



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA

Dipartimento dei Beni Culturali: Archeologia, Storia dell'Arte, del Cinema e della Musica (DBC)

Corso di laurea Triennale in Discipline delle Arti, della Musica e dello Spettacolo

Tesi di laurea

Teorie e modelli di didattica musicale per studenti con disturbi specifici dell'apprendimento: una ricerca metodologica nella Scuola Secondaria di I grado

Theories and models of music education for students with specific learning disorders: a methodological research in the Secondary School

Relatrice
Prof.ssa Nausica Morandi

Laureando: Filippo Canu
Matricola: 2010981

Anno Accademico 2022/2023

**Teorie e modelli di didattica musicale per studenti con disturbi specifici
dell'apprendimento: una ricerca metodologica nella Scuola Secondaria di I grado**

INDICE

Introduzione	p.1
1. Una questione metodologica per l'educazione musicale	7
1.1 Musica, prerequisiti e competenze: due prospettive a confronto	7
1.2 I paradigmi educativi di Carlo Delfrati	11
1.3 Didattica attiva ed interdisciplinare	22
1.3.1 <i>L'importanza dell'interdisciplinarietà</i>	22
1.3.2 <i>Metodi storici e nuove proposte metodologiche</i>	26
1.3.3 <i>Corpo e movimento all'interno della Music Learning Theory (MLT) di Edwin E. Gordon</i>	27
2. Musica e disturbi specifici dell'apprendimento, strategie per una didattica inclusiva	35
2.1 DSA, definizione e aspetti teorici	35
2.2 Come insegnare in modo inclusivo?	41
2.2.1 <i>Gli insegnanti, formazione e atteggiamenti inclusivi</i>	41
2.2.2 <i>Misure compensative e dispensative</i>	44
2.2.3 <i>Indicazioni per la teoria musicale</i>	45
2.2.4 <i>Indicazioni per la pratica strumentale</i>	48
2.3 Effetti e benefici della musica nei soggetti affetti da dislessia	55

3. Un' indagine sulla didattica musicale all'interno delle Scuole Secondarie di I grado	61
3.1 Presentazione	61
3.2 Obiettivi	62
3.3 Risultati	63
Conclusioni	81
Appendice 1: Questionario per il docente di musica, Scuola Secondaria di I grado (esempio)	85
Appendice 2: Griglia di valutazione (esempio)	89
Appendice 3: Questionario per il docente di musica, Scuola Secondaria di I grado docente A	91
Appendice 4: Griglia di valutazione docente A (prima classe)	101
Appendice 5: Griglia di valutazione docente A (seconda classe)	103
Appendice 6: Questionario per il docente di musica, Scuola Secondaria di I grado docente B	105
Appendice 7: Griglia di valutazione docente B	113
Appendice 8: Questionario per il docente di musica, Scuola Secondaria di I grado docente C	115

Appendice 9: Questionario per il docente di musica, Scuola Secondaria di I grado docente D	123
Appendice 10: Esempio unità didattica	133
Bibliografia	137
Sitografia	139

INTRODUZIONE

Nel presente elaborato, si è scelto di presentare alcune teorie e modelli di didattica musicale che possono essere definiti versatili, poiché sono in grado di adattarsi a molte situazioni e contesti, dove una semplice lezione frontale risulterebbe del tutto inefficace. In particolar modo, verrà focalizzata l'attenzione sulle metodologie didattiche pensate per studenti con disturbi specifici dell'apprendimento, tenendo conto delle diverse fasce di età degli allievi. Nell'ultimo capitolo, si presenta inoltre una ricerca svolta all'interno di alcune scuole secondarie di primo grado; l'elaborato si concluderà con la proposta di un'unità didattica basata sull'inclusione¹, trovando un accordo con tutte le strategie didattiche presentate dal principio. Con la trattazione dei diversi capitoli, si intende promuovere una didattica che si ponga i seguenti obiettivi: supportare il diritto degli studenti alla maturazione delle proprie potenzialità musicali; sostenere il diritto dei discenti a crescere in un contesto di creatività e di curiosità verso sé stessi e verso ciò che risulta ignoto; offrire le giuste misure compensative e dispensative per alunni con DSA; Per questo motivo, è significativo realizzare delle attività musicali inclusive con l'obiettivo principale di valorizzare la dimensione percettivo-motoria, quella logica e quella affettivo-sociale; senza mai dimenticare lo sviluppo *in toto* degli individui, possibile grazie a due elementi che non sempre vengono considerati durante le lezioni di educazione musicale, vale a dire l'improvvisazione e soprattutto il metodo del *learning by doing*².

La musica ha una relazione con lo sviluppo delle nostre facoltà cognitive? Perché viene insegnata nelle scuole³? Esistono delle metodologie didattiche universali per l'insegnamento di una materia così complessa? Queste sono le tre domande fondamentali,

¹ Cfr. Appendice 10, pp.133-135.

²L. BERLINGUER, *Prefazione*, in L. CHIAPPETTA CAJOLA, A. L. RIZZO, *Musica e inclusione. Teorie e strategie didattiche*, pp. 9-10. Attraverso una didattica fondata sul metodo *learning by doing* e sull'improvvisazione musicale (anche se, non possono essere prese in considerazione solo queste due opzioni, le quali richiedono una grande quantità di tempo per essere messe in pratica), con una giusta mediazione del sapere da parte del docente, ogni studente ha la possibilità di maturare su diversi piani (conoscenze e competenze musicali, *skills* creative, abilità comunicative, corretta gestione delle emozioni, abilità nei lavori di gruppo); sicché è prevista una crescita sia delle competenze musicali sia delle competenze trasversali, indispensabili in molti ambienti lavorativi.

³ C. DELFRATI, *Introduzione*, in *Fondamenti di Pedagogia musicale*, p. IX.

scelte come punto di partenza dell'elaborato. Per rispondere a tali quesiti è necessario fare un passo preliminare, vale a dire comprendere i diversi aspetti di cui si compone l'insegnamento della musica all'interno del sistema scolastico. In primo luogo, si può evidenziare la dimensione dell'ascolto, funzionale non solo ad avvicinare gli studenti a diversi compositori e stili, ma anche a favorire lo sviluppo di funzioni cognitive come l'attenzione, la percezione e la memoria. In secondo luogo, gli aspetti connessi alla teoria musicale, ovvero quell'insieme di conoscenze utili a descrivere il fenomeno del suono e a strutturare le parti del discorso musicale, oltre alla tecnica e alla pratica musicale (l'impiego di strumenti musicali eterogenei: idiofoni, aerofoni, cordofoni, etc.). Ascolto, teoria e pratica musicale sono dei campi strettamente interconnessi e complementari, imprescindibili all'interno dell'educazione musicale. Risulterebbe, infatti, estremamente complesso spiegare dei brani musicali senza ascoltarli, sarebbe come fare lezione di storia dell'arte senza l'ausilio di un supporto visivo dove sono presenti le opere a cui l'insegnante fa riferimento nel corso della lezione; inoltre, non si può comprendere la difficoltà tecnica di un brano senza un'effettiva prova di esecuzione con lo strumento musicale e senza uno studio rigoroso della teoria musicale⁴. Oltre ai tre ambiti illustrati sopra, ne esiste un ultimo di particolare rilevanza, in grado di relazionarsi perfettamente con tutti gli altri, ossia la storia della musica. Spesso questa disciplina viene vista come un mero elenco di compositori, generi e stili appartenenti a un'epoca remota; in realtà il discorso è molto più articolato, in quanto uno degli obiettivi principali dell'insegnante è di attribuire un senso al panorama musicale contemporaneo con il quale si confrontano gli studenti, mettendo in relazione il passato con il presente e, di conseguenza, la storia con l'attualità⁵. Tali considerazioni, rendono esplicita la natura composita della musica, da intendere come una forma d'arte organica, dinamica e in grado di rapportarsi perfettamente con altre materie in senso interdisciplinare, anche con discipline che all'apparenza hanno poco da condividere con l'ambito musicale, come la psicologia. A tal proposito, a partire dagli inizi dell'Ottocento, si rafforzò ulteriormente l'idea, già presente fin dall'epoca antica, che la musica rientrasse fra le funzioni cognitive, questo

⁴ S. FERRARESE, *Quale musica nella scuola? Contesto sonoro, società e nuove tecnologie*, in S. FERRARESE (a cura di), *Didattica della musica. Fare e insegnare musica nella scuola di oggi*, p. 8.

