), 16.
- Fabbri L., Melacarne C. (2016), "Didattica dell'innovazione e innovazione didattica. L'apprendimento come condizione per il cambiamento", in Fedeli M., Grion V., Fabbri L., Striano M., Malacarne C., *L'insegnante riflessivo. Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*, FrancoAngeli, Milano, 2008.
- Festinger L. (1957), *A Theory of Cognitive Dissonance*. California, Stanford University Press (tr. it. *Teoria della dissonanza cognitiva*, FrancoAngeli, Milano, 1973).
- Frabboni F., Guerra L., Scurati C. (1999), *Pedagogia: realtà e prospettive dell'educazione*, Pearson Italia Spa.
- Frison D., *Coinvolgere per apprendere. Metodi e tecniche partecipative per la formazione*, Pensa Multimedia, pp. 319-339.
- Gargiulo A., Altomare E. (2018), *Musicabilia*, Ed. Radici Future, Bari.
- Givone S. (1988), *Disincanto del Mondo e pensiero tragico*, Il Saggiatore, Milano.
- Gobbi C. (a cura di) (2013), *Falstaff Magia dell'Opera. Alla scoperta del melodramma*, Edizioni Curci, Milano.
- Goleman D. (1995), *Emotional Intelligence*, Bantam Books, New York (tr. it. *Intelligenza emotiva*, Rizzoli, Milano, 1996).

- Hall E.T., Eco U. (1968), *La dimensione nascosta*, Bompiani, Milano.
- Hertzberger H. (2008), *Space and learning: Lessons in architecture 3*, vol. 3, 010 Publishers.
- Hull A. (1998), *Drum circle spirit: Facilitating human potential through rhythm*, White Cliffs Media Company.
- Imberty M. (1969), *L'acquiition des structures tonales chez l'enfant*, Klincksieck, Paris.
- Imberty M., Faroldi R. (2000), "Prospettive cognitive nella psicologia musicale odierna", *Rivista Italiana di Musicologia*, 35(1/2), 411-452.
- Ingresso M. (2003), *Senza benessere sociale: nuovi rischi e attese di qualità della vita nell'era planetaria*, vol. 19, FrancoAngeli, pp. 11, 12.
- Kahneman D., Krueger A.B., Schkade D., Schwarz N., Stone A.A. (2006), "Would you be happier if you were richer? A focusing illusion", *Science*, 312(5782), 1908-1910.
- Kolb A. (1984), *Experiential Learning experience as the source of Learning and Development*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ.
- Klatte M. (2010), "Effects of Classroom Acoustics on Performance and Well-Being in Elementary School Children: A Field Study", *Environment and Behavior*, September 2010, vol. 42, n. 5, 659-692.
- La Face Bianconi G. (2006), "La pedagogia e la didattica musicale (*La didattica dell'ascolto*)", num. unico di *Musica e Storia*, XIV/3.
- La Face Bianconi G. (2007), "Didattica dell'ascolto e didattica laboratoriale", *Riforma e Didattica*, n. 2, Falzea, Reggio Calabria, pp. 15-21.
- La Face Bianconi G., Frabboni F. (a cura di) (2008), *Educazione musicale e Formazione*, FrancoAngeli, Milano.
- La Face Bianconi G., Scalfaro A. (a cura di) (2011), *La musica tra conoscere e fare*, FrancoAngeli, Milano.
- La Garanderie A. de (1987), *Comprendre et imaginer: les gestes mentaux et leur mise en œuvre*, Le Centurion, Paris. Riedizione in *Réussir, ça s'apprend* (Bayard Editions, Bayard compact, 2013).
- La Rocca F. (2018), *L'epidemia visuale. La prevalenza delle immagini e l'effetto sulla società*, Edizioni Estemporanee, Roma.
- Landsheere G. De (1983), *Come si insegna. Analisi delle interazioni verbali in classe*, Giunti e Lisciani, Firenze.
- La Valle D. (2003), "Capitale sociale e indicatori del benessere", *Quaderni di Sociologia*, 32, 143-166.
- Lucas R.E., Diener E., Suh E. (1996), "Discriminant validity of well-being measures", *Journal of personality and social psychology*, 71(3), 616.
- Lyubomirsky S., King L., Diener E. (2005), "The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success?", *Psychological bulletin*, 131(6), 803.
- Mantovani S. (a cura di) (1995), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, Bruno Mondadori, Milano.
- Mantovani S. (a cura di) (1995), *La ricerca sul campo in educazione*, Bruno Mondadori, Milano.
- Margitics F., Pawulik Z. (2009), *Depression, Subjective Well-Being and Individual Aspirations of College Students*, Nova Science Publishers, Incorporated.

- Marrow A.J. (1972), *Kurt Levin*, ESF, Paris.
- Martini B. (2011), “Trasposizione didattica del sapere musicale: aspetti di contenuto e di metodo”, in La Face Bianconi G., Scalfaro A., *La Musica tra conoscere e fare*, FrancoAngeli, Milano, pp. 123-129.
- Martini B., La Macchia S. (2008), *Il curriculum musicale, un dispositivo-ponte tra epistemologia e didattica, Educazione musicale e formazione*, FrancoAngeli, Milano, pp. 461-465.
- Medici M., Conati M. (a cura di) (1978), Lettera del 7 luglio 1889 di Boito a Verdi, in *Carteggio Verdi Boito*, con la collaborazione di M. Casati, Parma, Istituto di studi verdiani, 1978, vol. 1., p. 145.
- Mezirow J. (2003), *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Raffaello Cortina, Milano, pp. 47-48.
- Mialaret J.P. (1997), *Explorations musicales instrumentales chez le jeune enfant*, FeniXX.
- Michaud Y., Schettino L. (2007), *L'arte allo stato gassoso: un saggio sull'epoca del trionfo dell'estetica*, Ed. Idea, p. 12.
- Miroudot L. (2000), *Structuration mélodique et tonalité chez l'enfant*, Editions L'Harmattan.
- Montuori A. (2019), “Il ruolo dell'improvvisazione e della narrazione nelle scienze sociali, nell'arte e nella creatività”, in *Narrare i Gruppi*, vol. 14, n. 2, dicembre 2019, pp. 223-244.
- Morgan D.L. (1997), *The focus group guidebook*, vol. 1, Sage publications.
- Morin E. (1989), *La conoscenza della conoscenza*, Feltrinelli, Milano, pp. 112-119.
- Nuti G. (2009), *La musica e le altre discipline*, FrancoAngeli, Milano.
- Nuti G. (2011), *Musica Pratica, scuole di ieri e di domani*, FrancoAngeli, Milano.
- Nuti G. (2014), *Didattica del Pensiero Creativo*, FrancoAngeli, Milano, p. 52.
- Nuti G. (2016), “La voce delle cose: il ruolo dell'affordance nelle pratiche esplorative sonoro-musicali in un nido d'infanzia”, in Ulivieri S., Dozza L. (a cura di), *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita*, FrancoAngeli, Milano, pp. 705-713.
- Nuti G. (2017), “Insegnanti competenti per una scuola fatta di musica: osservazioni e letture riflessive”, *Educational Reflective Practices*, vol. 1, pp. 166-183.
- Nuti G. (2019), *Vorrei una scuola con i suoni del mare*, FrancoAngeli, Milano.
- Nuti G., Filippa M. (2014), *In un nido di suoni 1.0: didattica dell'espressività musicale nei nidi: un modello di progettazione*, Polistampa Università, Firenze.
- Panksepp J., Biven L. (2012), *The Archeology of Mind. Neuroevolutionary Origins of Human Emotions*, W.W. Norton & Company, New York (tr. it. *Archeologia della mente. Origini neuroevolutive delle emozioni umane*, Raffaello Cortina, Milano, 2014).
- Pareyson L. (1986), *Estetica o teoria della formatività*, Bompiani, Milano.
- Pezzella M. (2001), *Estetica del cinema*, Il Mulino, Bologna.
- Postic M., de Ketele J.M. (1993), *Osservare le situazioni educative: i metodi osservativi nella ricerca e nella valutazione*, Società editrice internazionale, Torino.

- Putnam R.D. (1995), "Bowling Alone: America's Declining Social Capital", *Journal of Democracy*, vol. 6, 65-78.
- Rivoltella P.C. (a cura di) (2015), *Fare didattica con gli EAS - Episodi di Apprendimento Situato*, La Scuola, Brescia.
- Ross L., Nisbett R. (1980), *Human inference: Strategies and shortcomings of social judgment*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, HJ.
- Seligman M.E. (2002), "Positive psychology, positive prevention, and positive therapy", *Handbook of positive psychology*, 2, 3-12.
- Siron J. (2004), *La partition interieure*, Outre Mesure, Paris, p. 34.
- Susman G.I., Evered R.D. (1978), "An assessment of the scientific merits of action research", *Administrative science quarterly*, 582-603.
- Verret M. (1975), *Le temps des études*, vol. 2, Atelier Reproduction des thèses, Université de Lille III.
- Vigliarolo G. (2018), "Dal suono al segno... dal segno al suono: un'esperienza neo-primitiva", *Musica Domani*, n. 179, dicembre.
- Watson D., Clark L.A. (1997), "Extraversion and its positive emotional core", in *Handbook of personality psychology*, Academic Press, pp. 767-793.
- Wilson W.R. (1967), "Correlates of avowed happiness", *Psychological bulletin*, 67(4), 294.
- Wittgenstein L. (2016), *Osservazioni sulla filosofia della psicologia*, Adelphi, Milano.
- Zorzi D. (2001), "Modelli etnografici per la ricerca in classe", *Lend - lingua e nuova didattica*, XXX, n. 3.

2. Il “fare artistico” nella scuola moderna: la musica d’insieme nei percorsi di alfabetizzazione emotiva nella scuola secondaria di primo grado

di Carlo Cappa, Giuseppe Sellari, Francesco Claudio Ugolini

1. Introduzione

Il presente contributo è un nuovo momento del processo di disseminazione dei risultati della ricerca interdisciplinare finanziata dall’Istituto comprensivo “Angelo Maria Ricci” di Rieti, svolta nell’ambito del progetto MIUR *Musica è Emozione*, e realizzata da un’équipe internazionale coordinata da Carlo Cappa e da Giuseppe Sellari; approcci, metodologie e primi risultati della nostra ricerca sono stati illustrati nel volume, prefato da Luigi Berlinguer, *Musica è Emozione. Crescita educativa e culturale nella scuola secondaria di primo grado*, al quale si rimanda per maggiori approfondimenti¹. Nel percorso da noi compiuto, ci siamo proposti di sperimentare e valutare, attraverso le attività scolastiche di *musica d’insieme*, la crescita culturale e educativa, nonché il senso dell’armonizzazione in chiave inclusiva delle varie soggettività, con particolare riferimento agli studenti delle scuole secondarie di primo grado. Ponendo in dialogo metodologie differenti, l’équipe ha dato vita a uno studio di caso incentrato nel laboratorio di musica d’insieme, muovendosi in un contesto scolastico con peculiari caratteristiche, specie perché il territorio, poco prima dell’avvio delle attività, era stato colpito da un importante sciame sismico, rendendo preziosi tutti i momenti in cui fosse possibile “fare comunità”; al contempo, riteniamo le indicazioni ottenute assai indicative per riflettere con un più ampio respiro riguardo alle potenzialità della musica in una delicata età dello sviluppo².

1. Cappa C., Sellari G. (a cura di), *Musica è Emozione. Crescita educativa e culturale nella scuola secondaria di primo grado*, prefazione di Luigi Berlinguer, ETS, Pisa, 2018.

2. Il laboratorio ha coinvolto 60 ragazzi prevalentemente di classe seconda e terza della scuola secondaria di primo grado. La ricerca, a carattere idiografico, ha adottato una

La complessità dell'esperienza musicale e del contesto nel quale abbiamo operato ci hanno condotto a scegliere un approccio fondato sul dialogo tra discipline differenti, dalla Filosofia dell'educazione alla Pedagogia Speciale, dalla Pedagogia sperimentale alla Pedagogia e didattica della musica. Durante tutto il periodo di sviluppo della ricerca, ciascun membro dell'équipe ha lavorato scambiando i risultati del proprio studio e delle proprie indagini sul campo, cercando, per quanto possibile, un'armonia guidata dalla tonica chiaramente espressa da due interrogativi: quali sono le potenzialità educative della musica nel suo complesso intreccio tra cultura, relazione ed emozioni? Quali prassi e quali metodologie educative possono meglio esprimere tali potenzialità? La collaborazione con l'Istituto Comprensivo "Angelo Maria Ricci", con i suoi docenti e con gli studenti coinvolti, è stata di primaria importanza: la competenza e la dedizione della Dirigente Scolastica e del corpo insegnanti così come l'ottimo clima che ci ha accolto si sono riflessi positivamente nello svolgimento della ricerca³.

2. Educare alla convivenza sociale e alla condivisione emotiva nei contesti scolastici inclusivi

Chi abitualmente è a stretto contatto con i giovani, è consapevole che una delle urgenze educative dei nostri giorni sia l'alfabetizzazione affettivo-emotiva. I fatti di cronaca ci informano sovente di un diffuso malessere psicologico in età evolutiva, che si traduce il più delle volte in un considerevole aumento dell'aggressività e delle violenze fisiche e verbali, al quale spesso gli adulti non sanno dare risposte e difficilmente riescono a intervenire in maniera efficace e risolutiva. Tali manifestazioni sono il sintomo evidente del "vuoto emozionale" che caratterizza sempre di più l'attuale società e che, già a partire dall'infanzia, andrebbe affrontato con attività di prevenzione in grado di ridurne l'incidenza. Si tratta, per l'appunto, di una

pluralità di tecniche di rilevazione a carattere qualitativo (interviste a docenti, questionario ai ragazzi, osservazione delle sessioni orchestrali). Per approfondimenti sulla metodologia della ricerca si veda Ugolini F.C., Sellari G., "Musica d'insieme e educazione alle emozioni. Presentazione della ricerca empirica", in Cappa C., Sellari G. (a cura di), *Musica è Emozione. Crescita educativa e culturale nella scuola secondaria di primo grado*, cit., pp. 75-86.

3. Seppur frutto di un lavoro comune, l'autore dei paragrafi 1 e 6 è C. Cappa; l'autore dei paragrafi 2, 3 e 4 è G. Sellari; mentre l'autore del paragrafo 5 è F.C. Ugolini. Gli autori ci tengono a ringraziare l'insegnante Giusy Pica per la collaborazione nel reperimento delle informazioni necessarie, così come la Dirigente scolastica Paola Testa, i docenti di Strumento e tutti gli allievi coinvolti nel laboratorio, per la massima disponibilità mostrata durante lo svolgimento della ricerca.

vera e propria emergenza dal momento che il comportamento aggressivo e irrazionale rappresenta un forte deterrente per la coesistenza e il vivere sociale e contribuisce in maniera determinante alle difficoltà che spesso un individuo avverte nel cercare di dare senso alla propria esistenza (Del Pidio, 2008). I sentimenti di solitudine, incertezza, smarrimento e inquietudine che ne derivano – nei quali la maggior parte degli individui fatica a riconoscersi ‘soggetti’ di loro stessi – richiedono pertanto interventi educativi precoci pensati appositamente per la promozione di stati d’animo coscienti e non assoggettati a pensieri irrazionali e quindi, spesso, lesivi. L’età adolescenziale, in cui per giunta si evidenzia l’aumento dell’incidenza del disagio psicologico, rappresenta l’epoca durante la quale prende forma e si stabilizza l’organizzazione mentale che condiziona il resto dell’esistenza (Cahn, 1998).

Ma cosa sono le emozioni? È davvero possibile educarle? Si può promuovere l’educazione emotiva nella scuola inclusiva di oggi?

L’Organizzazione Mondiale della Sanità, nel processo di revisione dell’ICIDH (*Classificazione internazionale delle menomazioni, delle disabilità e degli handicap*) del 1980, ha operato una vera e propria rivoluzione antropologica quando, nel maggio del 2001, i 191 Paesi partecipanti alla 54^a *Assemblea Mondiale della Sanità* hanno approvato la nuova *Classificazione Internazionale del Funzionamento della Disabilità e della Salute* (ICF) che ha prodotto un radicale mutamento del concetto di salute: non più la dicotomia *sano-malato*, ma *benessere bio-psico-sociale*, per la piena realizzazione del potenziale di ciascuna persona nei vari contesti di vita (*capability*). Secondo l’OMS il funzionamento umano, ossia il grado di salute o di disabilità di un individuo, va interpretato in maniera *globale* nell’interazione reciproca dei fattori che riguardano le *condizioni fisiche*, le *strutture corporee*, le *funzioni corporee*, le *attività personali*, la *partecipazione sociale*, i *contesti ambientali* e i *contesti personali* che, quest’ultime in particolare, rappresentano tutte le variabili di tipo psico-affettivo come l’autostima, l’autoefficacia, l’identità e la motivazione, elementi indispensabili per il personale successo sociale e per l’affermazione del sé.

Tentando di dare una possibile risposta al primo quesito posto in precedenza, le emozioni possono essere definite come stati mentali complessi e dinamici che possiedono un’originaria utilità adattativa poiché mediano i rapporti tra gli individui e il loro ambiente (Darwin, 1872). Rappresentano quei “movimenti” fondamentali del comportamento umano in cui convergono una serie di componenti fisiologiche, cognitive, espressive e affettive tra di loro strettamente dipendenti (Frjida, 1990; Harris, 1991; Plutchik, 1995; D’Urso, Trentin, 1998; Le Doux, 1998) la cui funzione principale è quella di favorire reazioni più efficaci e vantaggiose possibili rispetto alle varia-

zioni dell'ambiente. Attraverso un processo multidimensionale, in cui svolge un ruolo cruciale la capacità della figura primaria di relazione (*primary caregiver*, che coincide quasi sempre con la figura materna) di leggere, interpretare e rispondere alle espressioni emotive dei più piccoli, durante l'età evolutiva si passa dalla comparsa delle emozioni "semplici" o "primarie" (come la felicità, la paura, la tristezza, la collera, l'interesse e il disgusto) a quelle "complesse" (come la vergogna, l'orgoglio e il senso di colpa):

una madre emotivamente sintonizzata ed espressiva comunicherà segnali al proprio figlio molto diversi rispetto ad una madre depressa, ansiosa o alessitimica (...) I risultati delle ricerche sull'attaccamento suggeriscono che rappresentazioni emotive, funzione riflessiva e ad altre abilità di regolazione affettiva adattativa emergono pienamente in un contesto di relazioni infantili di attaccamento sicuro (Taylor, Parker, Bagby, 1999, p. 351).

Dapprima quindi si assiste allo sviluppo delle abilità di espressione delle proprie emozioni e, progressivamente, alle abilità di riconoscimento, di comprensione e infine di regolazione emotiva.

Nel settore della teoria e della ricerca sulle emozioni si sono sviluppati negli ultimi decenni due indirizzi distinti riconducibili rispettivamente alla scoperta dei meccanismi cerebrali delle emozioni e all'introduzione del concetto psicologico di "intelligenza emotiva". Nel primo caso si fa riferimento al celebre lavoro del 1996 *The emotional brain* di Le Douarin (1998) in cui l'autore indaga sugli aspetti neuroanatomici e neurofisiologici dell'elaborazione emotiva sostenendo che non esiste un'unica sede cerebrale delle emozioni. Nel processo dell'elaborazione emozionale, Le Douarin individua due diversi sistemi di risposta che definisce di "Tipo I", in cui la reazione è immediata e automatica e perciò al di fuori del nostro controllo volontario, e di "Tipo II", in cui le risposte non sono attivate, ma prodotte e quindi soggette al nostro controllo volontario.

Con il concetto di "intelligenza emotiva", che venne proposto per la prima volta da Salovey e Mayer nel 1990 nel loro *Emotional Intelligence*, si indica la «capacità di riconoscere i nostri sentimenti e quelli degli altri, di motivare noi stessi e di gestire positivamente le nostre emozioni, tanto interiormente, quanto nelle relazioni sociali» (Goleman, 1995, p. 53). Queste abilità, riprese e sviluppate nel 1995 da Goleman nel suo celebre e fortunato libro *Intelligenza emotiva*, condizionano le nostre possibilità di successo nella vita e costituiscono una risorsa fondamentale per promuovere il benessere e prevenire le forme di disagio psicologico: «si tratta, ad esempio, della capacità di motivare se stessi e di persistere un obiettivo nonostante le frustrazioni; di controllare gli impulsi e di rimandare la gra-

tificazione; di modulare i propri stati d'animo evitando che la sofferenza ci impedisca di pensare; e, ancora, la capacità di essere empatici e sperare» (*Ibidem*, p. 54). Salovey e Mayer (1990) hanno formulato una loro definizione di intelligenza emotiva evidenziando cinque componenti principali tra di loro collegate e che consistono principalmente nell'*autoconsapevolezza delle proprie emozioni*; nel *controllo e gestione delle emozioni* (in relazione all'autoconsapevolezza); nell'*automotivazione* (basato sul controllo delle emozioni); nel *riconoscimento delle emozioni altrui e capacità empatiche* (basate sull'autoconsapevolezza e sulla regolazione emotiva); nell'*abilità sociale e gestione delle relazioni* (basate sull'abilità comunicative, sulla gestione emotiva, sulla capacità empatica e di cooperazione). Secondo questi autori, qualsiasi ambito appena descritto può essere potenziato e migliorato nel corso della vita in quanto il livello di intelligenza emotiva dipende dallo sviluppo di una serie di capacità come quelle di gestione delle emozioni, di empatia, di ascolto e di consapevolezza degli stati d'animo. È pertanto possibile educare alle emozioni prevedendo percorsi di alfabetizzazione che, anche in assenza di una vera e propria patologia legata ai disturbi emotivi, sia in grado di favorire tali competenze e promuovere il benessere psico-fisico già nell'infanzia così da stimolare una più cosciente consapevolezza di sé e una maggiore e più attiva partecipazione alla vita sociale, culturale e intellettuale.

Su questi aspetti si era già espresso lo psicologo statunitense Howard Gardner che nel corso degli anni aveva sviluppato una concezione poliedrica dell'intelligenza umana arrivando a stabilire che non esiste un unico tipo monolitico di intelligenza, ma una gamma molto più vasta (Gardner, 1983). Secondo la sua teoria esistono diversi modi di raggiungere il successo perché sono diverse le capacità che possono contribuire a ottenerlo. In contrasto con quella che lui stesso definì «mentalità da QI» (secondo la quale le persone possono essere esclusivamente distinte in intelligenti e non intelligenti) individuò diverse facoltà mentali che comprendevano, oltre a quella verbale e logico-matematica che erano già note soprattutto in ambito scolastico, l'intelligenza spaziale, musicale, cinestesico-corporea e personale. Quest'ultima comprende a sua volta l'*intelligenza interpersonale*, ossia «la capacità di comprendere le altre persone: cosa le motiva, come funzionano e come fare per collaborare con loro», e l'*intelligenza intrapersonale*, ossia «la capacità di crearsi un modello accurato di sé e di usarlo per agire efficacemente nella vita» (Gardner, 2005, p. 15). In psicanalisi queste due abilità vengono definite rispettivamente *empatia* (attitudine rivolta verso l'esterno) e *autoconsapevolezza emotiva* (rivolta all'interno) che, sempre secondo Gardner, devono essere potenziate fin dall'infanzia in quanto rappresentano le abilità più importanti nella realtà quotidiana.

Al pari di altre forme di comportamento come quello motorio, le emozioni sono controllate e attivate da due specifici circuiti neurali cerebrali: il circuito subcorticale (che svolge alcune funzioni psicologiche prioritarie) e il circuito corticale (dove si attivano i processi di elaborazione e interpretazione delle informazioni emotive). Lo studio delle basi neurofisiologiche delle emozioni ha permesso recentemente di riscontrare l'importanza dei *neuroni specchio* nella comprensione degli stati emotivi altrui. La condivisione a livello visceromotorio dello stato emotivo rappresenta il prerequisito necessario per il comportamento empatico che è alla base delle nostre relazioni interpersonali. Il centro di questo meccanismo specchio è un'area corticale nota come *insula* che secondo tale prospettiva favorirebbe una discriminazione più accurata delle emozioni:

L'osservazione di volti altrui che esprimono un'emozione determinerebbe un'attivazione dei neuroni specchio della corteccia premotoria. Questi invierebbero alle aree somatosensoriali e all'*insula* una copia del loro *pattern* di attivazione (*copia efferente*), simile a quello che inviano quando è l'osservatore a vivere quell'emozione. La risultante attivazione delle aree sensoriali, analoga a quella che si avrebbe quando l'osservatore esprime spontaneamente quell'emozione ("come se"), sarebbe alla base della comprensione delle reazioni emotive altrui (Rizzolatti, Sinigaglia, 2006, pp. 179-182).