⁵ *Ivi*, p. 9.

processo si verificò grazie alle prime teorie delle facoltà mentali e alla nascita della frenologia⁶. Nel corso degli ultimi anni, i neuroscienziati hanno approfondito la ricerca sulle reazioni del cervello umano agli stimoli esterni, portando allo sviluppo indiretto della psicologia della musica, disciplina che si occupa prevalentemente dell’impatto degli stimoli sonori sulla mente e sulle emozioni. Un esempio, in tal senso, si può rilevare nei modelli sperimentali che si occupano dell’esperienza prenatale del neonato; attraverso questa tipologia di studi, è stata scoperta la possibilità di stimolare i bambini ancora in grembo attraverso l’ascolto musicale, in effetti il feto è in grado di percepire i suoni già a partire dall’ottavo mese di gravidanza, in particolar modo la voce della madre, funzione necessaria per poterla riconoscere, dato che nel momento della nascita la vista è ancora troppo limitata; pertanto, i bambini riconoscono gli stimoli ambientali solamente attraverso l’udito e l’olfatto⁷. La stimolazione uditiva prenatale provocherà molteplici effetti sul comportamento del neonato, seguendo tale criterio, uno studio eseguito dal ricercatore Peter G. Hepper⁸ ha incluso alcune madri, che durante la gravidanza si sono sottoposte alla visione di una serie televisiva; i loro bimbi, ancora nel grembo materno, hanno avuto così la possibilità di “ascoltare” la sigla iniziale e finale per centinaia di volte. In un secondo istante, sono stati effettuati dei *test* sui neonati fra i 2 e i 4 giorni, i quali hanno manifestato una diminuzione del battito cardiaco durante l’ascolto della canzone presente nella serie TV. Questo effetto peculiare non è stato riscontrato durante l’ascolto di brani musicali ignoti e nemmeno nei gruppi di controllo le cui madri non hanno guardato le serie TV.

Questo è solo uno dei molteplici *test* che alludono all’importanza della musica all’interno della nostra esistenza; siamo costantemente immersi in un mondo fatto di melodie, di suoni e di voci che, in maniera più o meno netta, influenza il nostro modo di vivere e di percepire tutto ciò che ci circonda. Tutti questi aspetti a livello didattico sono realmente presi in considerazione, o il sistema scolastico predilige altre finalità?

⁶ D. SCHÖN, L. AKIVA-KABIRI, T. VECCHI, *Psicologia della musica*, p. 7. Teoria pseudoscientifica (considerata da tempo come non valida), basata sul principio secondo il quale dalla conformazione del cranio si possono ricavare le qualità psichiche e relative alla personalità degli individui.

⁷ *Ivi*, pp. 7-16.

⁸ P. G. HEPPER, *An Examination of Fetal Learning before and after Birth*, in D. SCHÖN, L. AKIVA-KABIRI, T. VECCHI, *Psicologia della musica*, p. 17.

Solitamente, quando si effettua una verifica delle conoscenze musicali, come avviene durante un esame di ammissione in conservatorio, ci si limita a richiedere un elenco di compositori, date, opere, regole armoniche e di brani musicali tratti da diversi repertori a seconda dell'indirizzo scelto. La musica, però, non può e non deve essere insegnata in maniera esclusivamente nozionistica, non sono rilevanti solo i contenuti, è necessario prendere in considerazione quelli che vengono definiti «obiettivi metodologici trasversali»⁹. La pedagoga e musicologa Elita Maule, facendo riferimento all'insegnamento di storia della musica, specifica alcune strategie da considerare durante la pianificazione delle lezioni. *In primis*, parla di educazione all'uso delle fonti, vale a dire rendere comprensibile l'importanza della conoscenza del passato, grazie a fonti di vario tipo (sonore, scritte, orali, etc.); trasformare in materiale decifrabile l'organizzazione delle conoscenze all'interno dei libri di testo, evidenziando il fatto che anche esse sono state prodotte attraverso un approfondito lavoro sulle fonti; allenare le abilità descrittive, analitiche, osservative, di lettura e di comparazione tra le fonti, e infine, avviare i discenti alla consapevolezza e alla conoscenza dei luoghi di reperimento e di conservazione delle fonti. In secondo luogo, la Maule mette in luce gli aspetti inerenti all'educazione all'utilizzo degli strumenti cognitivi fondamentali inclusi nella ricerca e nella conoscenza storica, ovvero: la conoscenza delle categorie temporali¹⁰ e delle categorie logico-organizzative-comunicative relative alla storia, come la tematizzazione, il mutamento-evento-permanenza, la formulazione delle ipotesi, la spiegazione – narrazione-descrizione. Una didattica impostata su questi obiettivi metodologici è fondamentale, poiché la scuola, oggi, mira all'acquisizione di metodi di conoscenza, vale a dire vere e proprie competenze. Diviene così più rilevante il “come” si arriva a sapere, a sfavore di una didattica improntata a fornire solamente informazioni, dove l'unico elemento di rilievo è il “cosa” si sa.

Essere in grado di usare gli strumenti cognitivi storiografici diviene indispensabile per comprendere appieno la complessità della storia della musica e della storia, da non intendere come materie mnemoniche, bensì come discipline che necessitano di una

⁹ E. MAULE, *Storia della musica: come insegnarla a scuola*, p. 34.

¹⁰ Si intende: durata breve, media e lunga; successione-contemporaneità, cronologia, datazione; periodo, periodizzazione, etc.

profonda comprensione dei fenomeni del passato, seguendo tale criterio, è fondamentale condividere con gli studenti i meccanismi metodologici utili alla conoscenza storica¹¹. Sempre in riferimento all'ambito dell'insegnamento musicale, all'interno delle Indicazioni Nazionali per il curriculum del 2012 vengono enucleati alcuni aspetti rilevanti:

La musica, componente fondamentale e universale dell'esperienza umana, offre uno spazio simbolico e relazionale propizio all'attivazione di processi di cooperazione e socializzazione, all'acquisizione di strumenti di conoscenza, alla valorizzazione della creatività e della partecipazione, allo sviluppo del senso di appartenenza a una comunità, nonché all'interazione fra culture diverse. L'apprendimento della musica consta di pratiche e di conoscenze, e nella scuola si articola su due dimensioni: a) produzione, mediante l'azione diretta (esplorativa, compositiva, esecutiva) con e sui materiali sonori, in particolare attraverso l'attività corale e di musica d'insieme; b) fruizione consapevole, che implica la costruzione e l'elaborazione di significati personali, sociali e culturali, relativamente a fatti, eventi, opere del presente e del passato¹².

Nel presente decreto ministeriale il concetto di prodotto, ossia ciò che concerne l'opera musicale, si sovrappone a quello di processo, ovvero alle procedure, le tecniche, le idee e i concetti interpretativi e categorizzanti che rendono comunicante e significativa l'organizzazione dei suoni dal punto di vista culturale.

L'importante, all'interno di questa visione, non è tanto il valore della musica in sé, bensì un impegno attivo degli studenti nelle varie forme dell'esperienza musicale. L'insegnante all'interno del processo di formazione di ogni singolo individuo ha una grandissima responsabilità, ed è proprio per questo motivo che il suo ruolo non deve limitarsi a una pura trasmissione dogmatica di giudizi estetici, ma anzi, uno dei compiti più ardui è di riuscire ad affiancare i discenti nell'approccio all'opera musicale, facendo interagire significativamente la struttura dell'opera con quella soggettiva degli alunni, solamente in questo modo si può riuscire a far acquisire ai discenti le giuste chiavi d'interpretazione utili ad analizzare in maniera articolata i diversi fenomeni sonori, superando i semplici giudizi "mi piace" e "non mi piace"¹³. Non si può infatti ritenere sufficiente una lettura così approssimativa di un brano musicale e il discorso vale tanto

¹¹ E. MAULE, *Storia della musica*, pp. 34-36.

¹² Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, D.M. 16 novembre 2012, n.254, *Indicazioni Nazionali per il Curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, p. 58, cit. in S. FERRARESE (a cura di), *Didattica della musica*, p. 30.

¹³ M. LAMANNA, *Tempi, spazi e materiali del «fare musica» nella scuola analogica e digitale*, in S. FERRARESE (a cura di) *Didattica della musica*, pp. 306-307.

per la musica leggera, quanto per la musica colta, sia per la musica occidentale, sia per la *world music*, motivo per il quale è necessario un metodo didattico utile a rafforzare i giudizi critici di tutti i discenti.

Tornando all'ultima delle tre domande poste al principio: Esistono delle metodologie didattiche universali per l'insegnamento di una materia così complessa? Questo quesito verrà approfondito in maniera più esaustiva nella trattazione dei diversi capitoli; sicuramente si può partire dal presupposto che non esiste una metodologia in grado di adeguarsi alla perfezione ai più disparati contesti scolastici, è infatti necessario tenere conto della diversità dei gruppi classe e dei ragazzi che li compongono, della presenza di alunni con BES (DVA, DSA, svantaggi socioeconomici, linguistici e culturali). Queste variabili rendono l'insegnamento delle discipline scolastiche una sfida per i docenti, i quali si ritrovano a interagire con gruppi eterogenei, dove ogni individuo deve essere valorizzato secondo le proprie potenzialità¹⁴.

¹⁴ L. CHIAPPETTA CAJOLA, A. L. RIZZO, *Introduzione*, in *Musica e inclusione*, pp. 13-14.

Capitolo 1

UNA QUESTIONE METODOLOGICA PER L'EDUCAZIONE MUSICALE

1.1 Musica, prerequisiti e competenze: due prospettive a confronto

Le abilità musicali vengono acquisite con il tempo o sono da considerare innate? Quanto pesano natura e cultura nel processo di apprendimento musicale? L'idea più ricorrente è che per una reale comprensione della musica siano necessarie istruzione (per gli aspetti legati maggiormente alla teoria musicale e alla storia della musica) e molta pratica (per quanto riguarda l'attività strumentale); coloro che sostengono questa tesi ritengono di non essere in grado di comprendere la musica in alcun modo. Dal lato opposto, si possono trovare tutti i ricercatori, i quali sostengono che la percezione musicale non sia influenzata da un particolare apprendimento, proprio come avviene per la percezione visiva, il linguaggio e la memoria¹⁵. Entrambe le ipotesi, in realtà, possono essere ritenute fondate: gran parte delle persone che non hanno potuto e/o voluto ricevere un'adeguata formazione musicale sono comunque capaci di riconoscere una buona esecuzione, apprezzare canzoni, riprodurre una melodia cantando e discriminare in maniera approssimativa lo stile di un brano inedito o un compositore da un altro; tutte abilità complesse, risultato di un processo di apprendimento implicito, vale a dire l'ascolto della musica stessa, azione abitudinaria per gran parte dei membri della società contemporanea. D'altro canto, per riuscire ad eseguire un'analisi armonica, solfeggiare un brano a prima vista ed eseguire dei virtuosismi con uno strumento musicale, è spesso necessaria un'educazione musicale affinché si riescano ad acquisire competenze di alto livello.

¹⁵ D. SCHÖN, L. AKIVA-KABIRI, T. VECCHI, *psicologia della musica.*, p. 12. Questo dibattito è tra i più noti nell'ambito delle scienze cognitive e della psicologia della musica, con una lunghissima tradizione di studi. Cfr. D. CARIOTI, *Musica e cervello: le dinamiche di un rapporto*, in S. FERRARESE, *Didattica della musica* e M. HOWE *et al.*, *Are there early childhood signs of music ability?*, pp. 250-277.

La capacità di percepire ed elaborare gli stimoli sonori è una prerogativa comune a tutte le popolazioni, le quali nel corso del tempo hanno sviluppato la propria cultura musicale e il proprio modo di intendere gli eventi sonori. La musica sembrerebbe garantire, nella maggior parte dei contesti sociali, una vera e propria coesione; inoltre, è in grado di veicolare emozioni, per questa ragione viene impiegata, solitamente, sia per scopi personali sia per scopi sociali. Per non generalizzare, bisogna ribadire il fatto che ogni gruppo sociale e geografico possiede delle caratteristiche uniche dal punto di vista musicale¹⁶. Un aspetto che contraddistingue tutti gli individui, al di là del proprio paese di origine, è che l'ascolto di un brano musicale prevede una sofisticata elaborazione di un enorme quantità di informazioni in tempi molto brevi e in maniera essenzialmente automatica. Un processo di questo calibro può essere comparato a ciò che avviene durante l'ascolto di frasi pronunciate in una lingua poco nota. Un automatismo simile viene interpretato frequentemente come una conseguenza diretta di meccanismi cerebrali innati; tali processi necessitano anche di un sostegno proveniente dall'ambiente, ossia un tipo di *training* percettivo/ allenamento musicale ottenibile attraverso una costante esposizione agli stimoli musicali caratteristici della propria cultura¹⁷. Il tema "natura vs cultura" è stato approfondito dagli studi condotti dal gruppo di ricerca del professore e compositore canadese Glenn Schellenberg (2004; 2006; 2011)¹⁸, con lo scopo di comparare musicisti e non musicisti a livello intellettuale. Tali lavori hanno origine dal medesimo quesito: i musicisti hanno già determinate caratteristiche cognitive o queste si sviluppano grazie allo studio della musica?

Nella maggioranza di questi studi vengono selezionati musicisti esperti, seguendo determinati criteri di inclusione, ad esempio aver studiato musica a partire da un'età minima di sette anni, o essere diplomati in conservatorio, o altri parametri a seconda del livello di esperienza desiderato. In ogni caso, verrebbero presi in considerazione musicisti già abili, dei quali non possiamo conoscere le caratteristiche cerebro-anatomiche prima

¹⁶ Cfr. Istituto Italiano Edizioni Atlas, Ricerche guidate, *World music e musica etnica originaria*, p.6, <https://www.edatlas.it/>. Si può trarre un esempio dalla vastità di strumenti musicali tradizionali che si possono trovare per il mondo (l'*erhu* in Cina e il *didgeridoo* in Australia).

¹⁷ D. SCHÖN, L. AKIVA-KABIRI, T. VECCHI, *psicologia della musica.*, p. 12-13.

¹⁸ Cfr. E.G. SCHELLENBERG, *Music lessons enhance IQ* (2004); *Long-term positive associations between music lessons and IQ* (2006); *Examining the association between music lessons and intelligence* (2011) in S. FERRARESE (a cura di), *Didattica della musica*, p. 37.

dell'approccio al percorso musicale; pertanto, diviene complesso stabilire se determinate qualità cognitive attribuibili allo studio della musica fossero presenti, in realtà, fin dal principio. Sicuramente non bisogna escludere che siano, effettivamente, tutti i musicisti in queste ricerche a manifestare determinati vantaggi cognitivi o una particolare specifica cerebrale, entrambi da considerare come fattori di predisposizione alla musica; in questo caso si fa riferimento a ciò che spesso viene definito "talento". Il talento musicale risiede in un insieme di abilità cognitive, ma queste possono tradursi nell'inclinazione ad apprendere con più rapidità o con più efficienza uno strumento musicale o le regole di teoria musicale?

Una simile possibilità aiuterebbe a spiegare l'esistenza di individui che apprendono con più semplicità a suonare, addirittura senza saper leggere o scrivere la musica¹⁹. Esistono una serie di studi²⁰ i quali, diversamente dai precedenti, hanno preso in considerazione i soggetti prima e dopo un'esperienza di studio musicale che si prolunga per tempo; tali contributi offrono la possibilità di verificare i cambiamenti dovuti alla sola pratica musicale. I bambini analizzati, ai quali venivano proposte delle lezioni di musica per testare eventuali cambiamenti, hanno dimostrato di possedere abilità intellettive equivalenti. Se davvero fossero le abilità intellettive a delineare il nostro talento musicale, a rigor di logica, tutti i bambini coinvolti dovrebbero possedere le stesse possibilità di divenire musicisti, dato che il loro livello intellettivo di base è uguale. Nonostante ciò, solamente alcuni di loro riusciranno mentre gli altri no; in apparenza, questo fattore permetterebbe di escludere la possibilità dell'esistenza di fattori cognitivi utili a divenire musicisti, ma tale ipotesi non è totalmente corretta: possono essere individuate persone con un alto tasso di predisposizione alla musica che, tuttavia, non hanno mai cominciato a suonare uno strumento (essi vengono definiti *music sleepers*). Allo stesso modo si possono rilevare individui, i quali si sono relazionati in maniera sistematica allo studio di uno strumento, ma proprio a causa della mancanza dei fattori predisponenti citati precedentemente, non raggiungono un livello di competenza elevato con la stessa facilità degli altri (*Sleeping musicians*).

¹⁹ D. CARIOTI, *Musica e cervello*, in S. FERRARESE (a cura di), *Didattica della musica.*, pp. 37-40.

²⁰ LILY N. C. LAW, M. ZENTNER, *Assessing Musical Abilities Objectively: Construction and Validation of the Profile of Music Perception Skills*, in S. FERRARESE (a cura di), *Didattica della musica*, p.41.

Altri studi²¹, invece, hanno verificato l'assenza di modificazioni cerebrali preesistenti all'interno di un gruppo di bambini di 6 anni, i quali, successivamente, sono stati assegnati in parte ad un programma di educazione musicale, un'altra parte ad un programma di addestramento sportivo e la restante parte a nessuna tipologia di addestramento in particolare. Un'analisi strutturale, effettuata trascorsi due anni di addestramento, ha dimostrato che i bambini del gruppo relativo al *training* musicale manifestavano alterazioni cerebrali a livello del corpo calloso.

Studi più recenti²², svolti all'interno di una scuola secondaria di primo grado milanese, hanno dimostrato come gli alunni iscritti al percorso musicale non manifestassero particolari miglioramenti dal punto di vista cognitivo a seguito di un anno di lezioni di musica, d'altro canto mostrarono vantaggi cognitivi a monte, ad esempio capacità di ragionamento particolarmente avanzate, se confrontate con quelle dei compagni della stessa fascia di età.

Risultati simili, sembrerebbero propendere verso i sostenitori di una predisposizione cognitiva alla musica, ma la questione si rivela più complessa: una parte degli studenti aveva già intrapreso esperienze musicali, in maniera assidua, durante gli anni della scuola primaria. Molto probabilmente, quindi, i vantaggi di questi studenti sono una conseguenza diretta dello studio musicale avvenuto in precedenza, il quale riuscirebbe ad avere un effetto sulle facoltà cognitive esclusivamente in fasi evolutive antecedenti alla Scuola Secondaria di I grado. Rimane complesso spiegare il risultato riscontrato negli studenti privi di esperienza musicale precedente, ma che mostravano vantaggi cognitivi di partenza identici a quelli dei discendenti già avvezzi al mondo della musica.