Lo sviluppo della dimensione socioaffettiva permette di valutare il processo di acquisizione di importanti funzioni, come le emozioni, la comprensione della mente, la conoscenza di se stessi e la creazione di una propria identità, che sono condizionate non solo da predisposizioni biologiche, ma anche da fattori esperienziali e di apprendimento.

La scuola, oltre la famiglia, può assolvere un ruolo fondamentale come spazio-tempo privilegiato per sostenere il benessere e di conseguenza impedire l'insorgere del disagio e del disadattamento. Le giovani generazioni, per poter fronteggiare la profonda crisi di identità della società contemporanea, devono infatti disporre di percorsi educativi e di un sostegno in grado di guidarli nel compito gravoso di porre le basi cognitive e socio-emotive fondamentali per la partecipazione attenta e consapevole alla cultura e alla vita sociale. Difficilmente la scuola è però in grado di far fronte a questi particolari bisogni, soprattutto per la carenza di adeguati ed efficaci programmi di prevenzione. Si assiste così a un crescente quanto allarmante aumento di problematiche inerenti all'irrequietezza, le difficoltà di relazione e comunicazione, la scarsa propensione all'ascolto e al rispetto dei turni nell'eloquio, la mancanza di interesse e di concentrazione, l'insoddisfazione, la noia, la demotivazione, la bassa autostima, l'ansia, la depressione

e la collera. Gli stessi insegnanti, un tempo preoccupati esclusivamente all'istruzione delle materie scolastiche, sono sempre più consapevoli di quanto l'“analfabetismo emozionale” rappresenti la lacuna più perniciosa dei propri discenti. Introdurre quindi nella scuola “di tutti e di ciascuno” come quella odierna programmi di “alfabetizzazione emozionale”, in grado di coinvolgere anche le famiglie, è un'esigenza sempre più impellente per accrescere nei giovani tutte le componenti dell'intelligenza emotiva. È importante però che tali programmi di prevenzione sulle emozioni siano calati all'interno del percorso formativo scolastico in modo inclusivo e quindi trasversale e non come esperienza a se stante. Affinché abbiano una ricaduta positiva negli alunni devono perciò essere proposti creando un collante critico con gli altri saperi e le varie educazioni per evitare di favorire nei giovani un'immagine ancora più frammentata, discontinua e parziale del mondo e della società.

L'Organizzazione mondiale della Sanità ha sostenuto nel 2004 la diffusione di progetti di prevenzione per il benessere psico-fisico in età evolutiva stilando un documento in cui sono state tracciate le linee guida per lo sviluppo di abilità funzionali alla gestione delle emozioni, all'autoconsapevolezza, al saper cogliere i nessi tra pensieri, sentimenti e reazioni, alla cura delle relazioni interpersonali, alla comunicazione efficace, all'empatia, al senso critico, alla capacità di *problem solving* e alla creatività, attraverso strategie di tipo educativo-promozionale (*life skills training*). In particolare, l'intervento dell'OMS ha evidenziato, oltre agli obiettivi menzionati, l'importanza di una formazione a lungo termine dei docenti, l'inserimento di programmi sulla salute all'interno del piano dell'offerta formativa delle scuole (oggi triennale), l'inizio precoce di percorsi educativi a partire dall'età prescolare e per tutto il ciclo dell'istruzione scolastica, e la promozione di progetti didattici rivolti ai genitori (WHO, 1993). Sotto questo aspetto la scuola può davvero rappresentare il luogo privilegiato dove «offrire spazi, tempi e modi per esprimersi e raccontarsi anche nella dimensione dell'immaginario, dell'affettività e delle emozioni, in cui ciascun individuo possa trovare ascolto e possibilità di comunicare, utilizzando anche e soprattutto i linguaggi non verbali» (Tagliabue, 2003, p. 34).

3. Il ruolo della musica d'insieme nella relazione educativa

Come abbiamo fin qui affermato, le emozioni sono un costrutto psicologico complesso e dinamico in cui partecipano componenti di tipo fisiologico, cognitivo, affettivo-soggettivo e motivazionale. Proprio per questo motivo è indispensabile che gli interventi educativi non siano basati in

modo esclusivo su tecniche cognitive, ma prendano in considerazione anche la dimensione corporale, che rappresenta un'essenza fondamentale per la costruzione di un "io" emotivo profondo e cosciente. La musica e le arti espressive tutte rappresentano una delle esperienze umane più coinvolgenti in grado di suscitare profonde emozioni e sentimenti significativi (Budd, 1985; Davies, 1994; Juslin-Sloboda, 2001; Scherer, Zentner, 2001; Juslin, Laukka, 2004) percorrendo una propria logica differente da quella del linguaggio verbale (Nattiez, 1989). La musica, in particolare, per i vari livelli di abilità sensorie e corporali a cui fa riferimento, permette di elevare il livello della nostra vita non solo culturale e intellettuale, ma anche emotiva (Sloboda, 1998) e favorire, soprattutto nei giovani, esperienze reali portatrici di senso perché intimamente vissute (Shuter-Dyson, 1999; Imberty, 2002; Sacks, 2008; Anceschi, 2009; Baroni, 2009).

Il rapporto insito tra musica e emozioni ha da sempre riscosso grande interesse non solo tra musicisti, pedagogisti e psicologi, ma anche tra studiosi e pensatori che, nel corso della storia, ne hanno alimentato il dibattito, a partire dai "classici". Aristosseno, per esempio, già metteva in evidenza gli effetti psicologici della musica; Aristotele ne sosteneva l'impiego per l'educazione, la purificazione, il divertimento, il riposo della mente e la distensione dopo lo sforzo. Socrate ne parlava in funzione della dottrina dell'*ethos* e, in riferimento alle forme corali, all'azione variabile esercitata sull'animo umano dal carattere della composizione: *diastàltico* (se vivace e violento), *sistàltico* (se intimo), *esicàstico* (se mistico e religioso). Proprio al canto corale venne attribuita presso la società spartana una funzione paideutica perché contribuiva a mantenere vivi i valori essenziali della morale pubblica, l'amor di patria e il rispetto della legge. Non sorprende perciò se nel V e nel VI secolo a.C. con il termine *mousikòs anèr* si designasse l'uomo colto e il termine stesso, *Mousiké*, non indicasse solo l'arte dei suoni, ma anche la poesia e la danza, una cultura orale che si diffondeva nelle pubbliche esecuzioni in un connubio tra melodia, parola e gesto dove le arti e le emozioni trovavano l'attestazione e legittimazione nella loro funzione complementare. Sempre sulla funzione paideutica, Aristide Quintiliano intorno al II secolo a.C. considerò la musica come disciplina-guida per l'educazione irrazionale dell'anima così come la filosofia lo era per l'educazione razionale. Molti secoli dopo, autori come Schopenhauer collocarono la musica al vertice del sistema in cui il sentimento è espresso nella forma pura.

Oggi giorno il dibattito tra musica ed emozioni è molto vivace ed è sostenuto da una cospicua letteratura che soprattutto negli ultimi decenni si è sviluppata e diffusa. Ci si riferisce in particolar modo ai volumi curati da Juslin e Sloboda (2001; 2010), all'attività dell'ESCOM (*European Society*

for the Cognitive Sciences of Music) e ai numeri monografici della sua Rivista *Musica e Scientiae*; alla rivista inglese *Music Analysis* che nel 2010 ha dedicato un intero volume monografico sul tema delle emozioni in cui viene privilegiato un intreccio di prospettive metodologiche e disciplinari tra filosofia, musicologia e psicologia. Un approccio, quello interdisciplinare sulle emozioni, che vede oggi coinvolti anche i settori della musicologia applicata e delle scienze dell'educazione, in particolar modo della pedagogia speciale in una dimensione inclusiva.

Nell'ambito della didattica della musica, Juslin, Evans e McPherson, in un loro saggio del 2007, hanno affermato che «chi esegue musica comunica specifiche emozioni agli ascoltatori in diversi modi, quindi l'espressione emotiva dovrebbe essere parte integrante dell'educazione musicale». Gli stessi autori lamentano la trascuratezza dello studio delle emozioni nella pratica e nella ricerca per l'educazione musicale sottolineando che spesso gli insegnanti tendono «a spendere più tempo e sforzi sugli aspetti tecnici dell'esecuzione, e quando l'insegnamento si concentra sull'espressività, le strategie sono spesso malaccorte e basate su miti e teorie popolari». Gli studi e le ricerche degli ultimi anni hanno offerto una nuova visione dell'espressione emozionale in musica e gli insegnanti possono utilizzare numerose strategie per gestire questo aspetto con i loro allievi, ma per poter comunicare le emozioni in musica è necessario per l'esecutore/compositore saperle non solo riconoscere e gestire, ma anche avere l'intenzione di esprimerle. Nonostante Juslin-Laukka, in un loro studio del 2003, hanno dimostrato che gli esecutori professionali sono in grado di comunicare cinque emozioni (felicità, rabbia, tristezza, paura, tenerezza) agli ascoltatori con una precisione del tutto simile all'espressione facciale e vocale delle emozioni, va comunque sottolineato che le emozioni espresse in musica sono molto diverse dalle emozioni quotidiane perché, parafrasando le parole di Raffman (1993), la musica è in grado di esprimere emozioni ineffabili, sottili e complesse, difficili da descrivere a parole.

Nella scuola secondaria di primo grado, ossia durante la 'delicata' fase adolescenziale dove i cambiamenti somatici e psicologici sono profondi e repentini, il bisogno di benessere psico-fisico diventa, in ciascun giovane, impellente per favorire una più cosciente accettazione e consapevolezza di sé e degli altri. La musica, e in particolare le attività di musica d'insieme, il cantare in coro o il suonare in orchestra, proprio per il suo legame intenso con le emozioni, può rimandare al mondo interiore e degli affetti dell'uomo attraverso la sua essenza espressivo-simbolica e centrata sull'espressione di sé e sulla relazione tra i partecipanti. Ne sono testimonianza diretta gli esempi lungimiranti di modello inclusivo di educazione musicale pubblica de *El Sistema* ideato e promosso in Venezuela da José Antonio

Abreu con le orchestre giovanili e infantili e le attività del coro gestuale *Manos Blancas* divenuti oggi paradigmatici in molte regioni del mondo. A queste si aggiungono altre esperienze come quella della *West Eastern Divan Orchestra* voluta da Daniel Barenboim per favorire il dialogo tra culture e paesi storicamente ostili. Come ha infatti affermato Kandinsky ne *Lo Spirituale nell'arte*: «la musica, meglio di ogni altra forma artistica è adatta ad esprimere il mondo interiore dell'artista, e la vita interiore in genere, in quanto è l'arte più immateriale (...) Il suono puro colpisce direttamente l'anima, e vi trova subito un'eco, perché l'uomo ha la musica in sé» (Kandinsky, 1989, p. 47).

4. Il Direttore “educatore” come facilitatore dei processi emotivi

Dopo aver introdotto il quadro di riferimento teorico della ricerca empirica, in questo paragrafo ci occuperemo di *delineare alcune indicazioni operative per la conduzione di un laboratorio orchestrale scolastico* (L. 124 del 3/5/99) stimulate dall'osservazione delle singole sessioni dell'esperienza di musica d'insieme, nonché dalle interviste, dai questionari e dalle successive riflessioni didattiche emerse dal confronto con i ragazzi della scuola secondaria di primo grado per cui tale esperienza formativa sembrerebbe configurarsi analogamente come attività di educazione alle emozioni e alla convivenza sociale secondo una prospettiva inclusiva. In particolare, si farà riferimento al ruolo del “direttore educatore” emerso dall'osservazione empirica, ossia della figura di docente “facilitatore” in grado di promuovere tra i ragazzi non solo competenze di tipo musicali, ma anche pro-sociali, relazionali ed emotive. Quanto fin qui affermato sul piano teorico, infatti, trova riscontro – nell'ambito del progetto di ricerca di Rieti – nelle risposte al questionario prodotte dai ragazzi dell'orchestra che consentono, in qualche misura, una lettura eloquente e inequivocabile di tali fenomeni. Dalle loro parole si evince infatti un particolare apprezzamento per il lavoro svolto in orchestra rispetto allo studio individuale con lo strumento perché, a loro dire, oltre a essere più emozionante, coinvolgente e significativo, favorisce l'espressione più intima di sé:

l'esperienza dell'orchestra mi ha aiutato molto a crescere sia spiritualmente che didatticamente; ha significato un momento di crescita per me, sia per quanto riguarda l'aspetto musicale che quello emotivo; l'esperienza in orchestra ha rivelato e fatto nascere la parte nascosta di me che mi ha portato a suonare con maggiore passione; suonare in orchestra è più bello, si prova più emozione; è stato un modo per condividere emozioni e gioie con i miei compagni di classe.

Sulla base della loro esperienza educativa, l'attività di musica d'insieme sembrerebbe inoltre svolgere un ruolo significativo nella riduzione dell'ansia e dello stress, alimentando analogamente una maggiore fiducia nei propri mezzi e in quelli del gruppo di appartenenza. È notorio infatti che, in una progettazione didattica di tipo laboratoriale, basata su una dimensione interculturale, interdisciplinare e inclusiva come quella osservata, suonare in orchestra gli strumenti musicali attiva abilità cognitive e fisiche complesse (Chiappetta Cajola, Rizzo, 2016):

quando suoni con i tuoi compagni in orchestra, posso dire che ti senti "al sicuro"; suonare insieme per me è più rassicurante; suonare in orchestra è senza dubbio più tranquillizzante ma anche emozionante e lo rifarei altre mille volte; conoscere di più le persone, sbagliare tutti insieme e avere meno paura; ha significato relazionarmi con gli altri in modo da stringere nuove amicizie e superare le mie paure e insicurezze; quando suoniamo tutti insieme condividiamo emozioni o paure ma il bello è che le affrontiamo tutti insieme.

Alla luce di quanto indicato sia dal quadro teorico di riferimento, sia da quanto emerso dall'evidenza empirica con le attività orchestrali, si rinforza il bisogno impellente, soprattutto nella scuola secondaria di primo grado durante la delicata fase adolescenziale, di promuovere una più cosciente accettazione e consapevolezza di sé e degli altri; nonché la necessità di facilitare interazioni sociali più intense in grado di incoraggiare una maggiore e più attiva partecipazione di tutti alla vita sociale, culturale e intellettuale (OMS, 2004):

quando suoni con i compagni devi saper seguire il loro ritmo; bisogna ascoltarci e stare in sintonia; suonare in orchestra è stato un modo per confrontarmi con i miei amici musicisti e imparare cose nuove; per me partecipare all'orchestra ha aiutato a capire l'importanza della musica e dello stare tutti insieme; suonare insieme all'orchestra è ancora più bello perché è una cosa fantastica unirsi ad altre persone e creare un suono solo.

Non per ultimo il bisogno e il diritto da parte dei giovani di crescere e di sviluppare le proprie abilità in un ambiente scolastico accogliente e realmente inclusivo che sappia, attraverso anche la dimensione ludica, infondere benessere e gioia e, analogamente, ispirare il senso di appartenenza e di partecipazione:

secondo me le differenze sono: da solo ti studi meglio la parte, insieme ci si può divertire di più; suonare con i compagni è molto meglio in quanto si riesce a condividere con loro la passione della musica; in compagnia è più divertente e ti puoi relazionare con i tuoi compagni.

Il laboratorio d'orchestra è un'attività interdisciplinare dove ciascun musicista contribuisce con il suo particolare intervento e la sua specifica identità alla realizzazione di un progetto unico e condiviso, ossia l'esecuzione di un determinato repertorio deciso all'inizio dell'anno scolastico collegialmente da tutti i docenti di musica. È un'esperienza didattica di gruppo che, per la sua singolare tipologia e disposizione nello spazio, può essere paragonata alla tecnica del *circle time* che favorisce l'educazione emotiva e la coesione trasversale di tutti gli elementi che partecipano alle attività. Come all'interno del *circle time* ciascun componente ha diritto di parola e di esprimersi, così nell'orchestra scolastica ogni musicista con la sua specificità interviene rivelando se stesso e la propria sensibilità attraverso l'utilizzo espressivo del canale comunicativo alternativo del suono del proprio strumento, nel quale è identificato, e della musica.

Nel laboratorio orchestrale scolastico, così come previsto nella scuola secondaria di primo grado dal D.M. 8 settembre 1975 e successivamente regolamentato con il D.M. del 13 febbraio 1996 e con la Legge n. 124 del 3 maggio 1999, si possono individuare più di una figura di docente con specifiche mansioni: il *docente di strumento*, il *direttore d'orchestra*, i *docenti di altri strumenti* (che si aggiungono in determinate circostanze, come in occasione del lavoro per sezioni: archi, fiati, percussioni ecc.) ed eventuali *esperti esterni*.

Nel corso dello studio di caso presso la scuola di Rieti abbiamo osservato come le attività di musica d'insieme fossero gestite non solo dal docente "direttore d'orchestra" (ruolo che in questo particolare contesto è ricoperto dall'insegnante di violino della scuola), ma anche dagli altri insegnanti di musica, per migliorare la gestione delle emozioni e per evidenziare se tali interventi possano effettivamente essere configurati anche come attività di educazione alla convivenza e alla condivisione emotiva. All'interno delle diverse attività previste dal bando pubblico del MIUR vinto dall'Istituto comprensivo di Rieti riguardante la promozione della cultura musicale, la scuola si è avvalsa per un breve periodo dell'anno scolastico della competenza professionale di Simone Genuini, docente di Conservatorio in esercitazioni orchestrali ed esperto di orchestre giovanili e scolastiche. Abbiamo potuto osservare che in un ambiente altamente formativo come quello scolastico, la figura del direttore d'orchestra, così come quella dell'insegnante in una situazione didattica siffatta, non svolge un ruolo di preminenza in quanto si è inteso favorire la partecipazione di tutti, compresi i più timidi e i più restii al confronto e i ragazzi con bisogni educativi speciali che, proprio perché sostenuti e stimolati dagli interventi degli altri compagni e dalla mediazione del proprio strumento musicale, trovano in questa modalità la possibilità di instaurare un rapporto di educazione e di

crescita reciproca. D'altronde, come ci è stato riferito dalla vice Dirigente dell'Istituto nel corso di un'intervista, il progetto iniziale dell'orchestra scolastica era nato con l'intento di coinvolgere tutti i ragazzi della scuola che avessero avuto il desiderio di suonare insieme, indipendentemente dalle loro attitudini musicali di partenza:

noi abbiamo sempre lavorato con tutti i ragazzi. Con tutti i ragazzi e con tutte le difficoltà possibili. Quindi non abbiamo fatto mai scelte. C'erano tanti studenti con disabilità. C'erano dei fisarmonicisti che me li ricordo ancora (...) eppure riuscivano a fare quelle loro cinque-sei note (...) Noi vogliamo insegnare altro attraverso la musica.

Durante le nostre osservazioni, abbiamo avuto l'occasione di monitorare le attività orchestrali svolte sia dal direttore d'orchestra "scolastico" (il docente di musica), sia dal M° Genuini (direttore esterno), per due sessioni ciascuno. Oltre al proprio insegnante disciplinare di strumento, il direttore d'orchestra "esterno" ha assunto all'interno del gruppo una funzione di raccordo con un ruolo decisamente diverso rispetto a quello convenzionale dei contesti professionali.

In particolare, dalle rilevazioni empiriche è emerso che il direttore "scolastico" rispecchia in gran parte la tipologia di direttore d'orchestra "tradizionale" dal momento che, come nei contesti professionali, ha assunto principalmente quale obiettivo prioritario quello di perseguire la "fedeltà" della partitura e di interpretare l'intenzione originaria del compositore. Il suo intervento, il cui modello si ispira alla ricca e lunga tradizione colta europea "non scritta" dell'arte musicale direttoriale, è stato finalizzato quasi esclusivamente alle esigenze performative in vista anche dei concerti di fine anno e dei concorsi nazionali:

io lavoro con una fila di violini, finché non trovo la stessa nota (...) ognuno si deve sentire responsabile del lavoro del gruppo (direttore scolastico).

L'esperto esterno, sulla base del quadro teorico esposto in precedenza, ha invece orientato i suoi interventi facendo dell'interpretazione della partitura una straordinaria pratica aperta a qualsiasi spunto educativo per trasformare la prova e l'esibizione in pubblico in un momento aggregante e formativo, soprattutto da un punto di vista emotivo e relazionale. Sono emersi così due profili interpretativi distinti: uno di stampo più tradizionale (direttore scolastico), l'altro più educativo-esperienziale (direttore esterno). Sulla base della nostra osservazione potremmo riassumere le caratteristiche del primo profilo secondo l'ordine dei seguenti aspetti:

1. *tecnici*: misurare le capacità tecnico-espressive dell'orchestra sapendo intervenire per risolvere i problemi d'insieme (sincronismo tra gli strumenti), di intonazione, di errori di note, di ritmo ecc.;
2. *interpretativi*: curare il fraseggio, l'articolazione, l'equilibrio fonico ecc. che rappresentano l'architettura di un'opera musicale;
3. *vani*: alcuni aspetti relazionali-comunicativi, comportamentali ed emotivi.

Nel caso del secondo profilo, l'ordine degli elementi risulta capovolto rispetto al precedente approccio:

1. *emotivi*: saper cogliere e trasmettere il "carattere affettivo" di una musica anche attraverso il confronto con i problemi profondi dell'affettività umana e del vissuto intimo che ciascuno di noi vive e sperimenta quotidianamente nel confronto con se stesso e con gli altri;
2. *relazionali-comunicativi*: prestare particolare attenzione alla comunicazione verbale (durante le prove), posturale, facciale, gestuale ecc. per favorire una più efficace interazione empatica con ogni singolo elemento dell'orchestra;
3. *tecnici*;
4. *interpretativi*.

Nell'orchestra scolastica gli aspetti appena evidenziati dovrebbero esigere, per le ovvie e più volte sottolineate finalità educative alle emozioni e alla convivenza (impianto teorico), un capovolgimento di intenti da parte del direttore e dei suoi coadiutori. È l'idea della "piramide rovesciata" che, applicata alla pratica orchestrale scolastica, permette di privilegiare gli aspetti esperienziali e didattici del suonare insieme sfruttando sia l'effetto energizzante e coinvolgente del suono, sia la spinta motivazionale del suonare in gruppo e i più profondi significati affettivi della musica.

Facendo riferimento ai compiti e alla risoluzione dei problemi appena elencati a cui il direttore d'orchestra "tradizionale" deve generalmente saper far fronte, il direttore d'orchestra "scolastico" dovrebbe pertanto curare preliminarmente – anche attraverso l'improvvisazione musicale e un tipo di repertorio con connotazione di ambientazione con continui *transfert* di significato dall'ambito sintattico a quello psicologico, come accade per esempio nelle colonne sonore – gli aspetti emotivi e relazionali-comunicativi, e affrontare in un secondo tempo quelli tecnici e interpretativi. Adottando una scala di valori inversi a questi principi si potrebbe ottenere, pertanto, un incremento dell'azione educativa e, parallelamente, un rafforzamento della motivazione dei ragazzi a ricercare risultati migliori nel tempo dal momento che l'attività di gruppo è comunque di per sé particolarmente stimolante:

io vedo che quando stanno insieme studiano di più. Non c'è niente da fare. Sono più stimolati anche nel fare, più motivati (docente di clarinetto).

La figura del direttore d'orchestra "scolastico" potrebbe allora essere considerata a metà strada tra il direttore d'orchestra "tradizionale", e quella dell'"educatore" che, per facilitare l'attivazione di processi emotivi, inclusivi e di interazione, si propone come facilitatore di relazioni significative e di processi dinamici coevolutivi. Durante le sedute osservative è emersa pertanto l'idea di una nuova figura: quella del "direttore-educatore" ossia un elemento di sistema che, interpretando il "punto di vista" (ossia la produzione e l'espressione sonora) di ciascuno, promuove il confronto con gli altri, il coinvolgimento emotivo e corporale degli alunni, garantendo al contempo la partecipazione e l'apprendimento di tutti nel rispetto dei singoli bisogni individuali.

La crescita estetica e culturale, come il senso dell'armonizzazione delle varie soggettività, sono quindi oggi prerogative inderogabili per la promozione e diffusione di una visione sempre più inclusiva, in cui sia accentuato il senso di partecipazione e di appartenenza alla vita comunitaria. Ogni essere umano deve infatti poter interagire, avere forme di scambio e costruire legami significativi con il proprio ambiente sulla base delle personali abilità e rendersi pertanto utile e complice della costruzione di un'identità sociale. La scuola secondaria di primo grado, per le ragioni precedentemente esposte, costituisce il luogo privilegiato dove favorire in ciascuno il riconoscimento cognitivo-affettivo dell'altro come soggettività autonoma in grado di garantire sia lo sviluppo e il benessere personale, sia la capacità di ottimizzare risorse, incoraggiando e orientando il vivere scolastico e lavorativo verso modalità solidali, piuttosto che ostili e inaridenti. Sul piano operativo la musica d'insieme nella secondaria di primo grado a indirizzo musicale è in grado, pertanto, di affrontare nella scuola di oggi la sfida dell'inclusione per promuovere in tutti gli allievi il senso di convivenza e condivisione, funzionali a stimolare gli apprendimenti e la crescita culturale in ciascuno. Inoltre, nella sua dimensione laboratoriale particolarmente accessibile e formativa, incoraggia l'apprendimento collaborativo anche nei percorsi più complessi dell'educazione musicale come il suonare in orchestra.

Un ambiente inclusivo è per antonomasia un ambiente aperto ad accogliere forme diverse di pensiero dove crescere in sinergia con gli altri nella consapevolezza, da un punto di vista olistico, che ogni persona, proprio in quanto unica e quindi speciale, contribuisce in maniera significativa alla crescita e allo sviluppo del contesto di appartenenza. L'educazione emotiva è in grado di esercitare un'influenza sostanziale sul benessere individuale

che si riflette inevitabilmente sulla qualità di vita dell'intero ambiente favorendo rapporti relazionali efficaci e di qualità. La musica, a partire dalle sue qualità intrinseche, può esserne la linfa e il nutrimento.

5. Le esibizioni in pubblico e *Skills* socioemotive in una logica di competenza

Nella nostra ricerca abbiamo voluto analizzare un particolare aspetto del laboratorio di "Musica d'insieme", ovvero il ruolo, all'interno della didattica musicale, delle esibizioni in pubblico, con particolare riferimento al rapporto con le emozioni.

Abbiamo infatti potuto osservare sin dal primo impatto con la realtà reatina, quanto le attività didattiche musicali ruotassero intorno a queste esibizioni che, per l'Istituto Comprensivo Angelo Maria Ricci, non assumono solo la forma del tradizionale "saggio di fine anno", ma anche quella della partecipazione a competizioni vere e proprie, in diverse città sul territorio nazionale.

Si tratta di due situazioni molto diverse:

- il saggio di fine anno è un'occasione per dimostrare il raggiungimento di un determinato livello, di fronte agli altri allievi, agli insegnanti e ai genitori, e rappresenta l'esito finale del lavoro svolto durante l'anno scolastico nelle attività del laboratorio;
- la competizione implica invece l'attribuzione di un giudizio da parte di una giuria esterna rispetto a determinati standard oltre a un confronto più ampio con altri allievi provenienti da altre scuole a indirizzo musicale.

Inoltre, esistono due forme differenti di esibizione: quella individuale, contemplata nell'insegnamento dei singoli strumenti, e quella orchestrale, che invece rappresenta il lavoro del laboratorio di musica d'insieme. Questa distinzione è di particolare rilevanza, in quanto l'esibizione di gruppo viene considerata meno impegnativa sul piano emotivo.

Gli insegnanti dell'Istituto, infatti, si sono mostrati pienamente consapevoli dell'impatto emotivo delle esibizioni in pubblico, considerandole tuttavia un passaggio importante nella crescita dei ragazzi. Non tutti i ragazzi vengono però considerati pronti per partecipare alle competizioni, sia sul piano tecnico sia su quello emotivo; l'elemento orchestrale riveste al riguardo un ruolo importante, sia nell'esecuzione vera e propria (ragazzi particolarmente ansiosi possono contare sul supporto del gruppo, grazie anche alla sensazione di un minore impatto dei propri eventuali errori nella performance complessiva che limita gli stati d'ansia), sia nella motivazione alla partecipazione.

Le esibizioni in pubblico orientano dunque tutta l'attività del laboratorio; insieme ad altre caratteristiche, di più immediata percezione, come l'elemento attivo, l'approccio pratico ed esperienziale, la piacevolezza delle attività per i ragazzi e la cooperazione all'interno di un gruppo, configurano il laboratorio, sul piano didattico, come un perfetto esempio di progetto orientato allo sviluppo di competenze, all'interno del quale l'esibizione in pubblico assume i contorni del compito autentico.

In un primo paragrafo approfondiremo questo aspetto nell'ambito di una logica di competenza⁴; nel secondo ci soffermeremo sul ruolo specifico delle emozioni, con particolare riferimento al modello dei *Big Five*, recentemente adottato dall'OCSE nel suo framework sui *Social and Emotional Skills* (SES)⁵.

5.1. Le esibizioni in pubblico come compito autentico

A partire dai primi anni del nuovo secolo, e in particolar modo dal 2007⁶, la scuola italiana ha avviato profonde riforme verso un orientamento allo sviluppo di competenze. Si tratta di un approccio che richiede un ripensamento complessivo della didattica e la sua effettiva affermazione nelle pratiche scolastiche rimane ancora una sfida.

Non neutro in questo senso è il significato che viene attribuito al termine "competenza", spesso oggetto di misconcezioni, in parte dovute alla frequenza del termine nell'uso comune, ma anche a una reale difficoltà di definirlo univocamente, data la pluralità degli approcci e degli stessi ambiti di provenienza.

Nel contesto lavorativo, l'introduzione di questo concetto risponde alla necessità di non ragionare più solo in termini di "possesso di risorse" (conoscenze, capacità, abilità...) ma anche e soprattutto in quelli di capacità di mettere in opera tali risorse a fronte di situazioni problematiche che lo

4. Tale aspetto è stato inizialmente indagato in Ugolini F.C. (2017), "L'esibizione musicale come compito autentico? Il ruolo delle emozioni", *I Problemi della Pedagogia*, LXIII, n. 2, 457-472, e quindi approfondito con l'analisi del materiale empirico in Ugolini F.C., "Emozioni e musica d'insieme. Il ruolo delle esibizioni in pubblico in una logica di competenza", in Cappa C., Sellari G. (a cura di), *Musica è emozione*, ETS, Pisa, pp. 107-155.

5. Oltre alle pubblicazioni precedentemente citate, si veda Ugolini F.C., Sellari G. (2019), "Musica d'insieme e sviluppo di competenze socio-emotive. Un'analisi alla luce del modello OCSE-SSES", *I Problemi della Pedagogia*, LXV, n. 1, 141-172.

6. Sono del 2007 sia le prime *Indicazioni per il Curricolo per la scuola dell'Infanzia e per il primo ciclo d'istruzione*, sia il D.M. 139, nel cui allegato documento tecnico vengono definiti gli obiettivi per l'obbligo di istruzione in termini di competenze di base e di cittadinanza.

richiedano. Riprendendo le parole dello studioso francese Guy Le Boterf⁷, la competenza non risiede nelle risorse da mobilitare ma nel processo stesso di mobilitazione.

Tale approccio origina dai mutamenti occorsi nella società, in particolare sul piano professionale. Oggi siamo posti di fronte a problemi sempre meno familiari e semplici e dunque sempre più inediti e complessi⁸. In chiave formativa, preparare a una società di questo tipo, caratterizzata da forte imprevedibilità, non può più corrispondere al fornire ai futuri cittadini e lavoratori gli strumenti adatti per rispondere a ogni possibile situazione che andranno presumibilmente ad affrontare. Dovranno al contrario essere in grado di volta in volta di analizzare i compiti e avvalersi delle risorse disponibili per risolverli. In base a queste premesse, la “competenza”, al singolare, sarà dunque la “capacità di far fronte a un compito, o a un insieme di compiti, riuscendo a mettere in moto e a orchestrare le proprie risorse interne, cognitive affettive e volitive, e a utilizzare quelle esterne disponibili in modo coerente e fecondo”⁹.

Sul piano didattico, sviluppare la competenza non può che passare attraverso l’immersione dell’allievo in una situazione-problema, motivante e sfidante, che richieda la messa in opera di risorse che, come si vede dalla definizione precedentemente citata, spaziano in un orizzonte ampio. Sicuramente vi sono le conoscenze e le abilità specifiche di un ambito del sapere; ma ad esse vanno aggiunte quelle trasversali, che possono essere di tipo cognitivo (come per esempio il pensiero critico e il problem solving) oppure non cognitivo (come l’empatia o la gestione delle emozioni). Sono queste risorse a prendere il nome di “competenze” al plurale, obbedendo alla necessità di una codifica che possa fungere da riferimento sia, a livello di sistema, per la leggibilità delle qualifiche, sia, a livello didattico, per progettare attività che rispondano a precisi obiettivi di apprendimento¹⁰.

7. Tra le opere più note: Le Boterf G. (1994), *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*, Les Editions d’Organisation, Paris; Id. (2000), *Construire les compétences individuelles et collectives. Agir et réussir avec compétence, les réponses à 100 questions*, Eyrolles, Paris; Id. (2008), *Repenser la compétence. Pour dépasser les idées reçues: 15 propositions*, Eyrolles, Paris.

8. Pellerey M. (2003), *Le competenze individuali e il portfolio*, La Nuova Italia, Firenze.

9. Ivi, p. 16.

10. L’ambiguità tra “competenza” al singolare, legata al processo di mobilitazione delle risorse in situazione, e “competenze” al plurale, intese come le risorse da mobilitare, ha spesso ingenerato equivoci e misconcezioni. Le Boterf (*Repenser la compétence*, cit.) scioglie l’equivoco distinguendo l’“essere competente” dall’“avere delle competenze”. Per approfondimenti sulla polisemia del termine, rimandiamo alla recente pubblicazione della Fondazione Agnelli (*Le competenze. Una mappa per orientarsi*, a cura di Benadusi L. e Molina S., il Mulino, Bologna, 2018).

Un progetto didattico orientato allo sviluppo di competenze è dunque incentrato su tale situazione-problema, costruita in modo da favorire la messa in opera delle risorse obiettivo – le competenze-obiettivo, per l’ap-punto – che ci si propone di raggiungere al termine del percorso¹¹. Coe-rentemente con l’impostazione di fondo, che mira ad avvicinare ciò che si svolge all’interno delle mura scolastiche con quanto avviene nel mondo esterno, ove possibile si chiede di individuare situazioni-problema tratte dalla realtà quotidiana degli allievi (si parla in questo caso di “compiti di realtà”¹²) o, meglio ancora, situazioni-problema che richiedono proprio la messa in opera delle stesse competenze messe in gioco da chi affronta tali compiti nella realtà: in questo caso si parla di “compiti autentici”¹³.

L’esibizione in pubblico possiede tutti i caratteri della situazione-problema su cui incentrare un’attività didattica orientata allo sviluppo di competenze; le attività del laboratorio sono tutte orientate verso la performan-ce in tale situazione e inoltre: sono centrate sullo studente, dirette dallo studente e facilitate dall’insegnante; sono basate su attività esperienziali (“pratiche”); sono piacevoli e divertenti e lo studente è interessato e respon-sabile; infine, specialmente nella musica d’insieme, in esse il ruolo del gruppo dei pari è una risorsa e non un ostacolo, così come avviene nella vita quotidiana.

Il compito autentico declina anche in modo diverso il concetto di valu-tazione. L’esibizione rappresenta una performance da parte dei ragazzi ed essa viene valutata in modo continuo durante tutte le attività didattiche – le “prove” – secondo diverse prospettive. Beninteso vi è il giudizio dell’in-segnante, che regola e indirizza l’attività di apprendimento. Nel caso del momento di musica d’insieme, l’insegnante che ricopre il ruolo di direttore regola costantemente la costruzione orchestrale del suono, isolando a vol-te intere sezioni per favorire l’ascolto, per una progressiva messa a punto dell’esecuzione. Il secondo punto di vista è quello dei pari: gli insegnanti di musica, come risulta dalle interviste¹⁴, lavorano molto sull’ascolto reci-proco. Alcuni, nelle attività di strumento, stimolano lo sviluppo di un atteggiamento critico chiedendo a un alunno di esprimere un parere sulle

11. Facciamo qui riferimento nello specifico all’approccio di Mario Castoldi (*Proget-tare per competenze. Percorsi e strumenti*, Carocci, Roma, 2011), nel quadro di elementi comuni a diversi autori che hanno trattato la didattica per competenze.

12. Trincherò R., *Costruire e certificare competenze con il curricolo verticale nel pri-mo ciclo*, Rizzoli Education, Milano, p. 57.

13. *Ibidem*.

14. Ai fini della presente pubblicazione, per favorire la chiarezza espositiva, è sta-to scelto di non riportare puntualmente il materiale empirico rilevato. Per un’analisi detta-gliata rimandiamo a Ugolini F.C., *Emozioni e musica d’insieme*, cit.

esecuzioni di un compagno, anche in funzione di analoghi comportamenti riscontrabili in se stesso.

Ma il punto di forza delle esibizioni in pubblico sta in quello che Castoldi chiama polo intersoggettivo¹⁵ della valutazione delle competenze. Esso si rifà a una dimensione intersoggettiva della competenza, che “richiama il sistema di attese, implicito o esplicito, che il contesto sociale esprime in rapporto alla capacità del soggetto di rispondere adeguatamente al compito richiesto”¹⁶. Si tratta di un aspetto poco esplorato nei contesti scolastici perché richiede il coinvolgimento di attori esterni alla classe. L'esibizione in pubblico coinvolge *in primis* le famiglie, ma anche più in generale la cittadinanza se si pensa che il saggio finale avviene spesso nel teatro comunale, e inoltre può accadere che l'orchestra scolastica sia coinvolta in diverse iniziative nell'ambito cittadino. Gli alunni si abituano così a confrontarsi con l'opinione di altre persone. In una logica di competenza, tale aspetto richiama la difficoltà sempre maggiore con la quale, nel mondo attuale, è possibile determinare in modo oggettivo la qualità di una prestazione, che spesso viene costruita socialmente nel contesto in cui avviene.

L'esibizione in concorso merita tuttavia una menzione a sé: in quel caso esiste una “autorità” deputata a determinare un giudizio. Il loro parere è quello di esperti musicisti da cui essere valutati con particolare attenzione. In parte, dunque, ci troviamo nel polo oggettivo, in quanto si fa riferimento a parametri precisi di valore della prestazione, basati su criteri disciplinari, di cui gli esperti tengono conto nell'elaborazione del giudizio. La possibilità di partecipare ai concorsi accresce dunque la responsabilità degli allievi e degli stessi insegnanti, e richiede un livello di precisione e di attenzione ai dettagli senz'altro maggiore se è vero che, come abbiamo potuto rilevare dalle interviste, l'orchestra scolastica perse un concorso perché un suo componente non aveva tenuto una postura adeguata mentre eseguiva il brano.

Durante la ricerca, gli insegnanti intervistati si sono mostrati particolarmente consapevoli delle implicazioni sul piano emotivo. Se da una parte l'esibizione consente l'espressione delle proprie emozioni, essa porta con sé l'accentuazione degli stati d'ansia, lo stress, la paura di sbagliare, a maggior ragione se, come nelle competizioni, a ciò si associa l'attribuzione di un giudizio. Gli stessi ragazzi, stimolati a rispondere sull'argomento hanno espresso ansia, agitazione, paura, nervosismo, preoccupazione, insicurezza e tensione.

15. Castoldi M. (2009), *Valutare le competenze. Percorsi e strumenti*, Carocci, Roma.

16. Ivi, p. 70. Castoldi, nel definire la prospettiva trifocale alla valutazione delle competenze riprende il modello tridimensionale di Michele Pellerrey: cfr. *Le competenze individuali e il portfolio*, cit.

Non tutti gli allievi vengono ritenuti pronti ad affrontare una competizione, e non solo sul piano tecnico (è necessario aver raggiunto uno standard tecnico adeguato a confrontarsi a quei livelli), ma anche, se non soprattutto, su quello emotivo. A livello di saggio conclusivo, però, viene fatto uno sforzo per incoraggiare i ragazzi ad affrontare questa prova, proprio per consentir loro di acquisire sicurezza e imparare ad affrontare gli stati d'ansia. I diversi insegnanti hanno piena consapevolezza di questo aspetto: c'è chi sottolinea il ruolo dello studio, cercando di promuovere un atteggiamento di serenità e di serietà; altri lavorano nello specifico sull'esibizione ricreando l'ambiente con i compagni che fanno da pubblico. Tutti però sono accomunati dal far prevalere proprio la crescita emotiva oltre che tecnica rispetto all'esito *strictu senso* dell'esibizione. In questo, la logica di sviluppo prevale sulla logica di controllo, così come si addice a un contesto scolastico.

Sotto questo aspetto non è trascurabile il ruolo del gruppo. Nelle interviste da noi svolte è emerso esplicitamente il fatto che in presenza di condizioni di particolare fragilità, venga "creato il gruppo intorno al ragazzo". Questo aspetto viene confermato nella rilevazione svolta con i ragazzi che mostrano di sentirsi più "al sicuro" in orchestra. In gran parte questo aspetto si lega alla sensazione che gli eventuali errori vengano percepiti di meno ("se sbagli non si sente molto"). È interessante in tal senso vedere come vi sia una crescente responsabilizzazione: il caso più eclatante riguarda una ragazza più grande (l'orchestra vede la presenza congiunta di allievi di più classi ed età) che, al contrario, essendosi resa conto di aver commesso un errore durante un'esibizione, ha espresso il timore che questo avesse potuto condizionare l'esito di tutta l'orchestra. Va detto che su questo aspetto il direttore si sofferma nello specifico isolando le sezioni: se alcuni allievi, per eccesso di deresponsabilizzazione, non sono preparati, vengono in qualche modo "smascherati" durante le prove. Abbiamo potuto osservare alcuni esempi in questo senso durante le sessioni del laboratorio.

Segnaliamo infine il caso particolare di due allievi cui viene affidato il compito di suonare gli strumenti bassi (il basso elettrico e il clarinetto basso), che hanno un ruolo particolare nell'economia di un'orchestra, nella misura in cui contribuiscono maggiormente a dare forma al suono. I ragazzi sono stati scelti proprio in quanto ritenuti più affidabili e responsabili, aspetto che è emerso in interviste particolari svolte con loro.

Il ruolo del gruppo emerge anche in ciò che riguarda gli aspetti più informali legati alla partecipazione ai concorsi, ossia il fatto di spostarsi collettivamente in altre città consente di "fare gruppo" e, a volte, la voglia di condividere questa esperienza con i propri compagni funge da importante leva motivazionale, anche per superare le paure e le ansie legate all'esibizione vera e propria.

5.2. Laboratorio di musica d'insieme e competenze socio-emotive

Nella nostra ricerca abbiamo dunque voluto indagare in particolare il ruolo delle emozioni. L'obiettivo complessivo della ricerca infatti era quello di comprendere in che modo un'attività di musica d'insieme potesse configurarsi come un intervento di educazione alle emozioni.

Accanto, infatti, alle risultanze già determinate dalla letteratura sull'educazione musicale (in particolare su quella d'insieme), che hanno mostrato come le attività musicali fossero importanti nel favorire l'autoregolazione emotiva, nello sviluppare empatia, fiducia e creatività, il nostro *case study* ha mostrato come l'esibizione in pubblico, in una logica di competenza, abbia anche promosso lo sviluppo della cosiddetta *task performance*, ossia la capacità di fornire adeguate prestazioni nello svolgere uno specifico compito.

Stiamo facendo qui riferimento al *framework* definito dall'OCSE per i cosiddetti *Social and Emotional Skills*. L'organizzazione si è posta l'obiettivo di dar vita a una rilevazione su larga scala di *Skills* socioemotive, che reputano, sulla base di diverse ricerche, altamente predittive del successo formativo, professionale e personale¹⁷. Nel far ciò, si è rifatta a un noto modello, quello dei *Big Five*, adattandolo ai propri scopi.

Nell'analizzare quanto proposto dall'OCSE¹⁸, abbiamo sottolineato le cautele con le quali è opportuno farvi riferimento, specialmente se vogliamo concepire le *Skills* come "competenze" socioemotive, inquadrandole nella logica esposta nel paragrafo precedente; i *Big Five*, originariamente, sono infatti "tratti della personalità", riformulati come *Skills* per metterne in risalto la malleabilità, specialmente in età adolescenziale. Inoltre, la principale finalità dello studio è dar vita a un *Large Scale Assessment* (LSA). Questo aspetto comporta due non trascurabili conseguenze: la scelta di orientarsi sui *Big Five* è dettata più da esigenze di stabilità metrica che non da una reale consistenza teorica del modello; qualora anche ci si volesse inquadrare in una logica di competenza, si tratterebbe qui inevi-

17. Facciamo qui riferimento allo Study on Social and Emotional Skills (SSES - www.oecd.org/education/ceri/social-emotional-skills-study); quanto qui riportato fa riferimento ai lavori ufficiali del progetto: Chernyshenko O., Kankaraš M., Drasgow F. (2018), *Social and emotional skills for student success and wellbeing: Conceptual framework for the OECD study on social and emotional skills*, OECD Education Working Papers, No. 173, OECD Publishing, Parigi; Kankaraš M., *Personality matters*, cit.; John O., De Fruyt F. (2015), *Framework for the Longitudinal Study of Social and Emotional Skills in Cities*, OECD Publishing, Parigi; OECD (2015), *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills*, OECD Publishing, Parigi.

18. Ugolini F.C., Sellari G., *Musica d'insieme e sviluppo di competenze socio-emotive. Un'analisi alla luce del modello OCSE-SSES*, cit.

tabilmente di un *framework* di competenze al plurale, standardizzate, atomiche e trasferibili¹⁹ e non già di una competenza al singolare, contestualizzata, olistica, dell'ordine del saper mobilitare, come quella che abbiamo descritto nel precedente paragrafo.

Non di meno, il *framework* ha il pregio di fungere da riferimento accreditato per le *Skills* socioemotive e ci permette di affermare che un laboratorio di musica d'insieme copre tutte le aree del modello, proprio in virtù delle esibizioni in pubblico che danno sostanza all'ambito della *Task Performance*. La letteratura sulla pratica musicale, solista e orchestrale, lo ha già abbondantemente fatto per gli altri quattro ambiti²⁰:

- *Regolazione emotiva*: un'esperienza musicale, se ben gestita, è in grado di favorire e aumentare la percezione di benessere in ciascun individuo riducendo ansia e stress²¹, favorisce il rilascio di dopamina nel cervello offrendo sensazioni di benessere e di buon umore²² e contribuisce al contempo alla costruzione dell'identità di sé e del proprio io emotivo²³.
- *Collaborazione*: la musica d'insieme, in una dimensione laboratoriale inclusiva, produce un efficace miglioramento della capacità degli individui di empatizzare con gli altri²⁴ e favorisce l'apertura e l'ascolto verso l'altro e la sintonia con il gruppo di appartenenza²⁵.

19. Fondazione Agnelli, *Le competenze*, cit.

20. Per una descrizione più articolata e dettagliata, in particolare dei sottoambiti, denominati *facets*, rimandiamo a Ugolini F.C., Sellari G., *Musica d'insieme e sviluppo di competenze socio-emotive*, cit.

21. Hanser S.B. (1985), "Music Therapy and Stress Reduction Research", *Journal of Music Therapy*, XXII, n. 4, 193-206; George G., Timmers R., Humberstone N., Blackburn D. (2018), "Music for Relaxation: A Comparison Across Two Age Groups", *Journal of Music Therapy*, LV, n. 4, 439-462.

22. Perez I., Zatorre R. (2003), *The cognitive neuroscience of music*, Oxford University Press, Oxford; Mado Proverbio A. (2019), *Neuroscienze cognitive della musica. Il cervello musicale tra arte e scienza*, Zanichelli, Bologna.