Alla base del dilemma rimane radicata la dialettica natura-cultura, molto nota all'interno delle discipline antropologiche²³. Per quanto concerne questo argomento, non esistono soluzioni univoche, nonostante ciò, la prospettiva più accreditata nell'ambito dei ricercatori tende a supportare una sintetizzazione di tutte le osservazioni all'interno di un

²¹ A. HABIBI *et al.*, *Childhood music training induces change in micro and macroscopic brain structure: results from a longitudinal study*, in S. FERRARESE (a cura di), *Didattica della musica*, p.41.

²² D. CARIOTI *et al.*, *Music Education at School: Too Little and Too Late? Evidence From a Longitudinal Study on Music Training in Preadolescents*, in S. FERRARESE (a cura di), *Didattica della musica*, p. 41.

²³ Cfr. T. INGOLD, *Antropologia. Ripensare il mondo*, pp. 29-47.

rapporto dinamico tra natura e cultura, all'interno del quale le diverse predisposizioni naturali e cognitive comportano una maggior efficacia per il conseguimento degli obiettivi fondamentali dello studio musicale. Al contempo, l'incremento della pratica musicale è in grado di plasmare in modo evidente le nostre conoscenze, così tanto da farci acquisire competenze specifiche, che comportano un'effettiva crescita musicale, oltre ad una crescita sul piano strettamente cognitivo²⁴.

1. 2 I paradigmi educativi di Carlo Delfrati

Carlo Delfrati, musicologo, insegnante di educazione musicale e fondatore della S.I.E.M. (Società Italiana per l'Educazione Musicale), propone tre modelli educativi: una prima polarizzazione tra paradigma dinamico e paradigma statico, al quale successivamente aggiunge un terzo e ultimo paradigma, quello ricreativo²⁵. Prima di mettere in rilievo le teorie di Delfrati, è opportuno spiegare le ragioni per le quali il suo paradigma dinamico può essere considerato inclusivo; ed è proprio una didattica inclusiva la meta investigativa del presente elaborato. Prima di tutto, il paradigma dinamico, suffragato dal musicologo italiano, rappresenta l'opposizione alla scuola nozionistica, all'interno della quale le persone con DSA trovano poco spazio per la propria autorealizzazione; un costante sovraccarico di informazioni rischia infatti di trasformare l'esperienza scolastica in un percorso guidato dall'ansia e dalla scarsa fiducia in sé stessi. Oltre al fattore appena enunciato, il modello dinamico tiene conto esplicitamente delle diversità degli alunni: all'interno di una classe si possono trovare persone abbienti, povere, talentuose, con svantaggi linguistici, o DVA. È prassi per l'insegnante nella società contemporanea interfacciarsi con discenti che, per un motivo o per l'altro, non partono dallo stesso livello, motivo per il quale non sempre possono condividere i medesimi obiettivi; sarebbe singolare pretendere gli stessi "punti d'arrivo" sia per un alunno appena trasferito in una scuola, il quale non parla correttamente la nostra lingua, sia per un alunno madrelingua italiano. Una delle finalità primarie del paradigma

²⁴ *Ibidem*.

²⁵ C. DELFRATI, *Introduzione*, in *Fondamenti di pedagogia musicale*, p. X.

dinamico è proprio la crescita dell'individuo, indipendentemente dal punto di partenza; infatti, la scuola dinamica supporta le abilità di ogni allievo, partendo da ciò in cui il discente riesce meglio, per poi ampliare le competenze anche all'interno delle attività ritenute complicate²⁶. In questa maniera si parte dai punti di forza che tutti hanno (anche se raramente sono gli stessi) per supportare le difficoltà degli studenti; per esempio, un alunno che trova difficoltà a comprendere un problema matematico basato su “numeri astratti” ma è appassionato di musica, può essere aiutato dal professore di matematica, senza che si debba affidare necessariamente al docente di educazione musicale, attraverso l'uso di “numeri musicali”²⁷.

Al di là dei programmi ministeriali, ogni docente ha il diritto di fissare i traguardi che ritiene più idonei a seconda della classe con la quale si relaziona; essi sono mutabili in funzione dell'allievo, in tal modo, il docente può costruire dei percorsi individualizzati, rimodulabili in base al contesto. Verranno presentate anche altre due prospettive metodologiche, il modello statico e quello ricreativo, le quali rischiano di essere inefficaci all'interno di un'ottica inclusiva, a meno che non si prendano solo gli elementi strettamente necessari da ambedue i modelli²⁸, come avviene nella didattica dinamica. Entrando nel dettaglio, il paradigma statico si basa su alcuni principi fondamentali come l'ubbidienza, l'inserimento sociale, l'adeguamento agli altri e il rispetto dell'autorità. All'interno di questo modello è importante conservare tutto ciò che è già esistente e lo spazio relativo all'iniziativa individuale di ogni singolo studente viene cancellato completamente.

La figura dell'insegnante è vista alla stregua di una personalità autoritaria e moralmente rigida, la quale incarna pienamente gli ideali di durezza e di forza, stigmatizzando le debolezze. Delfrati, per descrivere un modello simile, si serve del colonialismo: gli allievi vengono infatti descritti come indigeni da colonizzare, pertanto non vengono considerati come individui dotati di un proprio “valore culturale”, bensì

²⁶ C. DELFRATI, *Fondamenti di pedagogia musicale*, pp. 370-372.

²⁷ Ivi, p. 372. La musica è fatta di numeri, frazioni, rapporti (ad esempio il valore delle figure musicali o il rapporto tra frequenze ascrivibile a Pitagora).

²⁸ C. DELFRATI, *Fondamenti di pedagogia musicale*, pp. 14-237. Si fa riferimento alle lezioni frontali (paradigma statico) e la dimensione ludica della musica (paradigma ricreativo), si tratta di due componenti irrinunciabili all'interno delle lezioni di musica, a patto che non si ecceda in nessuno dei due casi.

come persone da incivilire secondo i valori del colonizzatore (l'insegnante). Seguendo l'ottica del professore "colonialista", le musiche extraeuropee sono prive di un senso tonale, motivo per il quale non vengono incluse all'interno di una didattica di questo tipo. L'esperienza musicale dei bambini all'interno di una dimensione ludica è tollerata, a patto che con il tempo venga plasmata, affinché possa raggiungere una perfezione ideale all'interno di una concezione della realtà puramente conformista.

Se si confrontasse un ambiente di lavoro monitorato da un dirigente autoritario con una classe dove è presente un docente con la stessa attitudine, i risultati sui lavoratori/studenti sarebbero pressoché identici, si otterrebbero scarsi livelli di soddisfazione, eccessiva conflittualità, competizione, ostilità, oltre ad una forte dipendenza dal *leader*, il quale è sempre chiamato a guidare e controllare le attività. Il docente, attraverso questo rapporto di dipendenza, mira all'acquisizione dei "valori della tradizione" da parte dei suoi allievi, valori che vengono stabiliti esclusivamente da lui e dal suo gusto estetico.

Per quanto riguarda l'autonomia, è una possibilità che viene concessa solo in una fase avanzata dell'apprendimento, ad esempio alla fine di un biennio di conservatorio, dove lo studente potrà finalmente dare sfogo al proprio estro, poiché viene a mancare il rapporto di dipendenza con l'insegnante. Il paradigma statico punta a una tipologia di didattica nozionistica, dove si elencano una ad una le definizioni della grammatica musicale e si esplorano nel dettaglio diverse classificazioni strumentali; l'obiettivo è conoscere l'esistenza delle cose e del loro nome, ovviamente vengono meno gli aspetti legati al loro utilizzo e alla loro origine. A livello contenutistico, conta ciò che viene scelto dall'insegnante, senza tenere conto dei gusti e dei bisogni dei discenti. I brani trattati a lezione sono gli stessi che il docente in passato imparò con il suo maestro e che sono da considerare inviolabili. Un paradigma pensato per tramandare processi di vita, valori e modalità di pensiero immutabili da una generazione all'altra. Il successo di questo modello è dovuto al fatto che l'insegnante lo può mettere in atto con estrema semplicità; i ragazzi rimangono totalmente passivi, una situazione del genere è amministrabile con più facilità, rispetto ad un contesto dove gli alunni vengono stimolati con frequenza a intervenire in una forma di dialogo con il docente. L'insegnante più soddisfatto sarà quello che riuscirà a portare a termine il "programma", ovvero la quantità di nozioni prestabilite.

Una simile prospettiva è da ritenere inattuabile, in quanto le nozioni sono infinite e in espansione continua. Si cercherà in continuazione di valorizzare la quantità delle informazioni a discapito della qualità, gli obiettivi sono in ogni caso irraggiungibili²⁹. Il paradigma ricreativo viene posto agli antipodi rispetto a quello statico, giacché rappresenta un pieno passaggio da un estremo a un altro.