23. Behne K.-E. (1997), "The development of 'Musikerleben' in adolescence: How and why young people listen to music", in Deliege I., Sloboda J. (Eds.), *Perception and cognition of music*, Taylor & Francis, Erlbaum (UK), pp. 143-159; Greasley A.E., Lamont A. (2006), "Musical preference in adulthood: Why do we like the music we do?", in Baroni M., Addressi A.R., Caterina R., Costa M. (Eds.), *Proceedings of the 9th International Conference on Music Perception and Cognition*, University of Bologna, Bologna, pp. 960-966; Sloboda J.A. (1992), "Empirical studies of emotional response to music", in Jones M.R., Holleran S. (Eds.), *Cognitive bases of musical communication*, American Psychological Association, Washington (DC), pp. 33-46; Wells A., Hakanen E.A., *The Emotional Use of Popular Music by Adolescents*, cit.

24. Sellari G., Matricardi G., Albiero P. (2011), "Il ruolo della musica nello sviluppo dell'empatia nei bambini: costruzione del percorso educativo 'Musica e BenEssere' e valutazione della sua efficacia", *International Journal of Psychoanalysis and Education*, III, n. 2, 17-36; Cappa C., Sellari G., *Musica è Emozione*, cit.

25. Anshel A., Kipper D.A. (1988), "The Influence of Group Singing on Trust and Cooperation", *Journal of Music Therapy*, XXV, n. 3, 145-155.

- *Apertura mentale*: la musica, soprattutto in una dimensione laboratoriale, è uno dei mediatori più efficaci per l'inclusione delle diversità²⁶ ed è in grado di sviluppare più di ogni altra arte un pensiero divergente e una piena autonomia delle proprie idee²⁷.
- *Coinvolgimento con gli altri*: la pratica musicale d'insieme e l'esecuzione in pubblico favoriscono, se ben gestite, l'autoefficacia, il senso di sé, la fiducia nei propri mezzi e le capacità comunicative e relazionali²⁸ e inoltre l'effetto energizzante del suono stimola l'area motoria del cervello e si riverbera nel nostro corpo spingendoci al movimento²⁹.

Vediamo dunque come i quattro aspetti inerenti all'ambito della *Task Performance* prendono forma nel caso del laboratorio di musica d'insieme che abbiamo studiato.

1. Orientamento al risultato - “Definire standard elevati per se stessi e lavorare duro per raggiungerli”. In base a quanto è emerso dalla nostra ricerca, i ragazzi appaiono più motivati dal fatto di partecipare a una competizione e inoltre, lo “standard” è senza dubbio elevato, dal momento che prendono parte a un confronto a livello nazionale con altre orchestre scolastiche sottoponendosi al giudizio di esperti.
2. Responsabilità - “Essere in grado di onorare gli impegni, ed essere puntuale e affidabile”. Si tratta di uno degli aspetti su cui abbiamo notato un'attenzione maggiore da parte degli insegnanti, che mettono in atto diverse strategie per responsabilizzare i singoli all'interno dell'orchestra (come l'isolamento delle sezioni o il progressivo allon-

26. Ferrari F., Santini G. (2014), *Musiche inclusive. Modelli musicali d'insieme per il sostegno alla partecipazione e all'apprendimento nella scuola secondaria di primo grado*, UniversItalia, Roma; Chiappetta Cajola L., Rizzo A.L. (2016), *Musica e inclusione. Teorie e strategie didattiche*, Carocci Faber, Roma.

27. Adaman J.E., Blaney Ph. (1995), “The Effects of Musical Mood Induction on Creativity”, *Journal of Creative Behavior*, XXIX, n. 2, 95-108; Sellari G. (2016), “La creatività musicale come espressione del pensiero divergente”, *Rivista Scuola IaD*, n. 11, rivista.scuolaiaad.it/n11-2016/la-creativita-musicale-come-espressione-del-pensiero-divergente; Ritter S.M., Ferguson S. (2017), “Happy creativity: Listening to happy music facilitates divergent thinking”, *PLoS ONE*, 12(9), doi.org/10.1371/journal.pone.0182210.

28. Clayton M. (2009), “The social and personal functions of music in cross-cultural perspective”, in Hallam S., Cross I., Thaut M. (Eds.), *Oxford handbook of music psychology*, Oxford University Press, Oxford, pp. 35-44; Kirschner S., Tomasello M. (2010), “Joint music making promotes prosocial behavior in 4-year-old children”, *Evolution and Human Behavior*, XXXI, 354-364.

29. Grahn J.A., Brett M. (2007), “Rhythm and Beat Perception in Motor Areas of the Brain”, *Journal of Cognitive Neuroscience*, XIX, n. 5, 893-906; Bengtsson S.L., Ullén F., Ehrsson H.H., Hashimoto T., Kito T., Naito E., Forsberg H., Sadato N. (2009), “Listening to rhythms activates motor and premotor cortices”, *Cortex*, XLV, n. 1, 62-71; Burger B., Thompson M.R., Luck G., Saarikallio S., Toiviainen P. (2013), “Influences of Rhythmand Timbre-Related Musical Features on Characteristics of Music-Induced Movement”, *Frontiers of Psychology*, IV, 183.

tanamento dell'insegnante che inizialmente li accompagna). Anche in questo caso, l'avvicinarsi di un'esibizione in pubblico aumenta il senso di responsabilità.

3. Autocontrollo - "Essere in grado di evitare distrazioni e focalizzare l'attenzione sul compito corrente in modo da raggiungere gli obiettivi personali". L'aspetto è emerso più in relazione alle esibizioni individuali che non in quelle di gruppo, e ci è stato particolarmente palesato da un insegnante di chitarra (strumento più solista che orchestrale), il quale mette in atto diverse strategie come il ricreare l'ambiente di un'esibizione, con tanto di compagni che fanno da disturbatori proprio per potenziare la concentrazione.
4. Perseveranza - "Perseverare in compiti e attività fino al loro completamento". Anche in questo caso, ci viene palesato come l'avvicinarsi di una competizione induca i ragazzi a trattenersi anche oltre l'orario. Entra in questo aspetto anche la capacità di affrontare i blocchi emotivi durante un'esibizione ("tu devi imparare (che) la mano trema ma devi suonare lo stesso"): in questo viene sottolineato il ruolo del gruppo ("in situazioni di particolare fragilità creiamo il gruppo intorno al ragazzo").

Volendo prendere a riferimento il modello delle *Social and Emotional Skills* evoluzione dei *Big Five*, possiamo dunque affermare che un'attività laboratoriale di musica d'insieme, che contempla un'esibizione in pubblico, è in grado, se ben gestita, di sviluppare tutte le *Skills* socioemotive.

Una delle condizioni affinché ciò possa avvenire concretamente, è che si adotti in modo appropriato una logica di competenza. In questo senso è necessario chiarire che il *framework* proposto dall'OCSE, finalizzato alla realizzazione di un LSA, non può costituire un indirizzo diretto sulle azioni educative. Tutt'al più i dati che emergeranno dalla rilevazione potranno costituire un utile riferimento a livello di macrosistema per orientare le politiche generali. Da qui la cautela, che rinnoviamo, nell'utilizzare il termine "competenze" in riferimento alle *Skills* socioemotive definite dallo studio SSES.

Vi è anche una ulteriore attenzione su cui è opportuno soffermarsi in conclusione: le *Skills* socioemotive si stanno senza dubbio rivelando altamente predittive del successo formativo, professionale e personale e per questo motivo un'organizzazione dagli scopi prettamente legati allo sviluppo economico se ne sta interessando. A maggior ragione, occorre tenere bene in mente lo scopo educativo delle orchestre scolastiche. Il laboratorio orchestrale non è immune dagli effetti della deriva produttivistica di un approccio alle competenze (abbiamo potuto constatare, ad esempio, come alcune famiglie, più che i ragazzi stessi, mal digeriscano un'esclusione dalla competizione). Gli insegnanti dell'Istituto Comprensivo su cui abbiamo

svolto la nostra ricerca ci sono parsi consapevoli dello specifico ruolo di educatori e della corretta collocazione della partecipazione alle competizioni in un percorso di crescita personale e formativo; proprio perché ci siamo voluti soffermare sullo specifico ambito della *Task Performance*, per di più in una logica, quella di competenza, che fa della capacità di affrontare compiti uno dei suoi perni, ci pare importante ribadire questo aspetto.

6. Rilevare la tradizione. Accordare le proprie emozioni per vivere assieme

In quest'ultimo paragrafo del nostro contributo, si desidera offrire un circostanziato approfondimento di alcuni presupposti e sviluppi teoretiche che hanno attraversato la definizione e le analisi degli obiettivi perseguiti, prestando particolare attenzione a quelli illustrati nelle pagine precedenti. Nell'articolare il progetto e nello sviluppare le azioni educative, infatti, si è scelto, di scommettere su un concetto ampio della musica, ponendo in primo piano il rapporto che quest'arte ha con l'identità stessa dell'individuo. Il legame tra educazione, musica ed emozioni è radicato nell'identità stessa della pedagogia occidentale, rivolgendosi tanto a ciascuno nella sua irripetibile singolarità quanto alla costruzione di relazioni e, dunque, alla dimensione sociale e collettiva. Nella nostra tradizione, infatti, la musica può essere interpretata come un'arte della pace e della vita in comune, un'arte liberale che educa ed eleva, non richiedente alcun'altra giustificazione per l'esercizio che il suo libero godimento, non già perché 'inutile', bensì perché capace di svincolarsi da un servilismo, proprio di altre attività che trovano la ragion d'essere in finalità a loro esterne. La musica può apportare così frutti preziosi che educano l'animo umano e la sfera emotiva, consentendo d'istaurare quei presupposti per una vita pienamente vissuta e davvero civile. Non è un caso che proprio a questa disciplina si sia rivolta l'attenzione di studiosi appartenenti a molti ambiti culturali: dalla sociologia alla critica letteraria alla psicologia. Naturalmente, in questo quadro, l'educazione riveste un ruolo capitale: il tempo liberato dalle altre occupazioni è momento che deve essere formato, per il quale è richiesto un affinamento della sensibilità e delle abitudini, in un circolo virtuoso che si rinnova nell'individuo e nella società tutta, instaurando, proprio attraverso le emozioni, un rapporto con la tradizione e con la nostra cultura in senso ampio.

Proprio la possibile ricchezza culturale ed esperienziale di quest'arte e del suo esercizio pone l'esigenza di una consapevole programmazione delle attività del laboratorio, una progettazione che sappia valorizzare all'interno

e all'esterno della scuola tale importante tassello delle attività formative. Ciò, d'altronde, deve accompagnarsi a una attenta comunicazione volta a rendere, in ogni suo passaggio, l'offerta formativa e risponde puntualmente al quadro tracciato dal decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri del 30 dicembre 2017, con il quale si adotta il "Piano delle arti"³⁰. La direzione così intrapresa pone così le possibili competenze di base e trasversali su cui ci siamo soffermati quali veri e propri momenti formativi, affinché la scuola possa essere un'istituzione colta, ove il nostro patrimonio di saperi s'armonizzi con le esigenze di tutti e di ciascuno³¹. Lo sguardo educato dalla musica che abbiamo potuto rilevare nelle esperienze fatte, in tal senso, si discosta molto da uno spento guardare alla cultura come a un'eredità inerte che la scuola si perita di trasmettere in maniera passiva. Ben altrimenti, invece, il coinvolgimento dei giovani – una dedizione testimoniata dall'impegno individuale e di gruppo profuso durante il laboratorio e per il *compito autentico* del saggio – ha posto in primo piano quanto questa disciplina rappresenti in pieno una funzione di cerniera tra il singolo e la sua comunità³²: è un luogo di vivo incontro e di piena condivisione al di là delle parole, è il superamento della chiusura autoreferenziale del singolo in una comunità d'intenti radicata nel patrimonio culturale condiviso ed esperito. È suggestivo riscontrare nelle analisi delle interviste quanto tale funzione della musica sia centrale nell'approccio degli insegnanti: questa disciplina, oltre a essere importante in sé, può infatti insegnare *altro* attraverso il suo apprendimento e la sua pratica. Naturalmente, questa non è una prerogativa circoscritta alla musica, ma essa, con il suo privilegiato legame con le emozioni e con lo stimolare sfere differenti dall'individualità possiede potenzialità spesso sottovalutate.

Ed è proprio in quest'ottica che l'educazione e l'affinamento dei sentimenti, quest'ultimo coniugato alla creazione dei legami interpersonali, si palesano quali nuovi orizzonti dell'istruzione, senza per questo perdere il loro ancoraggio in una riflessione di ampio respiro. Se l'elemento sociologico della musica d'insieme ha trovato spazio nelle riflessioni di questa disciplina indirizzate alle relazioni comunicative³³, la pedagogia vi ha visto una risorsa indispensabile per lo sviluppo completo e armonico dell'indivi-

30. Decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri, 30 dicembre 2017, *Adozione del Piano delle arti, ai sensi dell'articolo 5 del decreto legislativo 13 aprile 2017*, n. 60.

31. Frabboni F., Pinto Minerva F. (2016), *La scuola sbagliata. Nella Buona Scuola tramonta la Pedagogia*, Anicia, Roma.

32. Zagrebelsky G. (2014), *Fondata sulla cultura. Arte, scienza e Costituzione*, Einaudi, Torino.

33. Schutz A. (2015), *Fare musica insieme. Uno studio sulle relazioni sociali*, a cura di Pacelli D., Armando, Roma.

duo. La stratificazione di tale coscienza educativa trova una delle sue fonti sorgive nella *Politica* di Aristotele, i cui due capitoli finali, il VII e l’VIII, dedicati all’educazione liberale, si concentrano proprio sulla musica, sulle sue potenzialità e sul ruolo rispetto alle emozioni: *scholé* e esercizio della libertà, esercizio del proprio statuto di essere umano nella sua pienezza, sono tutte dimensioni che si trovano intessute nella trama delle note. Da tale vertice della speculazione filosofica, attraverso numerosi contributi durante le epoche successive, dalla latinità al Medioevo, dal Rinascimento all’Illuminismo e poi al Romanticismo, la musica è giunta a noi quale archetipo dell’armonia dell’individuo e della complessa accordatura di questo, grazie alle sue emozioni e senza il sacrificio della razionalità, al sentire degli altri. L’avvicinarsi attraverso questo cammino all’esperienza estetica, inoltre, significa farsi prossimi a un’idea del bello come “opportuno alle circostanze”, unione di *kairos* e *kronos*³⁴ e facilmente leggibile in analogia con la competenza del *cooperare* con altri, negoziando i conflitti in modo costruttivo. Una nozione, questa, che appartiene profondamente alla visione umanistica della nostra cultura³⁵, nella quale le arti – e la musica in particolare – sono strumenti per creare rapporti dell’individuo con se stesso e con gli altri³⁶.

Lo studio di caso da noi condotto, quindi, si è ricongiunto con le più recenti riflessioni della filosofia³⁷ e della storia dell’educazione³⁸ dedicate alla musica, sostanziando una precisa direzione di ricerca emersa dalle interviste: la musica quale valore in sé e quale mezzo per l’apprendimento di altre competenze. Rispetto al secondo aspetto, senza alcun dubbio preminente in una scuola secondaria inferiore come quella che ha ospitato il nostro progetto, se la lezione filosofica ci ricorda il carattere *altro* del linguaggio musicale e il suo legame con la dimensione civile del vivere umano, negli studi portati avanti da Cambi la musica diventa uno dei pilastri per sostenere il progetto di una scuola all’altezza delle sfide della contemporaneità. Essa è quell’arte che coopera al consolidarsi della propria e dell’altrui consapevolezza, che rafforza l’autoregolarsi e le relazioni sociali. Quest’azione altamente formativa della musica, posta in essere attraverso sia la sua fruizione sia il suo esercizio, inoltre, instaura un particolare rapporto con il tempo: s’indugia sul susseguirsi dei suoni, in un ascolto attento

34. Curi U. (2013), *L'apparire del bello. Nascita di un'idea*, Bollati Boringhieri, Torino.

35. Gadamer H.-G. (2012), *Bildung e umanesimo*, a cura di Sola G., il melangolo, Genova.

36. Deleuze G. (1988), *Périckès et Verdi. La philosophie de François Châtelet*, Les Éditions de Minuit, Paris.

37. Cfr. Agamben G. (1985), *Idea della prosa*, Feltrinelli, Milano e Agamben G. (2016), *Che cos'è la filosofia?*, Quodlibet, Macerata.

38. Cambi F. (2016), *Formarsi tra le note. Per una filosofia dell'educazione musicale*, Anicia, Roma.

e concentrato per sentire se stessi e gli altri; tale esperienza, evidenziata nelle interviste, è significativa in quanto tale, ma possiede altri risvolti di spiccato interesse. Non solo, infatti, come notato da Cambi, questa fruizione della musica costituisce un argine alla voracità consumistica da cui, specie nella prima adolescenza, i giovani non riescono a sottrarsi; essa possiede anche la virtù d'offrire un'esperienza sempre più rara: l'indugiare, il soffermarsi su ciò che ci circonda, restituendogli uno spessore arricchente altrimenti perduto³⁹. Ed è proprio in questo spazio, dischiuso per il tempo dell'ascolto e dell'esecuzione, che può avvenire un incontro generativo con l'altro⁴⁰, scommettendo sulla lentezza necessaria all'apprendimento come, più in generale, alla vita della nostra mente⁴¹.

Concludendo questo breve paragrafo dedicato al versante teoretico della nostra ricerca, si desidera sottolineare quanto quest'ultimo abbia accompagnato e posto in prospettiva i risultati che, nel corso dei mesi, stavamo registrando. Infine, la continuità che abbiamo riscontrato tra elaborazioni teoriche di altre epoche con quelle odierne e con alcune abilità e competenze emerse grazie all'osservazione e alle interviste è particolarmente grava di senso per l'educazione: nella nostra storia pedagogica, le consonanze riscontrabili nelle riflessioni sulla musica, sempre intesa come oggetto d'insegnamento e strumento d'apprendimento, hanno saputo dare risposte diverse a questioni pedagogiche ogni volta peculiari, senza tuttavia far smarrire un'identità di questa arte, l'unica da sempre e stabilmente educativa. Questa sorprendente continuità di lungo corso è dimostrazione di una fecondità che, ancora oggi, possiamo vedere all'opera nell'insegnamento della musica d'insieme e che aspetta di esprimere tutta la sua ricchezza.

Bibliografia

- Adaman J.E., Blaney Ph. (1995), "The Effects of Musical Mood Induction on Creativity", *Journal of Creative Behavior*, XXIX, n. 2, 95-108.
- Agamben G. (1985), *Idea della prosa*, Feltrinelli, Milano.
- Agamben G. (2016), *Che cos'è la filosofia?*, Quodlibet, Macerata.
- Anshel A., Kipper D.A. (1988), "The Influence of Group Singing on Trust and Cooperation", *Journal of Music Therapy*, XXV, n. 3, 145-155.
- Behne K.E. (1997), "The development of 'Musikerleben' in adolescence: How and why young people listen to music", in Deliege I., Sloboda J. (Eds.), *Perception and cognition of music*, Taylor & Francis, Erlbaum (UK) pp. 143-159.

39. Han B.-C. (2017), *Il profumo del tempo. L'arte di indugiare sulle cose*, Vita e Pensiero, Milano.

40. Han B.-C. (2017), *L'espulsione dell'Altro*, Nottetempo, Milano.

41. Maffei L. (2014), *Elogio della lentezza*, il Mulino, Bologna.

- Benadusi L., Molina S. (a cura di) (2018), *Le competenze. Una mappa per orientarsi*, il Mulino, Bologna.
- Bengtsson S.L., Ullén F., Ehrsson H.H., Hashimoto T., Kito T., Naito E., Forssberg H., Sadato N. (2009), "Listening to rhythms activates motor and premotor cortices", *Cortex*, XLV, n. 1, 62-71.
- Burger B., Thompson M.R., Luck G., Saarikallio S., Toiviainen P. (2013), "Influences of Rhythmic and Timbre-Related Musical Features on Characteristics of Music-Induced Movement", *Frontiers of Psychology*, IV, 183.
- Cambi F. (2016), *Formarsi tra le note. Per una filosofia dell'educazione musicale*, Anicia, Roma.
- Cappa C., Sellari G. (a cura di) (2018), *Musica è Emozione. Crescita educativa e culturale nella scuola secondaria di primo grado*, prefazione di Luigi Berlinguer, ETS, Pisa.
- Castoldi M. (2011), *Progettare per competenze. Percorsi e strumenti*, Carocci, Roma.
- Castoldi M. (2009), *Valutare le competenze. Percorsi e strumenti*, Carocci, Roma.
- Chernyshenko O., Kankaraš M., Drasgow F. (2018), *Social and emotional skills for student success and wellbeing: Conceptual framework for the OECD study on social and emotional skills*, OECD Education Working Papers, No. 173, OECD Publishing, Parigi.
- Chiappetta Cajola L., Rizzo A.L. (2016), *Musica e inclusione. Teorie e strategie didattiche*, Carocci Faber, Roma.
- Clayton M. (2009), "The social and personal functions of music in cross-cultural perspective", in Hallam S., Cross I., Thaut M. (Eds.), *Oxford handbook of music psychology*, Oxford University Press, Oxford, pp. 35-44.
- Curi U. (2013), *L'apparire del bello. Nascita di un'idea*, Bollati Boringhieri, Torino.
- Deleuze G. (1988), *Périclès et Verdi. La philosophie de François Châtelet*, Les Éditions de Minuit, Paris.
- Ferrari F., Santini G. (2014), *Musiche inclusive. Modelli musicali d'insieme per il sostegno alla partecipazione e all'apprendimento nella scuola secondaria di primo grado*, UniversItalia, Roma.
- Frabboni F., Pinto Minerva F. (2016), *La scuola sbagliata. Nella Buona Scuola tramonta la Pedagogia*, Anicia, Roma.
- Gadamer H.-G. (2012), *Bildung e umanesimo*, a cura di Sola G., il melangolo, Genova.
- Grahn J.A., Brett M. (2007), "Rhythm and Beat Perception in Motor Areas of the Brain", *Journal of Cognitive Neuroscience*, XIX, n. 5, 893-906.
- Greasley A.E., Lamont A. (2006), "Musical preference in adulthood: Why do we like the music we do?", in Baroni M., Addessi A.R., Caterina R., Costa M. (Eds.), *Proceedings of the 9th International Conference on Music Perception and Cognition*, University of Bologna, Bologna, pp. 960-966.
- Han B.C. (2017), *Il profumo del tempo. L'arte di indugiare sulle cose*, Vita e Pensiero, Milano.
- Han B.C. (2017), *L'espulsione dell'Altro*, Nottetempo, Milano.
- Hanser S.B. (1985), "Music Therapy and Stress Reduction Research", *Journal of Music Therapy*, XXII, n. 4, 193-206; George G., Timmers R., Humberstone

- N., Blackburn D. (2018), "Music for Relaxation: A Comparison Across Two Age Groups", *Journal of Music Therapy*, LV, n. 4, 439-462.
- John O., De Fruyt F. (2015), *Framework for the Longitudinal Study of Social and Emotional Skills in Cities*, OECD Publishing, Parigi.
- Kirschner S., Tomasello M. (2010), "Joint music making promotes prosocial behavior in 4-year-old children", *Evolution and Human Behavior*, XXXI, 354-364.
- Le Boterf G. (1994), *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*, Les Editions d'Organisation, Paris.
- Le Boterf G. (2000), *Construire les compétences individuelles et collectives. Agir et réussir avec compétence, les réponses à 100 questions*, Eyrolles, Paris.
- Le Boterf G. (2008), *Repenser la compétence. Pour dépasser les idées reçues: 15 propositions*, Eyrolles, Paris.
- Mado Proverbio A. (2019), *Neuroscienze cognitive della musica. Il cervello musicale tra arte e scienza*, Zanichelli, Bologna.
- Maffei L. (2014), *Elogio della lentezza*, il Mulino, Bologna.
- OECD (2015), *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills*, OECD Publishing, Parigi.
- Pellerey M. (2003), *Le competenze individuali e il portfolio*, La Nuova Italia, Firenze.
- Perez I., Zatorre R. (2003), *The cognitive neuroscience of music*, Oxford University Press, Oxford.
- Ritter S.M., Ferguson S. (2017), "Happy creativity: Listening to happy music facilitates divergent thinking", *PLoS ONE*, 12(9), doi.org/10.1371/journal.pone.0182210.
- Schutz A. (2015), *Fare musica insieme. Uno studio sulle relazioni sociali*, a cura di Pacelli D., Armando, Roma.
- Sellari G. (2016), "La creatività musicale come espressione del pensiero divergente", *Rivista Scuola IaD*, n. 11, rivista.scuolaiaD.it/n11-2016/la-creativita-musicale-come-espressione-del-pensiero-divergente.
- Sellari G., Matricardi G., Albiero P. (2011), "Il ruolo della musica nello sviluppo dell'empatia nei bambini: costruzione del percorso educativo 'Musica e BenEssere' e valutazione della sua efficacia", *International Journal of Psychoanalysis and Education*, III, n. 2, 17-36.
- Sloboda J.A. (1992), "Empirical studies of emotional response to music", in Jones M.R., Holleran S. (Eds.), *Cognitive bases of musical communication*, American Psychological Association, Washington (DC), pp. 33-46.
- Trincherò R., *Costruire e certificare competenze con il curricolo verticale nel primo ciclo*, Rizzoli Education, Milano, p. 57.
- Ugolini F.C. (2017), "L'esibizione musicale come compito autentico? Il ruolo delle emozioni", *I Problemi della Pedagogia*, LXIII, n. 2, 457-472.
- Ugolini F.C., Sellari G. (2019), "Musica d'insieme e sviluppo di competenze socio-emotive. Un'analisi alla luce del modello OCSE-SSES", *I Problemi della Pedagogia*, LXV, n. 1, 141-172.
- Zagrebelsky G. (2014), *Fondata sulla cultura. Arte, scienza e Costituzione*, Einaudi, Torino.

3. L'effetto della pratica musicale sulle competenze cognitive degli alunni: abilità cognitive di base (attenzione e memoria), letto-scrittura e apprendimento musicale

di Dolores Rollo¹, Francesca Brazzi¹, Monia Zucchelli¹, Alessandra Mauro², Pierpaolo Eramo², Alessandra Melej³, Luisa Lopez^{4,5}, Leonardo Fogassi¹

1. Musica e neuroscienze

Nel percorso scolastico del bambino/ragazzo sono coinvolte numerose competenze (linguistiche, matematiche, tecniche, motorie, musicali, ecc.) che, per il tipo di impostazione che ha la nostra scuola, seguono percorsi paralleli e spesso non integrati fra loro. Si potrebbe pensare che le reti cerebrali che sottendono queste diverse competenze siano a loro volta separate, senza grande interazione tra loro. Se da una parte, per quanto riguarda gli aspetti più specifici di queste competenze, questo può essere vero, nello stesso tempo è ormai chiaro che esiste anche una notevole interazione tra circuiti. Per esempio, è ormai noto da molti anni, grazie sia a studi psicologici sperimentali che a studi eseguiti con tecniche neurofisiologiche, che vi è una certa condivisione dei circuiti linguistici con quelli prassici (motori) e di quelli linguistici con quelli musicali.

Per quanto in generale gli studi neuroscientifici evidenzino una maggiore specializzazione dell'emisfero di destra per quanto riguarda la funzione musicale, a seconda della componente musicale indagata, gli studi mostrano interazioni a livelli differenti, come ad esempio una maggiore attivazione dell'emisfero sinistro per la sintassi musicale e per il ritmo. Data la parziale condivisione neurale tra la funzione musicale e gli aspetti linguistici e motori, è interessante vedere come una pratica musicale possa avere un effetto sull'apprendimento di altre funzioni e/o competenze (Patel, 2006).

1. Dipartimento di Medicina e Chirurgia, Università degli studi di Parma.
2. Istituto Comprensivo Sanvitale, Parma.
3. Istituto Comprensivo Don Milani, Parma.
4. Casa di Cura Villa Immacolata, San Martino al Cimino, Viterbo.
5. Università degli studi di Roma Tor Vergata.

In letteratura l'effetto della pratica musicale è stato indagato soprattutto in riferimento al linguaggio e ai suoi disturbi, quale ad esempio le afasie e la dislessia evolutiva. Per quanto riguarda quest'ultimo aspetto, si è visto che un training basato soprattutto sul ritmo musicale può determinare un miglioramento nell'ambito delle prestazioni di bambini dislessici (Flaugnacco *et al.*, 2015). Inoltre, il training musicale può anche migliorare le prestazioni dei bambini con disturbi specifici di apprendimento in termini di linguaggio, attenzione e coinvolgimento emotivo. Tali miglioramenti trovano un loro supporto anatomico-funzionale negli studi che dimostrano che il training musicale modifica plasticamente i circuiti relativi ad altri domini (Altenmüller, Schlaug, 2015).

Prima di entrare nel merito degli studi applicati alle interazioni tra musica-linguaggio e letto-scrittura, addentriamoci negli studi sulle rappresentazioni cerebrali della capacità musicale e sui circuiti cerebrali che permettono l'interazione tra musica e altri domini cognitivi.

I meccanismi neurali coinvolti nella produzione e percezione della musica permettono di interpretare le interazioni sensorimotorie tra i sistemi uditivi e motori. Anche la performance musicale è un'attività sensorimotoria alla pari delle azioni di raggiungimento e afferramento o del parlato, ma se ne differenzia per il fatto che eseguire anche un semplice brano musicale richiede al soggetto da un lato un controllo preciso della temporizzazione delle diverse azioni per un periodo prolungato al fine di eseguire una struttura ritmica gerarchica, dall'altro il controllo dell'altezza tonale in modo da produrre specifici intervalli musicali cioè rapporti di frequenza.

Per quanto riguarda la produzione musicale si possono definire una serie di parametri motori, quindi specifiche regioni cerebrali deputate al loro controllo. Innanzitutto, quando un musicista esegue un brano musicale, sono necessarie funzioni di controllo motorio di base quali la sincronizzazione (timing), il sequenziamento e l'organizzazione spaziale del movimento. La temporizzazione precisa dei movimenti è legata all'organizzazione del ritmo musicale, e i risultati ottenuti dagli studi di neuroimmagine funzionale e di neuropsicologia clinica in questi ultimi 20 anni di ricerca indicano come la temporizzazione del movimento sia una capacità controllata da una rete di regioni corticali e sottocorticali che controllano specifici parametri e che dipendono dalla scala temporale rilevante della sequenza ritmica, nello specifico i gangli della base, la corteccia premotoria e l'area motoria supplementare, mentre la correzione fine dei singoli movimenti può essere controllata dal cervelletto (Zatorre, Chen, Penhune, 2007).

I gangli della base sono attivi quando si eseguono ritmi molto semplici, come battere un dito con una frequenza costante, rispetto ad attività che richiedono il tocco temporizzato delle dita (Rao *et al.*, 1997; Rao *et al.*,

2001), inoltre sono coinvolti nel controllo di specifici parametri motori, come la forza, che contribuiscono a una temporizzazione precisa.

Le attuali teorie sulla funzione cerebellare suggeriscono che essa potrebbe avere un ruolo chiave rispetto a due funzioni rilevanti per la temporizzazione. È stato proposto che il cervelletto calcoli modelli predittivi di movimento che includano la temporizzazione (Bastien, 2006; Ohyama, *et al.*, 2003), che esso sia importante per la correzione online degli errori basata sul feedback, la quale contribuirebbe anche all'ottimizzazione della temporizzazione stessa (Shimansky *et al.*, 2004), che possa contribuire al controllo preciso delle traiettorie di movimento correlate a una temporizzazione precisa (Balasurbramanian *et al.*, 2004; Loehr *et al.*, 2006) e abbia un ruolo nell'acquisizione e integrazione delle informazioni sensoriali (Bower, 1995).

Pur non essendo nota la correlazione eventualmente diretta tra cambiamenti nell'attività cerebrale e la complessità temporale di ritmi o altri parametri di una sequenza ritmica, esperimenti sulla percezione e produzione di ritmi musicali complessi dimostrano un maggior coinvolgimento della corteccia premotoria dorsale (dPMC), degli emisferi cerebellari e della corteccia prefrontale (Bengtsson *et al.*, 2004; Lewis *et al.*, 2004).

Anche nella produzione e apprendimento di sequenze motorie sono implicate diverse regioni corticali e subcorticali. I gangli della base danno un contributo rispetto a sequenze ben apprese (Doyon *et al.*, 2003), il cervelletto è importante sia per l'apprendimento sequenziale che per l'integrazione di movimenti individuali in sequenze unificate (Sakai *et al.*, 2004; Janata, Grafton, 2003), l'area supplementare motoria (SMA) e quella pre-supplementare (pre-SMA) sono coinvolte nell'organizzazione o chunking di sequenze di movimento più complesse (Kennerley *et al.*, 2004), dove per chunking si intende la riorganizzazione di sequenze di movimento in sotto-sequenze più piccole durante l'esecuzione. Infine, è stato dimostrato che la corteccia premotoria è coinvolta in attività che richiedono la produzione di sequenze relativamente complesse, potendo inoltre contribuire alla previsione motoria (Janata, Grafton, 2003; Schubotz, von Cramon, 2003).

Spostandoci sul versante della percezione musicale, attualmente lo scenario dell'elaborazione uditiva vede protagonista un sistema gerarchico in cui emergono percorsi anatomici diversi e ben distinti dalla corteccia uditiva primaria (A1) orientati ad obiettivi diversi (Rauschecker, Tian, 2000; Kaas *et al.*, 1999): un percorso ventrale connette A1 con la corteccia temporale, un secondo si proietta anteriormente lungo il giro temporale superiore STG (Binder *et al.*, 2000), un terzo segue un decorso più dorsale e posteriore verso aree parietali. Ora, sappiamo che nel sistema visivo la via ventrale e la via dorsale sono coinvolte nell'elaborazione visiva degli ogget-

ti e dello spazio (Ungerleider, Mishkin, 1982) e nello specifico la seconda è fondamentale nel campo delle trasformazioni visuomotorie che servono a programmare, in relazione alle informazioni di cui sopra, atti motori di raggiungimento-afferramento e movimenti oculari (Rizzolatti, Luppino, 2001). Analogamente è stato concettualizzato il ruolo differente di questi due flussi uditivi ventrali e dorsali, che supporterebbero rispettivamente l'elaborazione di oggetti e spazio in questa modalità sensoriale (Rauschecker, Tian, 2000). Inoltre, la via dorsale, alla pari di quella visiva, può avere un ruolo nelle trasformazioni uditivo-motorie (Warren *et al.*, 2005b; Milner, Goodale, 1995). Dunque, nella misura in cui la mappatura retinotopica e cocleotopica (l'organizzazione topografica della corteccia uditiva riflette le rappresentazioni basate sulla frequenza presenti nella coclea) possono richiedere meccanismi computazionali corticali simili (Belin, Zatorre, 2000), le aree uditive dorsali possono tracciare cambiamenti dell'energia spettrale nel tempo offrendo appunto un parallelo funzionale alla visione. Il percorso corticale uditivo dorsale è quindi rilevante per l'elaborazione spaziale e tiene traccia degli eventi variabili nel tempo, pertanto ha senso supporre un collegamento con i sistemi motori poiché i movimenti si verificano nello spazio e nel tempo (Warren *et al.*, 2005b). Di contro il percorso corticale uditivo ventrale si ritiene essere specializzato per proprietà di oggetti uditivi invariati (Zatorre *et al.*, 2004), indipendenti dal tempo (Zatorre, 2005) quindi meno correlati ai sistemi motori e più rilevanti per codificare la semantica del suono.

Ora, seguendo l'idea di un legame privilegiato tra le regioni uditive posteriori e quelle motorie è postulabile che la sensibilità alle aspettative temporali sia una delle funzioni delle regioni uditive posteriori. È inoltre molto importante, per l'elaborazione dell'altezza tonale, l'aspetto della lateralizzazione delle risposte corticali, dove i dati suggeriscono un vantaggio dell'emisfero destro per tale funzione. La lateralizzazione emisferica (destra o sinistra) potrebbe essere correlata a domini di conoscenza astratti (influenze top-down) come il linguaggio (Scott, Wise, 2004) o la sintassi musicale, cioè le regole date in ogni cultura musicale che governano la melodia, il ritmo e le costruzioni armoniche della musica (Koelsch, 2005), oppure derivare semplicemente da differenze fondamentali nell'elaborazione acustica (Boemio *et al.*, 2005; Schönwiesner *et al.*, 2005). In ogni caso risulta ancora inesplorata la misura in cui la lateralizzazione dei processi percettivi può influenzare la lateralizzazione dei processi motori.

La musica ha una notevole capacità di guidare un comportamento motorio ritmico e organizzato in maniera precisa (Patel *et al.*, 2005; Repp, Penel, 2004). Un'interazione uditivo-motoria può essere concettualizzata attraverso interazioni di tipo feedforward, come si osserva quando un

ascoltatore anticipa gli accenti ritmici di un brano musicale, e in interazioni a feedback come accade nel canto, poiché in questo caso l'altezza tonale è variabile e deve essere controllata continuamente.

Quindi, per una performance musicale corretta è necessario un flusso dinamico tra interazioni uditive e motorie (vedi Fig. 1), il feedback deve essere in sincronia con il timing degli eventi, perché se è asincrono interrompe tale temporizzazione.

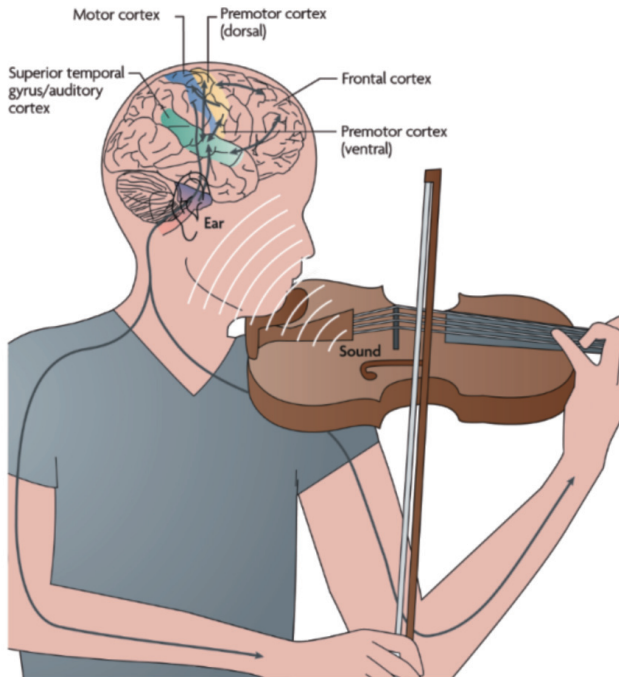


Fig. 1 - Interazioni uditivo-motorie durante l'esecuzione musicale. La figura illustra la presenza di interazioni a feedback e feedforward che si verificano durante la prestazione musicale. Dal momento in cui un musicista suona uno strumento i sistemi motori controllano i movimenti fini necessari alla produzione del suono, suono che viene elaborato dai circuiti uditivi e in parallelo utilizzato per regolare l'uscita motoria in modo da ottenere l'effetto desiderato. Si pensa che i segnali di uscita dalla corteccia premotoria influenzino le risposte all'interno della corteccia uditiva anche in assenza del suono o prima del suono (da Zatorre, Chen, Penhune, 2007)

Di recente è stato proposto un modello generale per le trasformazioni uditivo-motorie in cui il flusso dorsale, sopra accennato, è stato caratterizzato come il “percorso percettivo” (Warren *et al.*, 2005a): nel modello, il

planum temporale (PT), situato nella corteccia temporale superiore posteriore, analizza i suoni complessi in entrata e agendo come hub di computazione (Griffiths, Warren, 2002) disambigua questi vari tipi di suoni trasformando quelli di rilevanza motoria in una rappresentazione motoria nelle regioni prefrontali, premotorie e motorie attraverso la via dorsale.

La presenza di interazioni uditivo-motorie è stata dimostrata in compiti in cui c'era un'associazione tra un particolare movimento e un particolare suono, associazione che può provocare spontaneamente le stesse interazioni anche in persone senza formazione musicale. In uno studio fMRI, Lahav e colleghi (2007) hanno insegnato a persone senza formazione musicale a suonare una semplice melodia su una tastiera. Dopo l'allenamento, ascoltando il pezzo appreso, i soggetti oltre ad esibire l'attivazione prevista della corteccia uditiva mostravano anche attivazione delle aree premotorie. Tale effetto però non era presente durante l'ascolto di una melodia che non era stata appresa. Allo stesso modo, diversi studi fMRI (Bangert, Altenmuller, 2003; Baumann *et al.*, 2005; Bangert *et al.*, 2006; Hauelsen, Knosche, 2001) hanno confrontato l'attività cerebrale di musicisti (pianisti esperti) con quella di non esperti mentre osservavano un brano suonato al pianoforte. Nei pianisti esperti si osservava l'attivazione di una rete frontoparieto-temporale. Ad essa si aggiungeva, quando essi dovevano osservare qualcuno che suonava il pianoforte senza poter ascoltare il suono, un'attivazione delle aree uditive (Haslinger *et al.*, 2005).

I musicisti costituiscono la popolazione migliore per indagare le interazioni tra sistema uditivo e motorio, proprio per le associazioni consolidate tra i due sistemi. È stato in effetti dimostrato che essi hanno adattamenti anatomici specifici, ovverosia differenze di volume, correlati al loro allenamento sia nel dominio uditivo sia in quello motorio: nel primo, è stato mostrato un maggior volume della corteccia uditiva in musicisti professionisti rispetto a non esperti (Gaser, Schlaug, 2003), correlato con la capacità di percezione dell'altezza tonale (Schneider *et al.*, 2002); nel secondo è stato mostrato come gli stessi musicisti abbiano una maggiore concentrazione di sostanza grigia nelle cortecce motorie in accordo con i dati funzionali precedenti (Gaser, Schlaug, 2003; Elbert, 1995), un effetto correlato all'età in cui inizia l'allenamento musicale, perciò gli individui che iniziano prima mostrano rappresentazioni più ampie; inoltre viene anche riportato un più ampio corpo calloso anteriore nei musicisti rispetto ai non musicisti in relazione ad un precoce allenamento musicale (Schlaug, 1995). Dato che questa parte del calloso trasporta fibre di connessione interemisferica tra aree del lobo frontale, ciò suggerisce la possibilità di un periodo sensibile per le prestazioni motorie in ambito musicale (Penhune, 2011); inoltre, differenze di volume sono state riportate anche negli emisferi cerebellari (Hutchinson, 2003), anche se solo nei maschi.

Questi risultati suggeriscono che il cervello dei musicisti differisce strutturalmente da quello dei non musicisti e che tali differenze possono essere correlate al periodo in cui inizia l'allenamento musicale piuttosto che alla quantità dell'allenamento stesso.

Resta il dubbio se queste differenze anatomiche possano invece essere correlate più a differenze preesistenti in abilità uditive o motorie che, una volta ricevuto un allenamento musicale, consentano a queste persone di eccellere.

In sintesi, la rassegna di tutti questi studi supporta l'idea che i sistemi uditivo e motorio siano strettamente accoppiati, soprattutto nei musicisti esperti.

2. Pratica musicale, plasticità e apprendimento

Dal punto di vista neurobiologico lo studio delle interazioni tra musica e cervello è particolarmente adatta a comprendere e studiare il fenomeno della plasticità neuronale nel cervello umano, proprio perché la formazione musicale è complessa e multimodale rispetto alle altre attività, perché dal lato pratico richiede un impegno ingente e di lunga durata, e dal punto di vista funzionale si riferisce a molte funzioni quali percezione, azione, emozioni, apprendimento e memoria. In altre parole, lo studio di questo rapporto può far luce sullo sviluppo e comprensione del funzionamento cerebrale e avere anche potenziali ricadute a livello terapeutico.

Uno strumento utilizzato per studiare il fenomeno della plasticità cerebrale nell'uomo sono le indagini su specifiche esperienze di vita. Si distinguono specifici cambiamenti funzionali nel cervello determinati da esperienze specifiche a quelli legati al trasferimento di abilità, cioè la capacità di un'esperienza o formazione specifica di influenzare processi apparentemente non correlati. In questo senso vi è un'ulteriore distinzione tra un trasferimento vicino, che avviene tra contesti e domini molto simili e un trasferimento lontano che avviene tra domini che hanno meno aspetti in comune (Barnett, Ceci, 2002).

In genere i regimi di training specifici sono efficaci nella formazione di abilità pratiche altrettanto specifiche ma falliscono se applicati ad altre competenze o se generalizzati ad altre facoltà cognitive. Ne risulta la necessità di trovare regimi applicabili agli scenari del mondo reale che possano essere implementati in ambienti realistici (per esempio in casa o in classe) per il successo della formazione di protocolli volti a migliorare varie funzioni cognitive (Craik, Rose, 2012).

In quest'ottica di formazione e trasferimento delle abilità, negli anni recenti vi è stato un aumento dell'interesse sugli effetti dell'attività musi-

cale e i suoi potenziali benefici sia a livello neurofisiologico che comportamentale. Le conclusioni tratte dagli studi che hanno utilizzato confronti tra esperti (musicisti) con non esperti (non musicisti) suggeriscono miglioramenti nell'elaborazione percettiva, linguistica, ma anche di alto livello, come la memoria di lavoro (principalmente uditiva) e intelligenza verbale (Kraus, Chandrasekaran, 2010; Herholz, Zatorre, 2012); tali miglioramenti negli esperti sono spesso associati positivamente al numero di anni di formazione (Zendel, Alain, 2013; Bidelman *et al.*, 2013a), che si potrebbe supporre derivino dalla quantità di esposizione musicale.

Non sono però ancora del tutto chiari i confronti tra esperti e non esperti della stessa età finalizzati a comprendere il ruolo dell'esperienza sull'elaborazione cerebrale e comportamentale in quanto sono possibili influenze di tratti di personalità (Corrigall *et al.*, 2013) o altre capacità preesistenti o innate. Oltre a questi confronti trasversali si rendono pertanto necessari studi longitudinali per valutare l'influenza dell'esperienza musicale sull'elaborazione uditiva e plasticità cerebrale.

Nel campo della musica la plasticità varia, dall'elaborazione sensoriale specifica del dominio uditivo ai processi di alto livello che supportano le funzioni cognitive generali, tra cui il linguaggio e i processi esecutivi. La musica attinge dunque a una serie di meccanismi multimodali, operativi a diverse scale e tempi nel sistema nervoso.

Moreno e Bidelman (2014) hanno proposto un modello teorico per spiegare il continuum della plasticità osservato a seguito di un training musicale, un interessante strumento di riferimento per testare la portata nonché i limiti della plasticità cerebrale indotta dalla musica e gli effetti di trasferimento cognitivo di quest'ultima.

L'utilizzo del training musicale come un modello superiore per comprendere la plasticità cerebrale uditiva ha una serie di motivazioni.

In primis, come abbiamo già esposto, la musica recluta una vasta gamma di reti cerebrali sottostanti i processi di elaborazione uditiva, visiva, motoria e mnemonica (Zatorre, McGill, 2005), andando quindi oltre i limiti del sistema uditivo. Questo vuol dire che è possibile guardare oltre i benefici neurofisiologici e comportamentali limitati a questo singolo dominio. Non solo, ma le stesse reti cerebrali contengono a loro volta livelli di elaborazione più complessa che si svolgono nel corso del tempo e vari livelli di elaborazione accordate con quella della competenza musicale.

Secondo, la musica ha permesso di studiare l'impatto e il trasferimento di un'esperienza specifica su abilità di livello superiore tra cui l'elaborazione visiva, sintattica, semantica ed emotiva e sulle funzioni esecutive ovvero i meccanismi che regolano, controllano e gestiscono processi cognitivi come la memoria di lavoro, l'attenzione e la pianificazione.

Gli studi sull'influenza del training musicale sul linguaggio hanno mostrato come i circuiti cerebrali sintonizzati dal training musicale a lungo termine facilitano l'elaborazione psicofisiologica dei segnali vocali e una migliore prestazione da parte dei musicisti nell'individuare i toni lessicali (Lee, Hung, 2008) o una maggiore sensibilità nella rilevazione di cambiamenti timbrici del discorso (Chartrand, Belin, 2006) che si riflette anche nel miglioramento della discriminazione della parola (Bidelman, Krishnan, 2010), e tale sintonizzazione cerebrale potrebbe persino limitare gli effetti deleteri del rumore sul riconoscimento vocale (Parbery-Clark *et al.*, 2009a; Bidelman, Krishnan, 2010).