Per sfidare il modello statico viene rivendicata la precedenza del bambino rispetto alla disciplina in un'ottica di contrapposizione tra persona e cultura, in questo caso a favore della prima. Sicuramente la valorizzazione degli individui è una componente fondamentale all'interno di qualsiasi processo educativo, ad ogni modo, è importante che una simile rivendicazione non venga fatta dimenticando la specificità della musica. I docenti hanno il dovere di educare cittadini inseriti in maniera adeguata all'interno della società, inoltre, devono riuscire a fornire agli studenti gli strumenti per potersi orientare spontaneamente nel proprio contesto sociale; senza dimenticare la riscoperta delle proprie abilità e della propria identità, oltre all'educazione alla tolleranza e al rispetto delle alterità attraverso il dialogo e il confronto³⁰. Tali strumenti provengono direttamente dalle singole discipline, senza questi si rischia di non conseguire il successo formativo. Delfrati, oltre ad una semplice educazione "con" la musica, si schiera a favore di un'educazione "alla" musica: non basta cedere la scelta del repertorio agli alunni e lasciare una completa libertà a livello esecutivo, la sola musica senza un processo di mediazione didattica da parte dell'insegnante non apporterebbe alcun contributo alla crescita individuale e di gruppo degli studenti; per ottenere dei risultati attraverso l'insegnamento musicale, come la socializzazione e l'intesa a livello collettivo, è d'obbligo (se si prende come esempio di riferimento un'ipotetica attività corale) curare l'intonazione, la simultaneità delle parti, le variazioni dinamiche, ossia tutti gli aspetti che rendono gratificante la parte pratica dell'educazione musicale. Se si dovesse scegliere di non prestare attenzione a questa serie di parametri, si otterrebbe un livello di collaborazione proporzionato allo scadimento musicale. Non è possibile accontentarsi di una scuola che rinuncia in partenza alla crescita degli allievi, altrimenti, il rischio che si

²⁹ C. DELFRATI, *Fondamenti di pedagogia musicale*, pp. 14-44.

³⁰ E. MAULE, *Storia della musica*, pp. 32-34.

corre è di arrivare alla conclusione di un percorso formativo con degli alunni che possiedono le stesse competenze dell'inizio. Una simile concezione della didattica può essere definita un "non modello" o "modello rinunciatario", poiché messa in atto da quei professori che tengono poco conto del percorso di maturazione dei discenti. Il paradigma ricreativo nasce come una sana contrapposizione alla scuola statica, si basa sulla valorizzazione del dialogo e della relazione tra alunni e insegnante, ma tali iniziative non possono andare a scapito del rapporto studenti-sapere; una tendenza di questo stampo, si pone come finalità l'esaltazione della dimensione ludica sul piano musicale, presa in considerazione anche nel modello dinamico.

L'aggettivo "ricreativo" si riferisce in particolar modo alla scelta del repertorio da parte degli insegnanti, i quali effettuano delle decisioni basandosi su uno stile permissivo, dunque, se gli alunni non dovessero apprezzare un determinato brano musicale o se non fossero in grado di eseguirlo, quest'ultimo verrebbe scartato a priori. L'unica componente che conta, in questo caso, è il consenso immediato degli allievi; non sembra avere particolare rilievo l'esperienza complessiva della disciplina musicale³¹.

Anche il paradigma dinamico si orienta in senso opposto rispetto a quello statico; la didattica dinamica attribuisce particolare importanza al metodo euristico, il metodo della ricerca e scoperta, o *problem solving*³². A tal proposito, Elita Maule promuove una didattica all'interno della quale ogni singola disciplina dialoga con la dimensione reticolare³³. Per arrivare a un simile traguardo, è necessario mettere da parte la trasmissione del sapere musicale intesa in senso nozionistico a sostegno di un sapere elastico, il quale si può costruire attraverso l'acquisizione di metodi operativi utili alla comprensione della realtà³⁴.

L'interesse per la storia della musica deve manifestarsi come un bisogno spontaneo e non come un obbligo proveniente dal sistema scolastico: la curiosità per la dimensione

³¹ C. DELFRATI, *Fondamenti di pedagogia musicale*, pp. 206-233.

³² *Ivi*, p. 48.

³³ E. MAULE, *Introduzione*, in *Storia della musica*, pp.7-8. Con "sapere reticolare" si intende indicare i saperi trasversali e i collegamenti fra le diverse aree disciplinari.

³⁴ *Ibidem*. Elita Maule approfondisce il discorso dell'interdisciplinarietà (il dialogo fra le varie discipline curricolari), che favorisce lo sviluppo di un percorso metacognitivo (imparare ad imparare) e fantacognitivo (imparare a diventare), stimolando la creatività, la fantasia e l'intuizione.

storica solitamente si manifesta a partire dall'età prescolare, anche se nelle scuole non sempre viene adeguatamente valorizzato.

La ricerca didattica è una grande opportunità per l'insegnante di sostenere l'interesse degli alunni e non è da considerare un momento fine a sé stesso; se svolta correttamente, ossia tenendo conto dei bisogni collettivi ed individuali, è infatti in grado di favorire modalità di apprendimento tipiche di alunni di età variabile, contribuendo a colmare i dubbi e le curiosità che possono emergere nel tempo.

Elita Maule chiarifica l'importanza di un insegnamento fondato su una storia-problema, in grado di incentivare una serie di procedure relative alla ricerca, comparabili a quelle impiegate sistematicamente dallo storico. Questa realtà potrebbe fornire risposte dirette ad alcuni dei bisogni dei discenti, fra cui: esigenze di carattere individuale, la ricerca in questo caso permette agli studenti di "costruire" le informazioni in prima persona, soddisfacendo le curiosità personali e il desiderio di lavorare in prima persona sui materiali; di carattere sociale e collettivo, un esempio è l'acquisizione di strumenti critici importanti, per esempio una forma di protezione verso gli stereotipi e una maggiore comprensione delle diversità altrui; di carattere psico-pedagogico, poiché una didattica laboratoriale improntata alla ricerca riuscirebbe a garantire un maggiore controllo sugli interessi e sulle difficoltà, con la possibilità di svolgere verifiche in itinere per monitorare l'andamento dell'attività, esercizi di potenziamento, compiti differenziati durante le attività collettive; di carattere disciplinare, dato che si riuscirebbe a presentare agli alunni la storia come una ricostruzione, ottenibile attraverso un processo di conoscenza scaturito dalla continuità tra passato e presente³⁵.

Per quanto concerne le fonti da tenere in considerazione durante la fase della ricerca, è importante delimitare un campo d'azione, scegliendo solamente le informazioni utili, in modo tale da non rendere la fase di reperimento del materiale eccessivamente dispersiva; questa procedura è realizzabile se ci si focalizza su un tema/problema del passato. Innanzitutto, è necessario sfruttare le preconoscenze come punto di partenza della ricerca, anche se con molta frequenza nell'ambiente scolastico e accademico si tiene

³⁵ E. MAULE, *La storia della musica come ricostruzione: fonti e documenti*, in C. GALLI (a cura di), *Musica e storia. L'apprendimento storico-musicale nel processo formativo*, pp. 34-37.

poco conto dei repertori prediletti dagli studenti, i quali possono aver già acquisito più o meno inconsapevolmente buone capacità nel riconoscimento degli stili e nel confronto tra elementi musicali ed extramusicali. Ciò è possibile grazie allo sviluppo dei nuovi media, dove la musica viene resa protagonista. Nella fase successiva, dai prerequisiti si passa alla tematizzazione, che insieme alla problematizzazione, avrebbe il compito di supportare i desideri di conoscenza appartenenti alla classe e al singolo individuo. La ricerca viene avviata grazie a diversi stimoli, si può “attivare” tramite un periodo storico nel quale si è sviluppato un determinato genere, con un film nel quale è contenuta una particolare colonna sonora, o partendo da un affresco dove sono presenti degli strumenti musicali antichi. Per la scelta delle fonti è essenziale un’attinenza alla tematizzazione, a patto che i documenti scelti siano stimolanti per gli alunni; si possono utilizzare fonti di natura variabile, da quelle scritte a quelle sonore. Nel caso si scelga di procedere con l’ausilio di fonti scritte, Elita Maule propone una strategia efficace, ovvero di “sonorizzare” il materiale scritto; una scelta simile si potrebbe rivelare un prezioso aiuto per il conseguimento di obiettivi musicali come l’impiego della voce, di strumenti musicali, o lo sviluppo della percezione ritmica, uditiva e, infine, aumenterebbe le capacità di analisi del documento scritto.

Nelle fasi conclusive della ricerca, il passo fondamentale, dal quale non ci si può esimere, consiste nella produzione di informazioni: sotto forma di resoconto orale, scritto, su supporto cartaceo o multimediale, ma non solo, è possibile dar luogo ad attività espressive come il canto, la danza e l’esecuzione strumentale³⁶.