Continuando sul fronte del trasferimento lontano passiamo ai benefici nell'ambito della lettura e consapevolezza fonologica. Nel primo caso dati provenienti da più studi convergono nel mostrare una relazione coerente tra musica e capacità di lettura precoce in bambini di età prescolare (Anvari *et al.*, 2002; Dege, Schwarzer 2011; Huss *et al.*, 2011; Tsang, Conrad, 2011), tuttavia tale connessione potrebbe essere più complessa in quanto il legame con la musica potrebbe essere solo ed esclusivamente selettivo per alcuni aspetti dell'abilità di lettura. Infatti l'impatto della formazione musicale iniziale sulle abilità di lettura può manifestarsi solo quando il processo di apprendimento consta di complesse mappature grafema-fonema (Moreno *et al.*, 2009).

È interessante considerare l'ambito della consapevolezza fonologica e dell'apprendimento visuo-uditivo, cioè la capacità di mappare simboli visivi sulle parole. Studi longitudinali (Moreno *et al.*, 2011a) in cui bambini ricevevano sia una formazione musicale che una formazione di arti visive, hanno mostrato un miglioramento simile rispetto alle misure di consapevolezza fonologica per entrambi i gruppi, ma più significativo per quelli del primo gruppo, mostrando la natura complessa dei meccanismi di trasferimento ad opera del training musicale nel campo dell'elaborazione della lettura.

La pratica musicale ripetuta può agire anche per stimolare e rafforzare reti cerebrali protagoniste di funzioni cognitive più generali come le funzioni esecutive e nello specifico la memoria di lavoro (Working Memory, WM).

Il primo nesso causale ad essere studiato è stato quello tra training musicale e miglioramenti dell'intelligenza (QI) dimostrando l'esistenza di una correlazione (Schellenberg, 2004; 2006). È però il collegamento tra musica e funzioni esecutive ad aver ricevuto particolare attenzione; in particolare la ricerca finora si è concentrata sulla working memory predittiva dell'intelligenza generale ed altri comportamenti cognitivi complessi (Kane *et al.*, 2004). Attualmente si pensa che miglioramenti nella WM possano portare

ad effetti di trasferimento e a un miglioramento generale delle capacità cognitive, per esempio si è osservato che i musicisti sono in grado di contenere e manipolare le informazioni in un buffer di memoria a breve termine più lungo rispetto ai non musicisti (Chan *et al.*, 1998), e presentano una maggiore attivazione corticale durante i compiti di WM (Pallesen *et al.*, 2010). Un'altra componente delle funzioni esecutive esaminata è stata l'attenzione, dove i risultati indicano un'influenza dell'esperienza musicale sull'elaborazione dell'inibizione (Bialystok, Depape, 2009) e nello specifico un miglioramento del QI verbale correlato positivamente con cambiamenti funzionali a livello corticale. Tutto ciò va a supportare la tesi per cui alcuni aspetti delle funzioni esecutive, in particolare la regolazione delle risorse attentive, possano svolgere un ruolo di mediazione tra il training musicale, la plasticità sensoriale uditiva e abilità cognitive di ordine superiore come l'intelligenza osservate nei musicisti (Degé *et al.*, 2011).

Alla luce delle prove fornite dalla ricerca emerge che la plasticità neuronale indotta dalla musica offre un ampio spettro di effetti che seguono una precisa gerarchia.

In primo luogo modifica varie strutture periferiche e centrali: a livello cocleare, rafforzando i segnali efferenti, cioè quelli provenienti dal tronco cerebrale caudale, per migliorare il rilevamento del suono; a livello sottocorticale con la riorganizzazione funzionale nel mesencefalo grazie alle risposte del tronco cerebrale finalizzata a migliorare la trascrizione neurale di suoni complessi, tra cui quelli rilevanti per la parola e il linguaggio; a livello corticale influenzando le aree uditive, motorie e prefrontali.

Di conseguenza, la plasticità indotta dalla musica porta a miglioramenti neurofisiologici nel sistema uditivo che a loro volta riflettono benefici di ordine inferiore come l'elaborazione di base del suono, che influenza a sua volta le capacità di ascolto richieste per la comprensione del linguaggio, e di ordine superiore, come le funzioni linguistiche, l'intelligenza, l'attenzione e la memoria.

3. I training musicali come strumento riabilitativo della dislessia

In letteratura l'effetto della pratica musicale è stato indagato soprattutto nel campo del linguaggio e della dislessia evolutiva, anche in relazione al fatto che i cambiamenti sonori di durata e di struttura nell'interazione dia-dica vanno ad influire facilmente sull'attenzione e sul linguaggio parlato (Flaugnacco *et al.*, 2014; 2015). Lo studio di Flaugnacco e Lopez (2015), che ha ispirato la ricerca qui presentata, partiva dal presupposto che nei di-

sturbi specifici dell'apprendimento è alterata la consapevolezza fonologica e che secondo molte teorie convergenti (Ramus, 2001; Nicholdon, Fawcett, 2007; Goswami, 2015), la base della elaborazione fonologica risiede nell'abilità di integrazione temporale. Lo studio era diviso in 4 fasi (pre test, riabilitazione della durata di 7 mesi, post test e follow-up a 6 mesi) somministrate a due gruppi con assegnazione casuale (gruppo musicale sperimentale e gruppo pittura come controllo), ognuno costituito di 24 bambini dislessici. Lo studio ha dimostrato che sia la lettura di non parole che la sintesi fonemica miglioravano con il training musicale in modo significativamente maggiore nel gruppo musicale rispetto al gruppo di pittura. Si è riscontrata anche una correlazione tra fusione fonemica e riproduzione ritmica e un miglioramento nell'attenzione uditiva e nella memoria di lavoro.

4. Uno studio in ambiente scolastico

Nel percorso scolastico del bambino/ragazzo c'è un coinvolgimento di numerose competenze (linguistiche, matematiche, tecniche, motorie, musicali, ecc.) che, per il tipo di impostazione che ha la nostra scuola, seguono percorsi paralleli e spesso non integrati fra loro. Si potrebbe pensare che le reti cerebrali che sottendono queste diverse competenze siano a loro volta separate, senza troppa interazione. Se da una parte, per quanto riguarda gli aspetti più specifici di queste competenze, questo può essere vero, nello stesso tempo esiste anche una forte interazione tra circuiti, come già sottolineato. Tale interazione può spiegare per esempio i risultati ottenuti da determinate terapie riabilitative che mostrano un miglioramento linguistico in pazienti con problemi di linguaggio quando questi intraprendono una terapia specifica basata sulla musica (Schlaug *et al.*, 2010). Questi effetti sono stati dimostrati anche in gruppi di bambini scolari a sviluppo tipico.

Le conoscenze provenienti da studi scientifici ci hanno portato a ipotizzare che fosse possibile applicarle all'interno del contesto del progetto ministeriale "Musica è scuola" volto a promuovere la cultura e la pratica musicale nelle scuole. L'ipotesi prevedeva appunto che vi possa essere un trasferimento di apprendimento da una competenza all'altra, e nello specifico dalla musica alla lettura. Per questo motivo si è pensato di vagliare quale può essere l'influenza, sulle abilità di lettura dei bambini delle classi primarie, di un percorso musicale specifico condotto per tutto l'anno scolastico dall'insegnante di musica, confrontando le prestazioni sulla lettura prima e alla fine del percorso. Dato che è importante confrontare i possibili effetti del training anche sull'apprendimento di altre abilità scolastiche, abbiamo associato ai test di lettura anche altri test standardizzati, che valu-

tano le abilità di scrittura e di calcolo, oltre a strumenti per la valutazione di funzioni cognitive di base, come ad esempio l'attenzione, coinvolte in tutti gli apprendimenti, e di abilità trasversali come quelle motorie. È stato svolto anche un test specifico per valutare le abilità musicali semplici, in termini di riconoscimento e riproduzione.

In particolare, le domande di ricerca da cui siamo partiti erano le seguenti:

- Vi può essere un trasferimento di apprendimento da una competenza all'altra e, nello specifico, dalla musica alla lettura? Quale può essere l'influenza sulle abilità di lettura di un percorso musicale specifico condotto per tutto l'anno scolastico dall'insegnante di musica? Vi saranno differenze confrontando le prestazioni degli alunni prima e alla fine del percorso musicale? I bambini dislessici presenti nelle classi coinvolte trarranno lo stesso tipo di beneficio a conferma di quanto indicato in letteratura?
- Un training musicale strutturato può incrementare le abilità motorie? Nello specifico, le funzioni sensori-motorie relative alla coordinazione motoria fine rapida? All'imitazione di gesti e all'esecuzione di sequenze motorie complesse ritmiche?
- Il training musicale può potenziare le abilità attentive? Nello specifico, l'inibizione motoria e l'attenzione selettiva nel controllo dei processi attentivi? L'attenzione sostenuta uditiva? L'interferenza cognitiva e i processi inibitori in accesso?
- Conseguentemente all'affinamento per mezzo del training delle abilità motorie e attentive, è possibile evidenziare un beneficio sull'abilità di scrittura nei parametri che implicano un maggiore coinvolgimento del sistema motorio come effetto indiretto del training?

Siccome i possibili miglioramenti potrebbero non essere specificamente correlati al training musicale (crescita del bambino, apprendimento generale, ecc.) è stato necessario, affinché i risultati dimostrassero effettivamente un effetto specifico del training musicale sulla lettura, avere anche, come comparazione, un gruppo di bambini che non hanno svolto questo tipo di percorso. Ciò ha implicato che nella scuola usata come confronto, su classi equivalenti su un numero equivalente di alunni, siano stati somministrati gli stessi test all'inizio e alla fine dell'anno. Se l'effetto ottenuto fosse stato attribuibile esclusivamente al tipo di percorso musicale, ci si sarebbero aspettate delle differenze, nelle prestazioni ai test, tra gli studenti delle due scuole. Oltre al confronto tra i due gruppi scolastici, è stata svolta anche un'analisi intra-scolastica, per rivelare la presenza dei cambiamenti, tra pre- e post tests.

Le novità del nostro studio, rispetto agli studi precedenti, riguardano lo svolgimento in un contesto naturale ed ecologico (scuola) e con partecipanti a sviluppo tipico, che non presentavano, cioè, specifiche deviazioni dalle traiettorie tipiche di sviluppo.

4.1. Metodo

Partecipanti

Il campione era rappresentato da due scuole primarie di Parma: (1) l'Istituto Comprensivo Jacopo Sanvitale, corrispondente al gruppo sperimentale (GS), nel quale sono state coinvolte tre classi a tempo pieno (una 3^a, una 4^a e una 5^a) per un totale di 71 bambini, in cui è stato attuato il laboratorio musicale specifico da parte dell'insegnante di musica; (2) l'Istituto Comprensivo Don Milani come gruppo di controllo (GC), sempre con la partecipazione di tre classi a tempo pieno (una 3^a, una 4^a e una 5^a), per un totale di 66 alunni. I genitori dei 137 alunni hanno dato il consenso informato alla partecipazione alla ricerca e ne è stato garantito l'anonimato.

Gli alunni coinvolti erano maschi e femmine di età variabile dai 7 ai 10 anni, di madrelingua e nazionalità eterogenea. Nella Tab. 1 vediamo la descrizione dettagliata del campione per classe e per genere.

Gruppo sperimentale				Gruppo di controllo			
	Maschi	Femmine	Totale classe		Maschi	Femmine	Totale classe
3 ^a	13	10	23	3 ^a	6	15	20
4 ^a	14	11	25	4 ^a	12	13	25
5 ^a	11	12	23	5 ^a	12	8	20
	38	33			30	36	
Totale	71			Totale	66		

Tab. 1 - Composizione del campione per genere e classe

I partecipanti sono stati valutati ad inizio e fine anno scolastico (rispettivamente fase pre- e post- trattamento) durante il normale orario di svolgimento delle lezioni, dal lunedì al venerdì dalle ore 9.00 alle ore 16.30.

Il training musicale

Nel nostro studio, il training musicale, di due ore settimanali, tenuto dall'insegnante di musica, consisteva in pratica corale, pratica strumentale e musica d'insieme.

Per quanto riguarda la pratica musicale, il repertorio è stato tratto dalle attività proposte nei corsi di formazione realizzati all'interno del progetto "Musica è scuola", dai 4 volumi della collana "Crescere con il canto" (Spaccazzocchi, 2003-2006) e dai 3 volumi "Noi e la musica" (Perini, Spaccazzocchi, 2009-2011), infine dal patrimonio musicale tradizionale italiano e mondiale. Lo sviluppo propedeutico della vocalità è stato perseguito sia attraverso cori parlati sia tramite l'intonazione di melodie con ambiti intervallari dall'unisono a oltre l'ottava, canoni, conte, filastrocche, ritmi binari, ternari e quaternari, figure musicali con pause, dinamica dal pianissimo al fortissimo e agogica. Inoltre, sono stati utilizzati esercizi di rilassamento e scioglimento per la muscolatura, esercizi di respirazione e vocalizzi. Le aree di apprendimento musicale affrontate e i metodi musicali utilizzati sono le seguenti:

- consapevolezza e prime forme di controllo della propria emissione vocale, in ordine alla capacità di ascoltare e modificare da soli le qualità timbriche e dinamiche, l'intonazione e il carattere espressivo della propria voce, per conformarsi al suono del gruppo;
- controllo ritmico-temporale del brano corale parlato e cantato, in ordine alla ricerca di sincronismo e recisione in attacchi, chiuse e articolazioni;
- controllo di diversi effetti dinamici nell'esecuzione dello stesso brano;
- pratica del cantare per lettura in campi melodici dapprima limitati e poi via via più ampi;
- organizzazione dello studio e dell'esecuzione di brani che prevedono la concentrazione di più parti ritmiche e/o melodiche e/o in movimento;
- pratica del cantare danzando.

Per quanto riguarda la pratica strumentale è stato adottato il metodo Orff-Schulwerk, ideato dal compositore contemporaneo Carl Orff (v. Piazza, 1979, 1984), che prevede l'utilizzo di uno strumento specifico consistente in un set di percussioni indeterminate (ritmiche) ed un set di percussioni determinate (melodiche). La pratica strumentale prevede l'utilizzo di modalità differenti di apprendimento ed esecuzione di brani musicali, afferenti a diverse tradizioni culturali, consistenti in imitazione, lettura e improvvisazione, e la lettura di spartiti in notazione convenzionale e non.

La musica d'insieme era composta da esercizi di body percussion e di sonorizzazioni. La body percussion, l'arte di percuotere il corpo, è contem-

plata nel programma formativo proposto dall'Orff-Schulwerk. Il battere le mani, lo schiacciare le dita e il percuotere il petto sono collegati nella produzione di ritmi e armonie. Partendo dal corpo, il soggetto accresce la padronanza della tecnica percussiva, esplorando un percorso conoscitivo che parte dal proprio "essere forma consapevole", sviluppando il coordinamento motorio attraverso la dinamica dei gesti combinata con l'ascolto. Le sonorizzazioni consistono nelle imitazioni onomatopeiche di suoni ambientali tramite l'utilizzo della voce, del corpo, di oggetti comuni, del registratore e di software specifici per la riproduzione sonora. Attraverso la ri-creazione dei suoni della natura il bambino sviluppa gradualmente un arco di competenze musicali globali finalizzato ad una maggiore consapevolezza nel fare musica.

Strutturazione del corso:

- da settembre a dicembre si è lavorato su esercizi di ritmo, esplorazione dei timbri dei vari strumenti attraverso improvvisazioni ritmiche e melodiche, canti e vocalizzi a tema natalizio e, in previsione del saggio finale, ascolti guidati, percorsi sonori, giochi di body percussion a piccoli gruppi;
- da gennaio ad aprile, in aggiunta al lavoro svolto nel primo periodo, si è lavorato su giochi di contrappunto di body percussion a piccoli e grandi gruppi, esercitazioni strumentali e danza cantata (con particolare attenzione al coordinamento vocale motorio e percezione dei cambi di tempo);
- a maggio ci si è focalizzati sulle prove della performance finale.

Le funzioni indagate con i relativi test

Durante le fasi iniziali (pre-) e finali (post-), si sono valutate, attraverso la somministrazione collettiva, degli strumenti indicati tra parentesi, all'intera classe in due giornate differenti le seguenti abilità:

- abilità di comprensione del testo scritto (Prove di lettura MT - Cornoldi, Colpo, 2011);
- abilità di scrittura attraverso l'analisi di 13 parametri che descrivono le caratteristiche dell'atto grafico (Test BHK - Di Brina, Rossini, 2011);
- abilità di calcolo (AC-MT 6-11 - Cornoldi, Lucangeli, Bellina, 2012).

Le abilità seguenti, invece, sono state valutate attraverso somministrazioni individuali:

- abilità di lettura: rapidità e correttezza (Prove di lettura MT - Cornoldi, Colpo, 2011);
- lettura di parole e non parole e dettato (DDE-2 - Sartori, Job, Tressoldi, 2007);

- ripetizione di non parole ed elaborazione fonologica (Nepsy II - Korkman, Kirk, Kemp, 2011);
- Funzioni Esecutive: abilità di decisione strategica e problem solving (Test TOL - Torre di Londra, Sannio Fancello, Vio, Cianchetti, 2006);
- attenzione sostenuta visiva e uditiva (BIA - Marzocchi, Re, Cornoldi, 2010);
- prassie e sequenze motorie, gesti con e senza significato, su richiesta verbale e per imitazione (Nepsy II - Korkman, Kirk, Kemp, 2011);
- competenze musicali. Predisposizione ex-novo di due protocolli, uno di riproduzione ritmica e l'altro di ascolto del ritmo. La prima prova musicale, "Test ritmico-tempo", valutava la capacità ritmico-esecutiva delle battute ascoltate. Sono state somministrate alle classi terze e quarte di entrambi i gruppi tre battute musicali di crescente difficoltà, sia rispetto alla correttezza esecutiva che alla riproduzione corretta del tempo, quattro battute alle classi quinte. La seconda prova musicale "Test dinamico-ritmico" valutava la capacità di riproduzione della dinamica delle battute ascoltate. Sono state sempre somministrate alle classi terze e quarte dei due gruppi tre battute musicali di crescente difficoltà rispetto alle capacità qui in esame, quattro battute alle classi quinte.

5. Risultati e discussione

Di seguito, le ipotesi formulate verranno messe a confronto con i risultati principali ottenuti per ogni tipo di funzione valutata.

Vi può essere un trasferimento di apprendimento da una competenza all'altra e, nello specifico, dalla musica alla lettura? Quale può essere l'influenza sulle abilità di lettura di un percorso musicale specifico condotto per tutto l'anno scolastico dall'insegnante di musica? Vi saranno differenze nella lettura di parole e non parole e nella comprensione del testo confrontando le prestazioni degli alunni prima e alla fine del percorso musicale? I bambini dislessici presenti nelle classi coinvolte trarranno lo stesso tipo di beneficio a conferma di quanto indicato in letteratura?

Al Test DDE-2, nella lettura sia di Parole che di Non Parole entrambi i gruppi diventavano più veloci (Sillabe al secondo) ma in modo non significativo, anche se il gruppo di controllo in maniera maggiore. Riguardo agli Errori, invece, quelli sulle Parole, sebbene si riducano in modo non significativo in entrambi i gruppi, si riducono maggiormente nel GS, mentre quelli sulle Non Parole si riducono significativamente in entrambi i gruppi ma di nuovo maggiormente nel GS (vedi Figg. 2a e 2b).

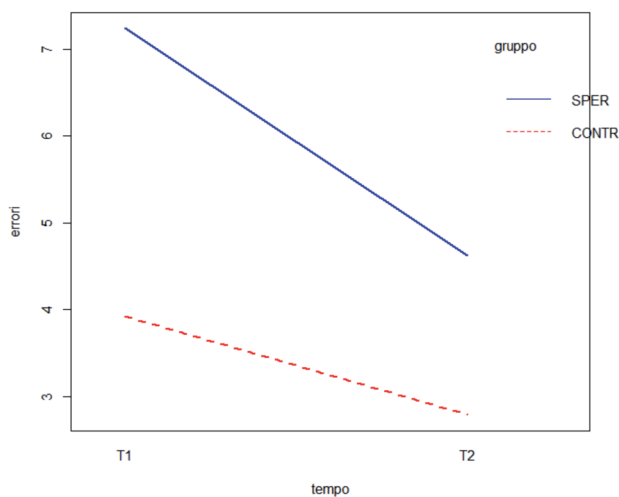


Fig. 2a - Errori Parole

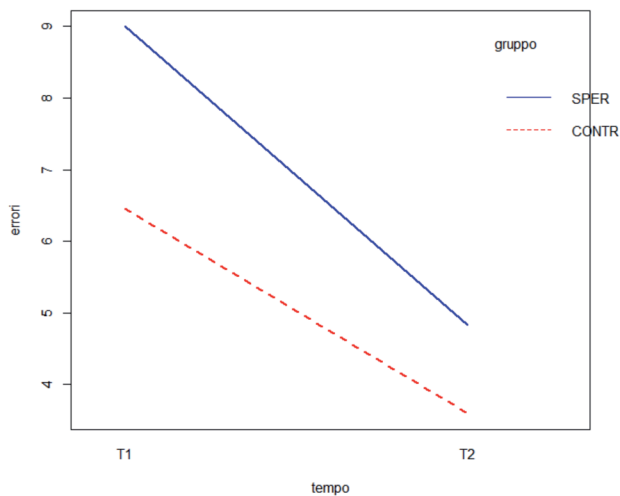


Fig. 2b - Errori Non Parole

Nel test MT entrambi i gruppi miglioravano sulla correttezza e rapidità, ma la differenza tra loro non è risultata significativa. Infine, nei subtest di lettura della Nepsy II, si è visto che l'elaborazione fonologica e la ripetizione di non parole miglioravano in entrambi i gruppi, ma non in maniera differente tra loro.

Per quanto riguarda gli effetti del training musicale sul sottocampione di bambini con diagnosi di Dislessia Evolutiva (DE), questi hanno riguardato 8 bambini certificati DE di classe quarta: 4 della scuola sperimentale (training musicale) e 4 della scuola di controllo.

Prendendo in considerazione i risultati nella lettura per mezzo del test DDE-2, nelle due misure di Sillabe al secondo ed Errori, sia per le Parole che per le Non Parole, a partire dalle medie ottenute (Tab. 2), rispetto alle Parole nella misura di sillabe/secondo, al pre-test i DE del GC risultavano avere una media inferiore e una variabilità più ampia, rispetto ai DE del GS. Al post-test entrambi i gruppi hanno avuto un cambiamento in positivo anche se il GC mostrava una variabilità più ampia.

Nel caso degli errori commessi è possibile osservare, dalle medie (Tab. 2), che il GS, pur partendo da una condizione svantaggiata rispetto al GC, al post test ha ottenuto risultati maggiori, migliorando quindi di più, e questo netto miglioramento potrebbe essere attribuito non solo al normale processo di sviluppo, ma anche al training musicale a cui il gruppo è stato sottoposto.

Misure di lettura	Gruppo sperimentale (N=4)		Gruppo di controllo (N=4)	
	Pre	Post	Pre	Post
Parole Sillabe/secondo	2.01(0.22)	2.41(0.43)	1.78(0.58)	2.45(1.04)
Parole Errori	9.25(8.1)	3.25(2.36)	6.75(5.91)	4.00(3.56)
Non Parole Sillabe/secondo	1.17(0.34)	1.36(0.35)	1.14(0.23)	1.34(0.31)
Non Parole Errori	15.5(7.14)	10.25(6.85)	10(8.04)	5.5(4.12)

Tab. 2 - Medie e SDs riportate dai bambini DE dei due gruppi nelle misure di lettura (DDE-2) nelle fasi pre e post training

Per quanto riguarda le sillabe al secondo nella lettura delle Non Parole, dai risultati ottenuti è possibile affermare che tra i due gruppi sia al pre che al post non è presente una differenza significativa e anche rispetto agli errori commessi nelle Non parole i due gruppi hanno avuto un miglioramento analogo.

Rispetto al punteggio ottenuto all'MT nella correttezza, è possibile osservare che entrambi i gruppi sono migliorati tra pre- e post test (vedi Fig. 3).

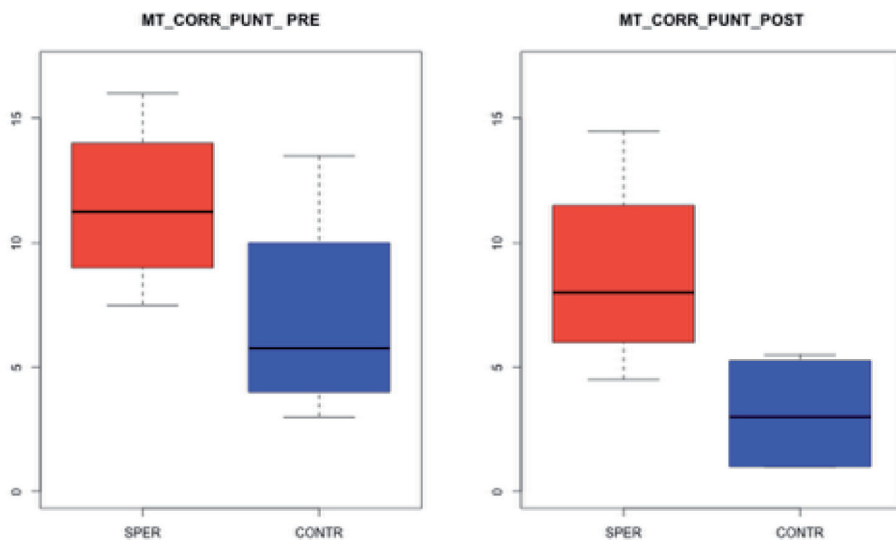


Fig. 3 - MT correttezza dei bambini DE dei due gruppi pre e post training

Un training musicale strutturato può incrementare le abilità motorie di bambini di scuola primaria in compiti motori? Nello specifico le funzioni sensori-motorie, relative alla rapidità e alla precisione motoria nella coordinazione motoria fine? L'imitazione di gesti nella programmazione motoria pianificata influenzata dai feedback visuo-spaziali cinestesici per la correzione dei movimenti? Infine, l'esecuzione di sequenze motorie complesse ritmiche che richiedono una buona pianificazione e coordinazione motoria?

- La rapidità e la precisione motoria nella coordinazione motoria fine, valutate attraverso il test del Tapping delle Dita della batteria NEPSY-II, sono migliorate nel tempo in modo non significativamente differente tra i gruppi in quanto entrambi miglioravano nel tempo in modo significativo; solo in un'unica scala si è riscontrato un miglioramento significativamente differente tra i gruppi, significativo nel GC e non significativo nel GS. Alla luce di questi dati, si può assumere che il miglioramento nel tempo del GS, minore del GC, non sia imputabile all'effetto del training musicale, ma piuttosto al fisiologico processo di maturazione motoria riscontrata infatti anche nel gruppo di controllo. In questa capacità motoria, tra le classi dei due gruppi non si è riscontrata una variazione nel tempo significativamente differente rispetto all'andamento riscontrato tra i gruppi nel tempo nel complesso. Anche

nel caso delle singole classi quindi il miglioramento non è imputabile al training, ma al naturale processo di maturazione motoria che avviene nel tempo.

- L'imitazione di gesti nella programmazione motoria visuo-spaziale, valutata attraverso il test di Imitazione di Posture manuali della batteria NEPSY-II, sia per la mano dominante che per quella non dominante, è migliorata nel tempo in modo non significativamente differente tra i gruppi, i quali migliorano entrambi in modo non significativo con lo stesso trend. Alla luce di quanto appena detto, si può sostenere che il miglioramento nel tempo del GS, simile a quello del GC, non possa essere attribuito all'effetto del training musicale, ma anche in questo caso al fisiologico processo di maturazione motoria riscontrata anche nel GC.

In questa capacità motoria, nella prova globale fatta con entrambe le mani e nella prova fatta con la mano dominante, si è riscontrata una variazione significativamente differente nel tempo tra le tre classi dei due gruppi. Nella classe terza il GS migliorava in modo non significativo riuscendo a raggiungere il gruppo di controllo che peggiorava, sempre in modo non significativo. Nella classe quarta, nella prova globale i due gruppi miglioravano, ma solo il GC in modo significativo; invece nella prova fatta con la mano dominante il GC migliorava in modo non significativo e il GS peggiorava lievemente sempre in modo non significativo. Nella classe quinta il GS migliorava in modo non significativo raggiungendo al post-test il gruppo di controllo che peggiorava nel tempo in modo non significativo. Alla luce degli andamenti nelle singole classi dei due gruppi, non si può ipotizzare un'influenza del training musicale sulle tre classi.

- L'abilità di pianificazione e coordinazione nell'esecuzione di sequenze motorie ritmiche, valutata attraverso il test delle Sequenze Motorie Manuali della batteria NEPSY-II, è aumentata in modo significativamente differente tra i due gruppi, in quanto solo il GS mostrava nel tempo un miglioramento significativo con un trend maggiore (vedi grafico in Fig. 4). Sulla base di questi dati, il miglioramento significativo del GS rispetto al miglioramento non significativo del GC nell'esecuzione di sequenze motorie ritmiche può essere attribuito all'effetto del training musicale.

In quest'abilità motoria si è evidenziata una variazione nel tempo tra le tre classi dei due gruppi significativamente differente: nella classe terza entrambi i gruppi miglioravano con lo stesso trend e con lo stesso punteggio in modo non significativo; nella classe quarta il GS migliorava in modo significativo riuscendo a raggiungere e a superare, anche se

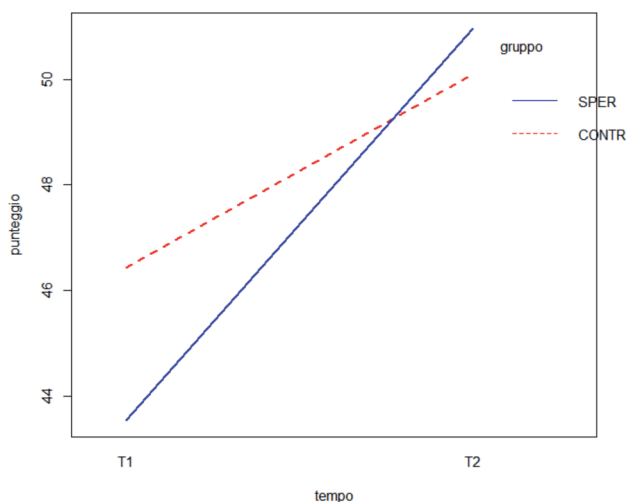


Fig. 4 - Sequenze motorie manuali

di poco, il GC, che migliorava al contrario in modo non significativo; infine anche nella classe quinta il GS migliorava significativamente rispetto al GC, risultando migliore al post-test. Alla luce di questi dati, contemplando i risultati dell'andamento tra gruppi nel tempo che fanno assumere un effetto positivo del training sulla abilità di eseguire sequenze motorie ritmiche, nelle tre classi del GS l'influenza della musica potrebbe essere modulata diversamente: l'effetto si riscontra in classe quarta e quinta, con un trend maggiore in quarta, e per nulla in terza; in terza si può ipotizzare la presenza di fattori che inibiscono l'influenza del training sull'abilità nell'eseguire sequenze motorie manuali ritmiche complesse, come ad esempio in un'immaturità cognitiva e motoria non in grado di essere influenzata in maniera consistente da un training musicale.

Riassumendo, il training musicale ha incrementato l'abilità motoria dei bambini nell'esecuzione di sequenze motorie ritmiche, nelle classi quarta e quinta; per contro il training non ha agito sulla rapidità e sulla precisione motoria nella coordinazione motoria fine e sull'imitazione di gesti nella programmazione visuo-spaziale.

Lo stesso training musicale può potenziare le abilità attentive degli stessi bambini di scuola primaria? Nello specifico, il controllo dei processi attentivi con l'inibizione motoria e l'attenzione selettiva? L'attenzione sostenuta uditiva? Infine, l'interferenza cognitiva e i relativi processi ini-

bitori in accesso che danno luogo all'inibizione della risposta automatica in favore di una risposta secondaria controllata, esemplificati nel noto effetto Stroop?

- L'inibizione motoria e l'attenzione selettiva nel controllo dei processi attentivi, valutate nel test delle ranette della batteria BIA, sono migliorate in modo non significativamente differente tra i due gruppi, i quali però sono migliorati entrambi in modo significativo, con un trend maggiore però nel GS che partiva svantaggiato al pre-test e arrivava a raggiungere il GC al post-test. A fronte di questi dati, il miglioramento dei due gruppi può essere imputato alla maturazione fisiologica del controllo dei processi attentivi e al potenziamento di quest'abilità per mezzo del training musicale nel gruppo sperimentale. Anche se le tre classi dei due gruppi non differiscono nel tempo in modo significativamente diverso, allineandosi all'andamento tra i gruppi nel tempo, interessante è la descrizione del trend della classe terza: solo il GS migliorava in modo significativo, in quanto partendo svantaggiato ai limiti della significatività statistica al pre-test riusciva a raggiungere il GC al post-test. Alla luce di questo dato, considerando anche l'andamento tra i gruppi nel tempo, nella classe terza è ipotizzabile che l'effetto nel potenziamento del controllo attentivo sia maggiore, ma soprattutto più facilmente attribuibile al training musicale.
- L'attenzione sostenuta uditiva, valutata nel TAU della batteria NEPSY-II, è migliorata in modo non significativamente differente tra i gruppi, però solo il G migliorava in modo significativo; il GC otteneva nel tempo un lieve miglioramento perché il punteggio si aggirava sempre intorno al valore massimo. Da notare che nella classe quinta il GS, che partiva con un punteggio inferiore al gruppo di controllo al pre-test, nel post-test presentava un punteggio superiore al controllo, e il miglioramento era significativo (vedi Fig. 5).
- Per quanto riguarda la capacità di inibire una risposta automatica che causa interferenza cognitiva a favore di una risposta secondaria, valutata nel test dello Stroop numerico della batteria BIA:
 - Il tempo di interferenza nel tempo diminuisce in modo non significativo nel GS e aumenta sempre in modo non significativo nel GC. Alla luce di ciò, il miglioramento non significativo del GS non consente di supporre con un certo grado di sicurezza un'influenza del training sul miglioramento che non sia dovuto al naturale processo di maturazione cognitiva; resta però da interrogarsi sul perché del peggioramento del GC.

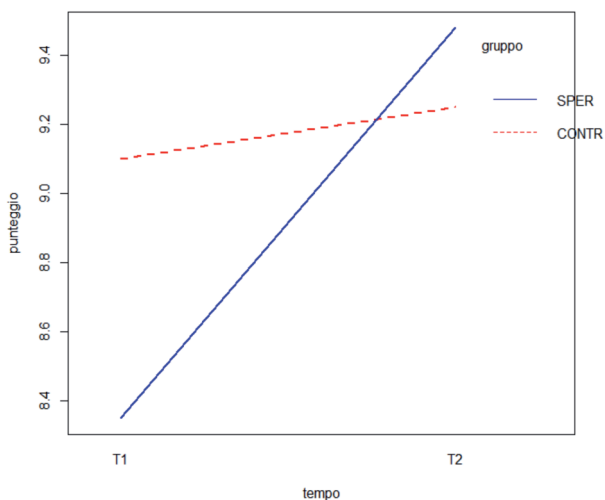


Fig. 5 - Evoluzione del Test Attenzione Uditiva (TAU) nei bambini di V

- Le tre classi dei due gruppi non differiscono nel tempo in modo significativamente diverso, allineandosi all'andamento tra i gruppi nel tempo, ma per le classi quarta e quinta si può dire che: in quarta entrambi i gruppi nel tempo aumentano il tempo di interferenza, ma il GC con un trend maggiore; in quinta il GC mostra un trend costante nel tempo quindi la diminuzione nel tempo del tempo di interferenza nello sperimentale va solo a ridurre il gap con il controllo.
- Gli errori di interferenza che differiscono in modo significativo tra i gruppi al pre-test, dove il GS commette più errori, nel tempo si riducono in modo significativo nel GS e aumentano in modo non significativo nel GC, arrivando al post-test a non essere più significativamente differenti tra i gruppi. Alla luce di ciò, anche questo trend opposto, positivo nello sperimentale e negativo nel GC, potrebbe riflettere un'influenza del training nella capacità di inibire una risposta automatica a favore di un'altra risposta controllata in modo corretto, agendo sul controllo dell'interferenza cognitiva; anche qui resta da interrogarsi sul perché del peggioramento del GC. Le tre classi dei due gruppi non differiscono nel tempo in modo significativamente diverso, allineandosi all'andamento tra i gruppi nel tempo, ma nonostante questo il trend maggiore di miglioramento nel tempo si evidenzia in quarta, che è l'unica classe a ridurre gli errori alla soglia della significatività statistica.

- Gli errori di conteggio non differiscono in maniera significativa tra i gruppi nel tempo e nei gruppi nel tempo, ma il GS li riduce mentre il GC li aumenta (vedi Fig. 6). Alla luce di ciò, anche in questo caso la riduzione non significativa degli errori nel GS non può essere attribuita con sicurezza al training, ma piuttosto al fisiologico processo di maturazione cognitiva; anche in questo caso resta da interrogarsi sul perché del peggioramento del GC.

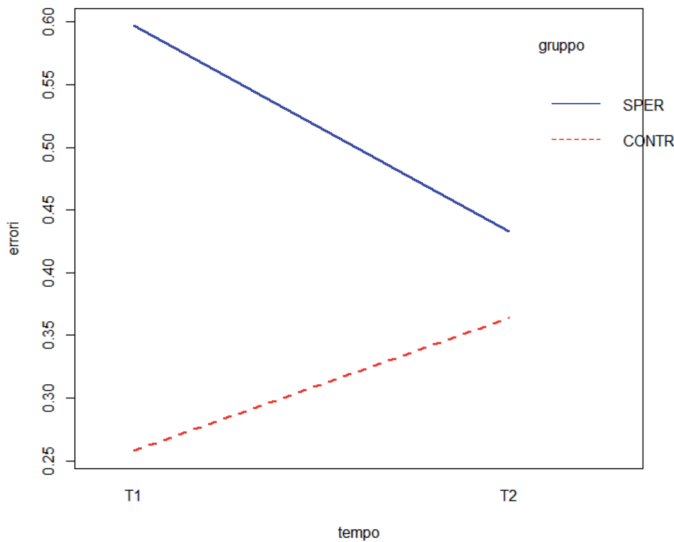


Fig. 6 - Andamento degli errori di conteggio nei due gruppi

- Le tre classi dei due gruppi non differiscono nel tempo in modo significativamente diverso, allineandosi all'andamento tra i gruppi nel tempo, ma si può dire che la classe quarta, dove il miglioramento nel tempo del GS rispetto al peggioramento nel tempo del gruppo di controllo riduce lo svantaggio nel tempo del GS con il gruppo di controllo, da significativo al pre-test a non significativo al post-test, è la classe dove si registra il miglioramento è maggiore.

Riassumendo, il training musicale ha influenzato positivamente i processi di inibizione motoria e attenzione selettiva nel controllo dei processi attentivi soprattutto nella classe terza; per contro, a causa dell'effetto tetto riscontrato nel GC, che può far pensare ad una scelta errata del test di

somministrazione, non si può sostenere che il training abbia agito sull'attenzione uditiva sostenuta. È stato interessante, ai fini del nostro studio, analizzare la relazione tra i tre parametri considerati nell'interferenza cognitiva. Al di là della significatività statistica, il GS nel tempo riduce il tempo di interferenza insieme agli errori di interferenza e di conteggio; in sostanza il GS impara a controllare l'interferenza cognitiva, con la riduzione degli errori, che implicano una risposta automatica non controllata, insieme alla diminuzione del tempo di risposta, presumendo che il training possa aver agito su questa capacità cognitiva. Per quanto riguarda le singole classi, bisogna evidenziare il fatto che in quarta, che è la classe dove è maggiormente ipotizzabile un effetto del training nella riduzione degli errori di interferenza, il GS, riducendo gli errori di interferenza e di conteggio, aumenta il tempo di interferenza; alla luce di questo dato si può supporre che in questa classe il training abbia agito sulla capacità di controllare l'interferenza cognitiva attraverso la risposta secondaria e controllata, senza aver agito sul tempo impiegato per rispondere.

Conseguentemente all'affinamento per mezzo del training delle abilità motorie e attentive, ma soprattutto delle competenze che riguardano più prettamente il controllo motorio, è possibile evidenziare un beneficio sull'abilità di scrittura di questi bambini nei parametri che implicano un maggiore coinvolgimento del sistema motorio come effetto indiretto del training?

Per quanto riguarda la qualità del tratto grafico, il cambiamento imputabile ad un effetto indiretto del training musicale è stato riscontrato solo nel parametro angoli acuti o collegamenti allungati; in questo parametro entrambi i gruppi migliorano, ma solo il GS in modo significativo, che, partendo significativamente svantaggiato al pre-test, riduce lo svantaggio nel tempo, arrivando al post-test a non essere più significativamente differente dal gruppo di controllo (analizzando le singole classi, il trend significativo si riscontra nella classe quarta). Tra i 13 parametri analizzati, questo parametro è quello che più di tutti implica un coinvolgimento motorio per quanto riguarda il controllo motorio fine; alla luce di ciò, il miglioramento significativo riscontrato nel GS, principalmente in quarta, è riconducibile al potenziamento delle abilità motorie per effetto del training, principalmente nell'abilità di eseguire sequenze motorie manuali complesse, riscontrato in misura maggiore proprio nella classe quarta. Nella classe terza e quinta del GS l'andamento è lo stesso di quello riscontrato nel complesso, ma il trend non è significativo, quindi in queste due classi il miglioramento è più facilmente attribuibile al fisiologico processo maturativo legato all'apprendimento scolastico.

Per quanto riguarda la velocità di scrittura, il miglioramento tra i gruppi è significativamente differente, anche se entrambi i gruppi migliorano in modo significativo con una differenza non significativa tra i gruppi sia al pre- che al post-test; il trend maggiore del GS però riduce nel tempo lo svantaggio da cui è partito al pre-test al punto che al post-test lo sperimentale diventa più veloce del GC. Vista la differenza di miglioramento significativa tra i due gruppi, si può ipotizzare che il trend maggiore di miglioramento del GS rispetto a quello del GC possa essere dovuto al potenziamento per mezzo del training delle abilità motorie e attentive che a loro volta influenzano il processo naturale di apprendimento dell'abilità di scrittura, che in questo caso è stato forte per entrambi i gruppi. Lo stesso andamento si riscontra nelle singole classi, ma nella classe quarta solo il GS migliora in modo significativo; anche nel caso della velocità di scrittura, nella classe quarta del GS l'effetto del training musicale è stato maggiore e inferibile con un maggior grado di sicurezza. Una possibile spiegazione, riallacciandosi ai risultati trovati sulle abilità motorie e attentive, potrebbe risiedere nel fatto che nelle classi terza e quinta non si è riscontrato un miglioramento nell'abilità di scrittura tale da essere imputato ad una qualche influenza indiretta del training, in quanto proprio in queste due classi gli effetti del training musicale sul sistema motorio e attentivo, che avrebbero dovuto poi influenzare la scrittura, erano minori. Per contro, la classe quarta, che è quella dove si è evidenziato un miglioramento dell'abilità di scrittura, è anche la classe dove l'influenza del training musicale sulle abilità motorie e attentive, che avrebbero dovuto agire sulla scrittura, è stata maggiore e più facilmente inferibile.

Il training musical ha portato ad un potenziamento delle abilità musicali che sono state esplicitamente testate?

Nella prima prova musicale, rispetto alla scala "Correttezza nella riproduzione del tempo" il GS migliorava la performance, mentre ciò non accadeva nel GC. Nell'analisi per classe d'età, la terza è quella che mostra il maggior incremento.

Anche per la misura "Correttezza Esecutiva" il GS aumentava la performance in maniera significativa, mentre il GC aumentava molto meno, e in modo non significativo. Inoltre, pur essendoci un miglioramento di tutte e tre le classi in entrambi i gruppi, l'analisi rivela un effetto significativo e di classe soltanto in quello sperimentale.

Premesso che se prima non avviene la comprensione del tempo non avviene nemmeno in maniera efficiente il riconoscimento della difficoltà del ritmo, questi primi dati presumibilmente indicano una proporzionalità fra le due misure. Pertanto, l'abilità di riconoscimento di una sezione ritmica, oltre ad essere dall'età, può essere anche modificata dal training.

Anche nella seconda prova musicale è stata misurata la “Correttezza Esecutiva” della sezione ritmica assieme alla “Dinamica piano e forte”. Per cui si sono ottenute due misure, cioè esecuzione durante l’ascolto della battuta suonata piano ed esecuzione durante l’ascolto della battuta suonata forte. Nel primo caso, il GS mostrava punteggi più alti rispetto al GC, sia al pre-test che al post-test, ma il miglioramento risultava significativo in entrambi i gruppi. L’analisi classe per classe invece rivela aumenti significativi solo per il GS. Uno degli aspetti principali su cui era basato il training musicale sperimentale era proprio la dinamica del suono, quindi il miglioramento significativo della prestazione delle classi sperimentali conferma la validità del training.

Nel secondo caso, entrambi i gruppi miglioravano nella loro prestazione. Nel campione sperimentale c’era una significatività per il fattore classe, principalmente dovuta alla classe terza.

Anche nel GC risulta significativa la differenza tra pre-test e post-test, sia per la classe terza che per la quarta.

Infine, relativamente alle due misure inerenti al *riconoscimento* della sola “Dinamica” delle sequenze ritmiche le analisi hanno rivelato, in entrambi i casi, un miglioramento delle prestazioni delle classi del GS.

Come descritto, per le classi quinte vi era un aumento della difficoltà del compito per l’aggiunta di una quarta battuta in entrambe le prove musicali. Confrontando le due classi quinte il primo dato essenziale è che la quinta del GS è superiore alla 5^a del GC in tutte le scale, sia nel pre- che nel post-test, mostrando un incremento nelle stesse. Nella 5^a del GC i dati non mostrano una omogeneità paragonabile.

Quindi nel complesso il training musicale sembra aver prodotto un effetto, sia relativamente alla capacità di discriminare il ritmo, sia la dinamica di una sequenza musicale.

Conclusioni

Il progetto di ricerca “Musica è Scuola” aveva l’obiettivo di verificare gli effetti di un training musicale sulle competenze cognitive degli alunni (pianificazione, inibizione, problem solving, attenzione, memoria, abilità motorio-prassiche, uditive) e sulle ripercussioni che potrebbero esserci, attraverso un potenziamento a medio termine di tali funzioni, nell’apprendimento di abilità complesse come la lettura, la scrittura e il calcolo.

Si voleva indagare, in un contesto scolastico con bambini a sviluppo tipico, quanto già verificato da altri autori in bambini con DE, e cioè che “Il beneficio che si ottiene attraverso l’allenamento musicale su funzioni

lontane dipenderebbe da quanto le abilità cognitive generali (funzioni esecutive, intelligenza, memoria di lavoro) sono messe in gioco dalla musica” (Flaunghacco, Lopez, 2014). Come messo in evidenza dai risultati descritti in questo lavoro, molte delle funzioni indagate hanno rivelato dei miglioramenti significativi nella scuola sperimentale che, dal confronto con la scuola di controllo, sono riconducibili allo specifico laboratorio musicale, suggerendo quindi un trasferimento dell’apprendimento tra competenze differenti.

Sono da notare tuttavia alcuni limiti impliciti nelle caratteristiche strutturali delle due scuole che non hanno permesso di dare risposte completamente esaustive ai nostri interrogativi. In particolare, le due scuole non erano completamente equivalenti, a causa probabilmente di differenti strategie didattiche adottate dagli insegnanti. Inoltre, i tempi per le valutazioni sono stati piuttosto stretti, quindi sono state limitate le prove individuali. Fra queste ultime si è deciso, anche in seguito a riunioni con i presidi delle due scuole, di non eseguire una valutazione cognitiva (p.es. Q.I.), che avrebbe richiesto ulteriore tempo individuale, non facilmente ricavabile a scuola, ma ci avrebbe permesso di controllare maggiormente gli aspetti cognitivi generali.