All’interno del paradigma dinamico di Delfrati, questa serie di aspetti legati alla ricerca sono ampiamente considerati. Tuttavia, non si può pensare di fare affidamento solo al metodo euristico, eliminando completamente le lezioni frontali, pena l’impoverimento del lavoro degli insegnanti, in quanto si instaurerebbe una sorta di “staticità” di matrice opposta rispetto al modello trattato precedentemente. Una didattica dinamica mette in primo piano le risorse e i valori propri di ogni alunno; gli educatori durante il percorso formativo hanno il compito di valorizzare la cultura di appartenenza

³⁶ E. MAULE, *Storia della musica.*, pp. 70-76.

di ogni singolo individuo, qualunque essa sia, considerando costantemente i bisogni e le risorse utili alla crescita degli studenti.

I primi cenni inerenti al paradigma dinamico sembrerebbero comparire già in alcuni documenti scolastici del 1979, come riporta il seguente decreto ministeriale:

La scuola media risponde al principio democratico di elevare il livello di educazione e di istruzione di ciascun cittadino [...]; potenzia la capacità di partecipare ai valori della cultura, della civiltà e della convivenza sociale e di contribuire al loro sviluppo [...] in tutte le direzioni (etiche, religiose, sociali, intellettive, affettive, operative, creative, ecc.) [...]; favorisce l'iniziativa del soggetto per il proprio sviluppo e lo pone in condizione di conquistare la propria identità di fronte al contesto sociale [... e di consolidare] una capacità decisionale che si fonda su una verificata conoscenza di sé³⁷.

Queste parole segnano un punto di passaggio fondamentale, da questo momento in poi il diritto allo studio viene ritenuto comune, non più una prerogativa di un'*élite*, pertanto, va riconosciuta a tutti la possibilità di maturare culturalmente.

Nel modello dinamico gli obiettivi vengono definiti trasversali, o in alternativa, transdisciplinari: se si pensa all'obiettivo di imparare a sintetizzare, si fa riferimento ad una *skill* necessaria in diversi ambiti disciplinari, a livello musicale può essere utile durante l'analisi di un brano musicale; oltre a questo obiettivo, ne sono presenti altri che non appartengono a una singola materia, bensì devono essere conseguiti da docenti di insegnamenti diversi, ad esempio la capacità di ricavare deduzioni logiche, il rispetto degli altri, etc. Può accadere in determinati contesti che il docente dia per scontato alcune di queste capacità basilari relative all'etica e all'intelletto, in tal caso si parla di prerequisiti, poiché vengono richiesti dai docenti come *conditio sine qua non* per lo svolgimento proprie lezioni; ciò è sintomo della loro rilevanza durante il percorso, anche se è molto complesso rilevare queste componenti negli alunni all'inizio di un nuovo percorso scolastico. In tal senso, è necessario impostare dei programmi "elastici", i quali permettono di trasformare i prerequisiti mancanti in obiettivi da raggiungere; queste finalità dovrebbero essere programmate in maniera articolata da tutto il corpo docente. Si è visto come all'interno della scuola statica venga data molta importanza ai risultati disciplinari, così facendo, tuttavia, non vengono incluse le risorse socio-affettive

³⁷ D.M 9 febbraio 1979, parte prima, 3, in C. DELFRATI, *Fondamenti di pedagogia musicale*, p. 52.

(intelligenza personale e intelligenza emotiva) nella fase dell'apprendimento. Il coinvolgimento affettivo non è un fattore da ignorare, è un ottimo coadiuvante per la memorizzazione; infatti, contribuisce «all'elaborazione della memoria che è un elemento indispensabile al lavoro musicale. Grazie alla sensibilità affettiva, la memoria sensoriale si trasforma in immaginazione riproduttiva. Il bambino desidera riprodurre un suono che ha lasciato nella sua mente un'immagine uditiva»³⁸.

Nei programmi scolastici, oltre agli obiettivi psicomotori e cognitivi, sono da ritenere fondamentali le finalità etiche ed affettive, come le abilità autocentrate (apprezzarsi e conoscersi fisicamente, focalizzarsi sui propri stati d'animo, accettare le critiche altrui, etc.); le abilità di relazione (saper ascoltare gli altri, accettare le diversità altrui, accettare considerazioni differenti rispetto alle proprie, etc.). In aggiunta a questi obiettivi, i docenti hanno il dovere di accompagnare i ragazzi nel percorso di maturazione relativo alle abilità specifiche del proprio insegnamento; con il termine abilità si intende delineare degli «atteggiamenti» di carattere mentale che si devono mantenere in relazione alla musica, questi vengono posti in antitesi rispetto a quelli che il professore desidera far superare; si può prendere come spunto l'atteggiamento che i ragazzi hanno rispetto all'esperienza sonora: viene posto come obiettivo finale, da un lato, l'acquisizione della capacità di mantenere l'attenzione rispetto a un qualsiasi oggetto sonoro, dall'altro, si cerca di superare ogni atteggiamento di amusia, fra cui la difficoltà o l'incapacità di concentrarsi durante la presentazione degli stimoli acustici³⁹.

Un'altra motivazione che porta Delfrati a distinguere nettamente il modello statico da quello dinamico è, come si è già riscontrato, la mancanza di indipendenza nel primo paradigma, mentre nel secondo emerge un movimento in senso opposto; la didattica dinamica mira a trovare delle strategie di apprendimento del tutto personali, così da educare gli studenti all'autonomia, pertanto, all'«iniziazione» proposta dalla pedagogia statica, la pedagogia dinamica risponde con l'«iniziativa» dei discenti. Nelle ore di strumento tipiche della scuola statica, vige la regola secondo la quale il brano deve essere eseguito, tassativamente, nella maniera richiesta dal maestro, non sono ammesse

³⁸ E. WILLEMS, *L'oreille musicale*, 2 voll., Genève, Pro Musica, 1965, p. 42, in C. DELFRATI, *Fondamenti di pedagogia musicale.*, p. 58.

³⁹ C. DELFRATI, *Fondamenti di pedagogia musicale*, pp. 48-61.

variazioni espressive di alcun genere. L'educazione finalizzata all'indipendenza, al contrario, richiede una conoscenza preliminare degli aspetti rilevanti durante l'esecuzione strumentale (diteggiatura, dinamica, agogica, etc.), ma in questo frangente, sono ammesse sperimentazioni diverse, le quali costituiscono un momento educativo utile per gli alunni, in quanto avranno la possibilità e il privilegio di decidere una soluzione esecutiva rispetto ad un'altra, affidandosi al proprio gusto musicale. Scegliere il percorso dinamico significa insegnare ai ragazzi ad essere critici nei confronti dei docenti; una posizione diversa del proprio allievo rispetto al modo di concepire un brano musicale, può essere considerata come un grande successo formativo per l'insegnante dinamico, visto che in questo modo contribuisce allo sviluppo del suo senso critico, oltre a tutti gli aspetti legati alla creatività⁴⁰.

Al modello operante all'insegna della parzialità, un paradigma dinamico oppone il principio della completezza, della integralità: una competenza musicale autentica è quella che soddisfa integralmente gli essenziali bisogni musicali, i bisogni del musicista che ogni essere umano è⁴¹.

Per spiegare in maniera più approfondita il significato delle parole di Delfrati, si riporteranno alcune considerazioni sull'insegnamento storico-musicale di Claudia Galli. Quando si parla di conoscenza, vengono implicati aspetti complessi di strutturazione e destrutturazione del sapere, motivo per il quale non si può limitare l'apprendimento a una mera ricezione di dati e di informazioni, in tal caso le componenti cognitive soverchierebbero quelle affettive nelle procedure di apprendimento. L'approccio fondato sul nozionismo risulta ancora una volta problematico, in quanto non tiene conto del sistema umano di elaborazione dell'informazione, vale a dire "come" si apprende, bensì esalta la quantità di eventi, nomi e date che un individuo può imparare, il "cosa" e il "quanto" vengono posti in primo piano. Claudia Galli propone come soluzione allo staticismo dell'insegnamento nozionistico l'apprendimento logico-procedurale. Nel modello nozionistico il docente rende protagonista il dato con la sua comprensione e memorizzazione, per poi verificare, in un secondo momento, sia la comprensione sia la memorizzazione del dato. Nell'apprendimento logico-procedurale, prima di ogni altra

⁴⁰ *Ivi*, pp. 65-68.

⁴¹ C. DELFRATI, *Fondamenti di pedagogia musicale*, p. 89.

cosa, l'insegnante si focalizza sul problema del "cosa" e del "come" conoscere, si passerà poi alle fasi di ricerca e solo nella terza fase arriva il dato, il quale si ottiene grazie a un procedimento e non arbitrariamente. L'ultima parte prevede una verifica anche in questo caso, ma gli aspetti da valutare sono ben diversi rispetto al versante nozionistico, si tratta di correttezza procedurale, utilità del dato per la risoluzione di un problema, comprensione e memorizzazioni delle fasi procedurali e del dato. La prospettiva logico-procedurale è ottimale all'apprendimento di vere e proprie procedure, attraverso le quali si producono le conoscenze; in tal senso, si valorizzano le competenze degli allievi, i quali in futuro saranno in grado di orientarsi in un processo di ricostruzione degli eventi storici autonomamente⁴².

Tornando un'ultima volta sul modello dinamico, è utile affermare come questo sia in grado di offrire dei contenuti formativi significativi per gli studenti, perfettamente in grado di rispondere ai loro bisogni più profondi; lo psicologo Abraham Maslow elenca i bisogni dei discenti seguendo un ordine preciso: bisogni fisiologici, bisogno di sicurezza e di protezione, bisogno di appartenenza e di amore, bisogno di stima e bisogno di autorealizzazione. Sono presentati in ordine crescente di necessità, motivo per il quale si parte dai gradi inferiori e in maniera graduale si arriva al grado più alto (bisogno di autorealizzazione)⁴³.

Un'altra tematica che l'insegnante dinamico deve tenere in considerazione è quella della curiosità, molto spesso i docenti si scontrano con il disinteresse degli alunni nei riguardi della musica, in tal caso può risultare complicato instaurare una relazione. La mancanza d'interesse molto spesso è il risultato di un fallimento educativo inevitabile, secondo Delfrati, all'interno di una scuola nozionistica/statica. Tuttavia, esistono componenti come la curiosità e la motivazione che nei contesti dove si presenta il rischio del disinteresse possono ovviare a tale problematica. All'insegnante dinamico sono richieste abilità motivazionali direttamente proporzionali alle complessità che possono sorgere durante il percorso formativo, infatti, nelle situazioni più comuni, alla crescita delle difficoltà corrisponderà un calo della motivazione. I docenti in situazioni simili

⁴² C. GALLI, *L'insegnamento delle discipline storiche: riflessioni metodologiche e didattiche per la storia della musica*, in C. GALLI, *Musica e storia*, pp. 2-3.

⁴³ A. MASLOW, *Motivazione e personalità*, in C. Delfrati, *Fondamenti di pedagogia musicale*, pp. 112-113.

dovrebbero affidarsi alle risorse personali e metodologiche apprese, non c'è spazio per l'improvvisazione a livello didattico⁴⁴.

In conclusione, è necessario chiarire il fatto che i modelli trattati finora si pongono come orientamenti diversi e non come entità. Questo discorso vale prevalentemente per il modello dinamico (la tendenza didattica che Delfrati supporta rispetto alle altre due dove vengono rilevati prevalentemente gli aspetti critici), le sue caratteristiche non vanno concepite in maniera dogmatica e/o rigida, altrimenti si rischiano delle contraddizioni interne. Ogni docente è libero di scegliere il proprio metodo d'insegnamento, allineandosi a uno dei tre paradigmi descritti dall'autore, utilizzandone altri, o addirittura, mutuando solamente gli aspetti funzionali da tutti e tre i modelli⁴⁵.

1.3 Didattica attiva e interdisciplinare

1.3.1 *L'importanza dell'interdisciplinarietà*

L'approccio interdisciplinare è ampiamente preso in considerazione dalla didattica intesa dinamicamente. In quest'ottica i docenti valutano cosa risulti importante all'interno della vita del discente, per poi stabilire, in seguito, quale possa essere il contributo che ogni materia riesce ad apportare per la maturazione di competenze specifiche. Ogni disciplina è in grado di fornire nuovi spunti interpretativi relativi a un fenomeno inedito o già trattato nel corso delle lezioni; motivo per il quale ogni materia deve essere rispettata per le sue peculiarità intrinseche.

Quando ci poniamo dei quesiti sulla vita o sulla morte, è quasi istintivo riflettere su questi temi partendo da discipline come la filosofia o la teologia, ma in realtà anche in discipline artistiche, letterarie e musicali si possono trovare risposte più che valide, ogni forma d'arte ha un modo di indagare l'universo diverso rispetto alle altre. In ambito musicale, quando si parla di interdisciplinarietà, spesso entra in gioco il canto, giacché

⁴⁴ C. DELFRATI, *Fondamenti di pedagogia musicale*, pp. 111-123.

⁴⁵ *Ivi*, p. 48.

costituisce un linguaggio che si esprime su due dimensioni, quella verbale e quella musicale. Se un linguista dovesse analizzare una canzone, si occuperebbe degli aspetti fonemici e fonetici legati al testo della canzone, per il musicista essi divengono elementi d'interesse, ma prevalentemente per un discorso acustico. Queste manifestazioni sonore della lingua parlata rappresentano un punto di contatto fra due discipline apparentemente distinte. Ma se si pensa anche alla respirazione che si utilizza durante l'emissione vocale, entrano in gioco oltre alla musica e alla parola, anche la scienza, l'acustica e l'educazione fisica⁴⁶.

L'integrazione dei saperi attraverso l'interdisciplinarietà viene raggiunta quando si perseguono gli obiettivi trasversali già citati (imparare a rispettare le idee altrui, imparare a ragionare correttamente, etc.). Un buon insegnante di musica consegue l'obiettivo del ragionamento corretto nel momento in cui riesce a far distinguere, prendendo come esempio un qualsiasi brano, le letture soggettive dagli elementi oggettivi del pezzo musicale analizzato. L'attività di ascolto e analisi permette di promuovere il rispetto dell'altro, non solo per gli aspetti connessi all'interpretazione del brano presentato, ma soprattutto, l'alunno viene sollecitato a cimentarsi in un esercizio di ascolto empatico, il quale gli permette di focalizzarsi su ciò che stanno facendo i compagni di classe; per i ragazzi che si espongono, la condivisione e l'eventuale apprezzamento delle proprie opinioni possono risultare sintomo di una crescita dell'autostima⁴⁷. Spesso si sente pronunciare dai docenti la frase seguente: «il rumore durante la mensa impedisce di ascoltarsi»⁴⁸. La problematica relativa alla confusione che si viene a creare, in particolar modo nelle mense e nelle palestre, non è imputabile totalmente all'architetto il quale non ha insonorizzato a dovere le aule; al comportamento indisciplinato che spesso si rivela nei discenti in determinate situazioni contribuisce anche una mancanza di sensibilità acustica, capacità acquisibile durante le ore didattiche di educazione musicale, ma spesso e volentieri viene tralasciata a favore di concetti e nozioni ritenuti erroneamente più utili. Nelle scuole si cercano di promuovere valori fondamentali, quali la tolleranza, l'apertura

⁴⁶ C. DELFRATI, *Fondamenti di pedagogia musicale*, pp. 352-355.

⁴⁷ *Ibidem*.

⁴⁸ *Raccomandazioni per l'attuazione delle Indicazioni Nazionali per i Piani di studio personalizzati nella Scuola Primaria*, Roma, MIUR, 2004, in C. DELFRATI, *Fondamenti di pedagogia musicale*, p. 356.

verso gli altri, l'autocontrollo e il senso critico. In un contesto dominato dal caos, tutti questi obiettivi sembrano scomparire in maniera assoluta, anche se non è unicamente una questione di valori; insegnare agli studenti le sottili sfumature che intercorrono fra il piano e il pianissimo e fra il pianissimo e il silenzio è un passaggio necessario, da ritenere una vera e propria competenza *sovradisciplinare* alla quale tutti gli insegnanti devono essere in grado di contribuire, e che trova un importante sostegno nella musica. Il mondo è perennemente immerso dentro un universo acustico, una fonte primaria per la musica stessa.

L'interdisciplinarietà, nel senso comune attribuito al termine, si ottiene quando il docente riesce a far permeare la propria disciplina dalle altre, a tal punto da dover rivedere le proprie mappe concettuali. È necessario scardinare l'idea dell'interdisciplinarietà vista alla stregua di un tavolo circondato da una serie di docenti di materie diverse i quali si propongono a vicenda delle offerte, ma diversamente, l'ideale al quale si tende è il controllo del meccanismo interdisciplinare da parte di ogni insegnante, che dovrebbe impostare il proprio lavoro come un intreccio indissolubile fra le discipline, e vi riuscirà se soddisferà un requisito non trascurabile: la creazione di un'interazione sensata, durante le sue ore di lezione, con i contenuti afferenti alle altre discipline, riuscendo a trovare delle attinenze con il proprio insegnamento. Un lavoro organizzato con questi presupposti rende stimolante il mestiere dell'insegnante; ovviamente, per far sì che queste condizioni possano avverarsi, il professore ha bisogno di una formazione che gli permetta di andare oltre agli aspetti specifici della sua materia, tale prerequisito richiesto al docente di musica, è risultato un problema in passato, in particolar modo per gli studenti di conservatorio, poiché ricevevano una preparazione troppo settoriale⁴⁹. Oggigiorno, i