Nonostante questi limiti, è da mettere in evidenza che in molte scale il gruppo sperimentale partiva in diversi casi da una situazione di svantaggio, rispetto alla quale ha spesso raggiunto e superato il gruppo di controllo, a volte in modo significativo. Dati i limiti citati, e la situazione di partenza diversa fra i due gruppi, i risultati potrebbero portare ad una eventuale sottostima dell’effetto dell’allenamento musicale, il quale tuttavia ha verosimilmente contribuito a colmare un divario iniziale presente tra i due gruppi.

Bibliografia

- Altenmüller E., Schlaug G. (2015), “Apollo’s gift: new aspects of neurologic music therapy”, *Prog Brain Res.*, 217, 237-52.
- Anvari S.H., Trainor L.J., Woodside J., Levy B.A. (2002), “Relations among musical skills, phonological processing and early reading ability in preschool children”, *J. Exp. Child Psychol.*, 83, 111-130.
- Balasubramanian R., Wing A.M., Daffertshofer A. (2004), “Keeping with the beat: movement trajectories contribute to movement timing”, *Exp. Brain Res.*, 159, 129-134.
- Bangert M., Altenmüller E.O. (2003), ‘Mapping perception to action in piano practice: a longitudinal DC-EEG study”, *BMC Neurosci.*, 4, 26.
- Bangert M., Peschel T., Schlaug G., Rotte M., Drescher D., Hinrichs H., Heinze H.J., Altenmüller E. (2006), “Shared networks for auditory and motor

- processing in professional pianists: evidence from fMRI conjunction”, *Neuroimage*, 30(3), 917-26.
- Barnett S.M., Ceci S.J. (2002), “When and where do we apply what we learn?: a taxonomy for transfer”, *Psychol. Bull.*, 128, 612-637.
- Bastien A.J. (2006), “Learning to predict the future: the cerebellum adapts feedforward movement control”, *Curr. Opin. Neurobiol.*, 16, 645-649.
- Baumann S., Koeneke S., Meyer M., Lutz K., Jancke L. (2005), “A network for sensory-motor integration: what happens in the auditory cortex during piano playing without acoustic feedback?”, *Ann. N. Y. Acad. Sci.*, 1060, 186-188.
- Belin P., Zatorre R.J. (2000), “‘What’, ‘where’, and ‘how’ in auditory cortex”, *Nature Neurosci.*, 3, 965-966.
- Bengtsson S.L., Ehrsson H.H., Forssberg H., Ullén F. (2004), “Dissociating brain regions controlling the temporal and ordinal structure of learned movement sequences”, *Eur. J. Neurosci.*, 19, 2591-2602.
- Bialystok E., Depape A.M. (2009), “Musical expertise, bilingualism, and executive functioning”, *J. Exp. Psychol. Hum. Percept. Perform.*, 35, 565-574.
- Bidelman G.M., Krishnan A. (2010), “Effects of reverberation on brainstem representation of speech in musicians and non-musicians”, *Brain Res.*, 1355, 112-125.
- Bidelman G.M., Hutka S., Moreno S. (2013), “Tone language speakers and musicians share enhanced perceptual and cognitive abilities for musical pitch: evidence for bidirectionality between the domains of language and music”, *PLoS ONE*, 8, e60676.
- Binder J.R. *et al.* (2000), “Human temporal lobe activation by speech and nonspeech sounds”, *Cereb. Cortex*, 10, 512-528.
- Boemio A., Fromm S., Braun A., Poeppel D. (2005), “Hierarchical and asymmetric temporal sensitivity in human auditory cortices”, *Nature Neurosci.*, 8, 389-395.
- Bower J.M. (1995), “The cerebellum as a sensory acquisition controller”, *Hum. Brain Mapp.*, 2, 255-256.
- Chan A.S., Ho Y.C., Cheung M.C. (1998), “Music training improves verbal memory”, *Nature*, 396, 128.
- Chartrand J.P., Belin P. (2006), “Superior voice timbre processing in musicians”, *Neurosci. Lett.*, 405, 164-167.
- Cornoldi C., Candela M. (2015), *Prove di lettura e scrittura MT 16-19. Batteria per la verifica degli apprendimenti e la diagnosi di dislessia e disortografia*. Con CD-ROM, Erickson, Trento, p. 88.
- Cornoldi C., Lucangeli D., Bellina M. (2012), *AC-MT 6-11. Test di valutazione delle abilità di calcolo e soluzione dei problemi*, Gruppo MT, Erickson, Trento, **pp.**
- Corrigall K.A., Schellenberg E.G., Misura N.M. (2013), “Music training, cognition, and personality”, *Front. Psychol.*, 4, 222.
- Craik F.I.M., Rose N.S. (2012), “Training cognition: parallels with physical fitness?”, *J. Appl. Res. Mem. Cogn.*, 1, 51-52.
- Dege F., Schwarzer G. (2011), “The effect of a music program on phonological awareness in preschoolers”, *Front. Psychol.*, 2, 124.

- Doyon J., Penhune V.B., Ungerleider L.G. (2003), "Distinct contribution of the cortico-striatal and corticocerebellar systems to motor skill learning", *Neuropsychologia*, 41, 252-262.
- Elbert T., Pantev C., Wienbruch C., Rockstroh B., Taub E. (1995), "Increased cortical representation of the fingers of the left hand in string players", *Science*, 270, 305-307.
- Flaugnacco E., Lopez L., Terribili C., Zoia S., Buda S., Tilli S., Monasta L., Montico M., Sila A., Ronfani R., Schön D. (2014), "Rhythm perception and production predict reading abilities in developmental dyslexia", *Front. Neurosci.*, 8, 392, 1:14.
- Flaugnacco E., Lopez L., Terribili C., Montico M., Zoia S., Schön D. (2015), "Music training increases phonological awareness and reading skills in developmental dyslexia: a randomized control trial", *PLoS ONE*, 10(9).
- Gaser C., Schlaug G. (2003), "Brain structures differ between musicians and non-musicians", *J. Neurosci.*, 23, 9240-9245.
- Goswami U. (2015), "Sensory theories of developmental dyslexia: three challenges for research", *Nat Rev Neurosci.*, Jan, 16(1), 43-54.
- Griffiths T.D., Warren J.D. (2002), "The planum temporale as a computational hub", *Trends Neurosci.*, 25, 348-353.
- Haslinger BI, Erhard P., Altenmüller E., Schroeder U., Boecker H., Ceballos-Baumann A.O. (2005), "Transmodal sensorimotor networks during action observation in professional pianists", *J. Cogn. Neurosci.*, 17(2), 282-93.
- Hauelsen J., Knosche T.R. (2001), "Involuntary motor activity in pianists evoked by music perception", *J. Cogn. Neurosci.*, 13, 786-792.
- Herholz S.C., Zatorre R.J. (2012), "Musical training as a framework for brain plasticity: behavior, function, and structure", *Neuron*, 76, 486-502.
- Hutchinson S., Lee L.H.L., Gaab N., Schlaug G. (2003), "Cerebellar volume of musicians", *Cereb. Cortex*, 13, 943-949.
- Huss M., Verney J.P., Fosker T., Mead N., Goswami U. (2011), "Music, rhythm, rise time perception and developmental dyslexia: perception of musical meter predicts reading and phonology", *Cortex*, 47, 674-689.
- Janata P., Grafton S.T. (2003), "Swinging in the brain: shared neural substrates for behaviors related to sequencing and music", *Nature Neurosci.*, 6, 682-687.
- Kane M.J., Hambrick D.Z., Tuholski S.W., Wilhelm O., Payne T.W., Engle R.W. (2004), "The generality of working memory capacity: a latent-variable approach to verbal and visuospatial memory span and reasoning", *J. Exp. Psychol. Gen.*, 133, 189-217.
- Kaas J.H., Hackett T.A., Tramo M.J. (1999), "Auditory processing in primate cerebral cortex", *Curr. Opin. Neurobiol.*, 9, 164-170.
- Koelsch S. (2005), "Neural substrates of processing syntax and semantics in music", *Curr. Opin. Neurobiol.*, 15, 207-212.
- Kennerley S.W., Sakai K., Rushworth M.F. (2004), "Organization of action sequences and the role of the pre-SMA", *J. Neurophysiol.*, 91, 978-993.
- Korkman M., Kirk U., Kemp S. NEPSY-II (2011), *La batteria più nota a livello internazionale per valutare lo sviluppo neuropsicologico in età evolutiva*, a cura di Urgesi C., Campanella F., Fabbro F., Ed. Giunti Psychometrics, Firenze.

- Kraus N., Chandrasekaran B. (2010), "Music training for the development of auditory skills", *Nat Rev Neurosci.*, 11(8), 599-605.
- Lahav A., Saltzman E., Schlaug G. (2007), "Action representation of sound: audiomotor recognition network while listening to newly acquired actions", *J. Neurosci.*, 27, 308-314.
- Lewis P.A., Wing A.M., Pope P.A., Praamstra P., Miall R.C. (2004), "Brain activity correlates differentially with increasing temporal complexity of rhythms during initialisation, and continuation phases of paced finger tapping", *Neuropsychologia*, 42, 1301-1312.
- Loehr J.D., Palmer C. (2006), "Cognitive and biomechanical influences in pianists' finger tapping", *Exp. Brain Res.*, 178, 518-528.
- Marzocchi G.M., Re A.M., Cornoldi C. (2010), "BIA - Batteria italiana per l'ADHD Batteria per la valutazione dei bambini con deficit di attenzione/iperattività", Erickson, Trento, p. 240.
- Milner A.D., Goodale M.A. (1995), *The Visual Brain in Action*, Oxford University Press, New York.
- Moreno S., Bidelman G.M. (2014), "Examining neural plasticity and cognitive benefit through the unique lens of musical training", *Hearing Research*, 308, 84-97.
- Moreno S., Bialystok E., Barac R., Schellenberg E.G., Cepeda N.J., Chau T. (2011), "Short-term music training enhances verbal intelligence and executive function", *Psychol. Sci.*, 22, 1425-1433.
- Nicolson R.I., Fawcett A.J. (2007), "Procedural learning difficulties: reuniting the developmental disorders?", *Trends Neurosci.*, Apr, 30(4): 135-41.
- Ohyama T., Nores W.L., Murphy M., Mauk M.D. (2003), "What the cerebellum computes", *Trends Neurosci.*, 26, 222-227.
- Pallesen K.J., Brattico E., Bailey C.J., Korvenoja A., Koivisto J., Gjedde A., Carlson S. (2010), "Cognitive control in auditory working memory is enhanced in musicians", *PLoS ONE*, 5, e11120.
- Parbery-Clark A., Skoe E., Lam C., Kraus N. (2009), "Musician enhancement for speech-in-noise", *Ear Hear.*, 30, 653-661.
- Patel A.D. (2006), "Musical rhythm, linguistic rhythm, and human evolution", *Music Perception*, 24, 99-104.
- Patel A.D., Iversen J.R., Chen Y., Repp B.H. (2005), "The influence of metricality and modality on synchronization with a beat", *Exp. Brain Res.*, 163, 226-238.
- Penhune V.B. (2011), "Sensitive periods in human development: Evidence from musical training", *Cortex*, 47, 1126-1137.
- Perini L., Spaccazzocchi M. (2009), *Noi e la musica*, vol. 1, Progetti Sonori, Mercatello sul Metauro (PU), p. 104.
- Perini L., Spaccazzocchi M. (2010), *Noi e la musica*, vol. 2, Progetti Sonori, Mercatello sul Metauro (PU), p. 112.
- Perini L., Spaccazzocchi M. (2011), *Noi e la musica*, vol. 3, Progetti Sonori, Mercatello sul Metauro (PU), p. 104.
- Piazza G. (1979), *Orff-Schulwerk-Musica per bambini*, edizione italiana elaborata sulla base dell'opera didattica di Carl Orff e Gunild Keetman, *Manuale*, Suvini Zerboni, Milano, p. 224.

- Piazza G. (1984), *Orff-Schulwerk-Musica per bambini*, edizione italiana elaborata sulla base dell'opera didattica di Carl Orff e Gunild Keetman, *Esercitazioni pratiche*, Suvini Zerboni, Milano, 1984, p. 227.
- Ramus F. (2001), "Dyslexia. Talk of two theories", *Nature*, Jul 26, 412(6845), 393-5.
- Rao S.M. *et al.* (1997), "Distributed neural systems underlying the timing of movements", *J. Neurosci.*, 17, 5528-5535.
- Rao S.M., Mayer A.R., Harrington D.L. (2001), "The evolution of brain activation during temporal processing", *Nature Neurosci.*, 4, 317-323.
- Rauschecker J.P., Tian B. (2000), "Mechanisms and streams for processing of 'what' and 'where' in auditory cortex", *Proc. Natl Acad. Sci. USA*, 97, 11800-11806.
- Repp B.H., Penel A. (2004), "Rhythmic movement is attracted more strongly to auditory than to visual rhythms", *Psychol. Res.*, 68, 252-270.
- Rizzolatti G., Luppino G. (2001), "The cortical motor system", *Neuron.*, 31(6), 889-901.
- Sakai K., Hikosaka O., Nakamura H. (2004), "Emergence of rhythm during motor learning", *Trends Cogn. Sci.*, 8, 547-553.
- Sannio Fancello G., Vio C., Cianchetti C. (2006), *Test TOL - Torre di Londra*, Erickson, Trento, p. 144.
- Sartori G., Job R., Tressoldi P.E. DDE-2 (2007), *Batteria per la Valutazione della Dislessia e della Disortografia Evolutiva* (II Ed.), Giunti O.S., Firenze.
- Schellenberg E.G. (2004), "Music lessons enhance IQ", *Psychol. Sci.*, 15, 511-514.
- Schellenberg E.G. (2006), "Long-term positive associations between music lesson and IQ", *J. Educ. Psychol.*, 98, 457-468.
- Schlaug G., Jancke L., Huang Y., Staiger J.F., Steinmetz H. (1995), "Increased corpus callosum size in musicians", *Neuropsychologia*, 33, 1047-1055.
- Schlaug G., Norton A., Marchina S., Zipse L., Wan C.Y. (2010), "From singing to speaking: facilitating recovery from nonfluent aphasia", *Future Neurol.*, 5, 657-665.
- Schneider P., Scherg M., Dosch H.G., Specht H.J., Gutschalk A., Rupp A. (2002), "Morphology of Heschl's gyrus reflects enhanced activation in the auditory cortex of musicians", *Nat. Neurosci.*, 5, 688-694.
- Scott S.K., Wise R.J. (2004), "The functional neuroanatomy of prelexical processing in speech perception", *Cognition*, 92, 13-45.
- Schönwiesner M., Rubsamen R., von Cramon D.Y. (2005), "Hemispheric asymmetry for spectral and temporal processing in the human antero-lateral auditory belt cortex", *Eur. J. Neurosci.*, 22, 1521-1528.
- Schubotz R.I., von Cramon D.Y. (2003), "Functional and anatomical concepts of human premotor cortex: evidence from fMRI and PET studies", *NeuroImage* 20, Suppl. 1, S120-S131.
- Shimansky Y., Wang J.J., Bauer R.A., Bracha V., Bloedel J.R. (2004), "On-line compensation for perturbations of a reaching movement is cerebellar dependent: support for the task dependency hypothesis", *Exp. Brain Res.*, 155, 156-172.

- Spaccazocchi M. (2003), *Crescere con il canto*, vol. 1, Progetti sonori, Mercatello sul Metauro (PU), p. 120.
- Spaccazocchi M. (2004), *Crescere con il canto*, vol. 2, Progetti sonori, Mercatello sul Metauro (PU).
- Spaccazocchi M. (2005), *Crescere con il canto*, vol. 3, Progetti sonori, Mercatello sul Metauro (PU), p. 120.
- Spaccazocchi M. (2006), *Crescere con il canto*, vol. 4, Progetti sonori, Mercatello sul Metauro (PU).
- Tsang C.D., Conrad N.J. (2011), “Music training and reading readiness”, *Music Percept.*, 29, 157-163.
- Ungerleider L.G., Mishkin M. (1982), “Two cortical visual systems”, in Ingle D.J., Goodale M.A., Mansfield R.J.W. (Eds.), *Analysis of visual behaviour*, Cambridge (Mass.), pp. 549-86.
- Warren J.D., Jennings A.R., Griffiths T.D. (2005b), “Analysis of the spectral envelope of sounds by the human brain”, *NeuroImage*, 24, 1052-1057.
- Warren J.E., Wise R.J., Warren J.D. (2005a), “Sounds do-able: auditory-motor transformations and the posterior temporal plane”, *Trends Neurosci.*, 28, 636-643.
- Zatorre R.J., Bouffard M., Belin P. (2004), “Sensitivity to auditory object features in human temporal neocortex”, *J. Neurosci.*, 24, 3637-3642.
- Zatorre R., McGill J. (2005), “Music, the food of neuroscience?”, *Nature*, 434, 312-315.
- Zatorre R.J., Chen J.L., Virginia B., Penhune V.B. (2007), “When the brain plays music: auditory-motor interactions in music perception and production”, *Nature Reviews Neuroscience*, vol. 8, 547-558.
- Zendel B.R., Alain C. (2013), “The influence of lifelong musicianship on neurophysiological measures of concurrent sound segregation”, *J. Cogn. Neurosci.*, 25, 503-516.

Postfazione

di *Luigi Berlinguer*

Il Sistema educativo nazionale dovrebbe agevolare gli studenti nella “creazione”, nella “produzione di senso”, nella capacità di risolvere problemi in maniera flessibile, divergente e innovativa, nel trovare autonomamente nuove strategie di soluzione alle problematiche che la vita pone, contribuendo così a migliorare la società ed il genere umano. I bambini, i giovani dovrebbero avere l'opportunità di produrre arte e sviluppare la propria creatività, esprimendo liberamente la propria individualità e condividendo con gli altri la propria artisticità. Le ricerche presentate in questo libro indicano che la pratica musicale insegnata nella scuola italiana, promuove crescita individuale e sviluppo sociale.

Sarebbe quindi auspicabile che il governo di questo Paese si accorgesse finalmente di quanto sia importante riservare un ruolo significativo all'insegnamento e all'apprendimento delle discipline artistiche a scuola in quanto promotrici di benessere, di coesione sociale, e di senso di responsabilità. Tutto questo però è possibile prevedendo risorse, in primis, per finanziare la Ricerca su pratiche didattiche scolastiche, e poi promuovendo politiche educative che mettano al centro l'apprendimento dei giovani e il loro necessario sviluppo cognitivo, emozionale, sociale e creativo.

Una delle priorità strategiche riguarda l'individuazione delle necessarie competenze dei docenti di musica del futuro e la presenza nel curriculum di docenti competenti in numero adeguato, a partire dalla scuola dell'infanzia fino alle Università.

L'obiettivo è quello di far raggiungere ai giovani la musica come linguaggio totale di sentimento e di conoscenza, di sapere ma anche di partecipazione umana, emotiva, di unione fra corpo e mente. Se non esercitiamo la creatività e trasmettiamo solo conoscenze, non riusciamo a favorire le condizioni perché i ragazzi possano “creare”. È la concretizzazione dei meccanismi operativi che ci dà il modo diverso e nuovo di formare un cit-

tadino o un essere umano colto che abbia anche la capacità di vivere nella società aperta di autopromozione. L'idea di formazione nell'esperienza pratica e nella sua speculazione teorica intorno alle tematiche della creatività e della musica ma dell'arte tutta, metterà in luce il ruolo fondante di attività spesso trascurate in campo educativo nel nostro paese, con la concezione formativa più complessa e attenta alle capacità razionali ma anche emotive e immaginative dei nostri ragazzi, anche attraverso la musica. Una novità profonda nella scuola di tutti, nella scuola italiana.



Il presente volume è pubblicato in open access, ossia il file dell'intero lavoro è liberamente scaricabile dalla piattaforma **FrancoAngeli Open Access** (<http://bit.ly/francoangeli-oa>).

FrancoAngeli Open Access è la piattaforma per pubblicare articoli e monografie, rispettando gli standard etici e qualitativi e la messa a disposizione dei contenuti ad accesso aperto. Oltre a garantire il deposito nei maggiori archivi e repository internazionali OA, la sua integrazione con tutto il ricco catalogo di riviste e collane FrancoAngeli massimizza la visibilità, favorisce facilità di ricerca per l'utente e possibilità di impatto per l'autore.

Per saperne di più:

http://www.francoangeli.it/come_publicare/publicare_19.asp

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: www.francoangeli.it e iscriversi nella home page al servizio "Informatemi" per ricevere via e-mail le segnalazioni delle novità.

Questo 
LIBRO

 ti è piaciuto?

Comunicaci il tuo giudizio su:
www.francoangeli.it/latuaopinione.asp



**VUOI RICEVERE GLI AGGIORNAMENTI
SULLE NOSTRE NOVITÀ
NELLE AREE CHE TI INTERESSANO?**



SEGUICI IN RETE



SOTTOSCRIVI
I NOSTRI FEED RSS



ISCRIVITI
ALLE NOSTRE NEWSLETTER

FrancoAngeli

La passione per le conoscenze

Vi aspettiamo su:

www.francoangeli.it

per scaricare (gratuitamente) i cataloghi delle nostre pubblicazioni

DIVISI PER ARGOMENTI E CENTINAIA DI VOCI: PER FACILITARE
LE VOSTRE RICERCHE.



Management, finanza,
marketing, operations, HR

Psicologia e psicoterapia:
teorie e tecniche

Didattica, scienze
della formazione

Economia,
economia aziendale

Sociologia

Antropologia

Comunicazione e media

Medicina, sanità



Architettura, design,
territorio

Informatica, ingegneria

Scienze

Filosofia, letteratura,
linguistica, storia

Politica, diritto

Psicologia, benessere,
autoaiuto

Efficacia personale

Politiche
e servizi sociali



FrancoAngeli

La passione per le conoscenze

Copyright © 2020 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835103554

Questo volume raccoglie i risultati di quattro ricerche effettuate in altrettante regioni d'Italia e gruppi di scuole attorno al valore della musica pratica per l'uomo e la sua crescita. Ricercatori delle università di Valle d'Aosta, Parma e Roma Tor Vergata, con strumenti e approcci metodologici diversi, tutti declinati secondo una chiave interdisciplinare che intreccia neuroscienze e filosofia dell'educazione, psicologia della musica e pedagogia speciale, sociologia e didattica, si sono interrogati su come l'attività musicale in laboratorio, per compagini orchestrali e di insieme possa produrre benefici effetti sugli studenti delle scuole prese in esame. Benefici non solo rispetto alle capacità strettamente legate all'apprendimento musicale, come lo sviluppo psicomotorio, la coordinazione e l'espressività, ma anche e soprattutto alle abilità cognitive di base come l'attenzione e la memoria, su competenze chiave come la letto-scrittura, sul riconoscimento e la regolazione degli stati emotivi, financo sulle competenze in materia di cittadinanza, ovvero quelle che riguardano la capacità di convivere pacificamente, di agire da cittadini responsabili e di sentirsi parte attiva di una comunità radicata in una storia collettiva. Un lavoro di ricerca pluriennale che si iscrive all'interno di un progetto sperimentale di formazione specialistica per i docenti, di attività laboratoriali e produttive, di momenti di approfondimento e studio (Musica è Scuola) che dovrebbe diventare un modello di lavoro per tutte le reti di scuole italiane: solo così la musica potrà riprendere quel ruolo centrale che possedeva nella paideia dell'età antica.

Luigi Berlinguer Giurista, professore universitario, personalità notissima nella storia della Repubblica, è Presidente del Comitato per lo sviluppo della Cultura scientifica e tecnologica e Presidente del Comitato Nazionale per l'apprendimento pratico della musica per tutti gli studenti e Direttore della rivista digitale "Education 2.0".

Gianni Nuti PhD, musicista, pedagogista, psicologo della musica, è Professore Associato di Didattica generale e docente di Pedagogia dell'integrazione presso l'Università della Valle d'Aosta.

Annalisa Spadolini Musicista professionista, docente di strumento è ricercatrice e formatrice, è coordinatrice del Nucleo Tecnico Operativo del Comitato nazionale per l'apprendimento pratico della musica per tutti gli studenti, presieduto da Luigi Berlinguer presso il Ministero dell'Istruzione.