⁴⁹ C. DELFRATI, *Fondamenti di pedagogia musicale*, p. 357. Lo studente formato in conservatorio riceve un'educazione musicale specialistica. La maggior parte dei corsi accademici (sia di I sia di II livello) sono orientati alla formazione di concertisti; per tale motivo è complesso che i diplomati possiedano una formazione extradisciplinare, la quale permetterebbe al futuro insegnante di fare interagire la musica con altri settori disciplinari. Fino al 2018, all'interno dei conservatori l'insegnamento di storia della musica prevedeva il sistema delle 32 tesi, ovvero una serie di approfondimenti relativi alla disciplina (durante l'esame venivano scelti alcuni fra i 32 argomenti oggetto di approfondimento); il metodo presentava molti problemi: Innanzitutto, sarebbe riduttivo incentrare un corso di storia della musica esclusivamente su 32 argomenti, i quali non dovevano necessariamente essere collegati fra loro. Successivamente, è da evidenziare il fatto che fra i 32 argomenti scelti, la maggior parte riguardava esclusivamente la musica occidentale. Solo a partire dal 1969 fu introdotta una concatenazione cronologica fra gli argomenti. Dal

docenti vengono formati attraverso dei corsi improntati su modalità di insegnamento disciplinari ed extradisciplinari, che consentono un'apertura alla musica ai più disparati campi del sapere umano; senza tralasciare la presenza sui libri di testo di apposite sezioni di carattere inter ed extra disciplinare. L'esempio più ricorrente di insegnamento interdisciplinare, si trova nel momento in cui in aula viene fatta cantare una canzone in lingua straniera, è necessario però, che l'insegnante di musica/ lingua sia competente in ambedue le materie, affinché possa riuscire a far maturare, in entrambe le discipline, le conoscenze e le competenze dei discenti. Purtroppo, è ancora molto frequente una trasmissione del sapere musicale priva di connessioni con gli altri insegnamenti; mentre l'ideale, per quanto riguarda la formazione degli studenti, sarebbe, ricevere un'educazione orientata verso l'interdisciplinarietà. Per far sì che ciò avvenga, l'insegnante di educazione musicale potrebbe rivisitare alcuni concetti di teoria musicale, trovando dei punti di contatto con degli argomenti di una o più materie differenti⁵⁰; chiaramente, è auspicabile anche che gli insegnanti delle altre materie si servano della musica per chiarire determinati argomenti. Se l'insegnante di musica scegliesse di impiegare lettere e numeri durante le lezioni, anche i docenti di matematica e di lettere dovrebbero servirsi di concetti musicali per spiegare i propri argomenti. Non si può richiedere agli studenti la capacità critica di trovare dei collegamenti interdisciplinari (come avviene negli attuali esami di Stato conclusivi del secondo ciclo di istruzione), se sono gli insegnanti i primi a proporre una mediazione dei saperi totalmente parcelizzata⁵¹.

2018 fino a oggi, i diplomi accademici di I livello (triennio) e di II livello (biennio) dei conservatori prevedono esami di storia della musica suddivisibili per epoche.

⁵⁰ *Ivi*, pp. 356-358. Un docente di educazione musicale potrebbe spiegare il temperamento equabile o la scala musicale facendo un parallelismo con i concetti matematici di continuo vs discreto (una serie di suoni emessa in sequenza costituisce un continuo, all'interno del quale si possono individuare i punti discreti, in questo caso i gradi della scala; ovviamente l'esempio è valido anche nel caso contrario, ossia nel momento in cui la lezione è svolta dal docente di matematica, il quale utilizza i gradi della scala per spiegare il concetto di discreto.).

⁵¹ C. DELFRATI, *Fondamenti di pedagogia musicale*, p. 358. Con tale discorso non si intende fare una generalizzazione; esistono dei docenti di musica che inseriscono assiduamente collegamenti multidisciplinari e interdisciplinari all'interno delle lezioni di educazione musicale. La questione verrà approfondita nel terzo capitolo dell'elaborato.

1.3.2 Metodi storici e recenti proposte metodologiche

Come già anticipato, la musica può avere un impatto significativo su più aree cognitive, è capace di stimolare la concentrazione, l'attenzione, l'intelligenza, il linguaggio, la memoria e le capacità percettive. Oltre ai fattori appena elencati, l'esperienza musicale è in grado di corroborare la dimensione inclusiva, sia per quanto concerne le disabilità, devianze e comportamenti *borderline*, la prevenzione del bullismo, sia per quanto riguarda la crescita delle caratteristiche personali.

Tutti questi vantaggi, scoperti principalmente dalle discipline neuroscientifiche, non sono facilmente conseguibili se non supportati da una riflessione metodologica svolta a monte dal docente. È inevitabile la valutazione di ogni tipologia di procedura metodologica attuabile, tenendo conto delle mete didattiche da raggiungere. La scelta finale è un compito che spetta al docente, il quale può attingere da una vasta gamma di metodi per l'educazione musicale, che spesso vengono indicati con il nome del proprio ideatore, fra i più citati vi sono Èmile Jacques-Dalcroze (1865-1950), Zoltán Kodály (1882-1967), Edgar Willems (1890-1978), Carl Orff (1895-1967), tali prospettive d'insegnamento influenzano attivamente la pedagogia di Ovide Decroly, John Dewey, Édouard Claparède e Maria Montessori, ossia delle realtà educative di inizio Novecento che prendono il nome di «scuole nuove»⁵²; esse prevedono uno stravolgimento della canonica trasmissione unidirezionale del sapere, caratterizzata dall'ascolto passivo, dal nozionismo e dall'assenza dello spirito di iniziativa, in favore di attività pratiche, del movimento, dell'espressione soggettiva/collettiva e dell'individualizzazione⁵³.

Oltre ai metodi educativi offerti dall' «educazione nuova», esistono delle prospettive metodologiche più recenti: Edwin E. Gordon (1927-2015), R. Murray Schafer (1933-2021) e Gino Stefani (1929-2019), in particolare, la prima è stata ideata

⁵² M. LAMANNA, *Tempi, spazi e materiali del «fare musica» nella scuola analogica e digitale*, in S. FERRARESE (a cura di), *Didattica della musica*, pp. 310-311. L'elenco appena presentato nasconde diverse procedure metodologiche, ognuna delle quali va impiegata a seconda degli scopi da raggiungere e, soprattutto, in base al diverso ordine e grado delle scuole. Ad esempio, il metodo di Edgar Willems è destinato a bambini (dai 4 anni in su), ragazzi e adulti, anche in condizione di disabilità; mentre il metodo di Maria Montessori si rivela funzionale perlopiù nella scuola dell'infanzia.

⁵³ F. DE BARTOLOMEIS, *Cos'è la scuola attiva? Il futuro dell'educazione*, in S. FERRARESE (a cura di), *Didattica della musica*, p. 311.

prevalentemente per l'educazione musicale dell'infanzia. Tutte queste proposte condividono con i metodi storici: la valorizzazione della ricerca psicopedagogica; la crescita naturale e il supporto dei bisogni formativi degli allievi; la stimolazione percettivo-corporea globale relativa al senso dell'udito; la cura della dimensione naturale, culturale e antropologica; l'incentivazione dell'espressione e della creatività individuale; la promozione della socialità; l'attribuzione di importanza al processo di alfabetizzazione.

Tutti i metodi citati finora, anticipano tecniche didattiche attive per l'apprendimento riportate nelle recenti normative scolastiche, si pensi alla didattica laboratoriale, ai metodi euristici, al *cooperative learning*, il *brainstorming*, le mappe concettuali e/o mentali, la lezione dialogata, tutte proposte che necessitano di una supervisione costante da parte dell'insegnante, attraverso *feedback* e verifiche formative, funzionali alla crescita del singolo e del gruppo all'interno del quale il docente svolge il ruolo di un mediatore che guida *step by step* i processi della ricerca, del reperimento delle fonti, della scoperta, della rielaborazione e della reinvenzione delle informazioni⁵⁴.

1.3.3 *Corpo e movimento all'interno della Music Learning Theory (MLT) di Edwin E. Gordon*

La MLT fu fondata dal professore americano Edwin E. Gordon, il quale si basò su ricerche, svolte per un periodo di oltre cinquant'anni, mirate a verificare i metodi d'apprendimento musicale dei bambini, partendo dalla nascita dell'individuo⁵⁵. Il metodo si fonda principalmente sul concetto di *audiation*, termine impiegato da Gordon per indicare «la capacità di pensare musicalmente e di sentire e comprendere, nella propria mente, musica che non sia più fisicamente presente»⁵⁶. In altri termini, si sta facendo riferimento a una fase successiva rispetto al momento stesso della percezione sonora; infatti, i singoli suoni non vengono concepiti come sinonimo di musica, ma lo possono

⁵⁴ M. LAMANNA, *Tempi, spazi e materiali del «fare musica» nella scuola analogica e digitale*, in S. FERRARESE (a cura di), *Didattica della musica*, pp. 311-312.

⁵⁵ R. NARDOZZI, *Introduzione*, in *La Music Learning Theory di Edwin E. Gordon: aspetti teorici e pratici*, p. 3.

⁵⁶ *Ivi*, p. 28.

diventare con la giusta attribuzione di senso. L'*audiation* rappresenta una base solida per la MLT, dato che si pone come fonte ausiliaria per l'attitudine e per il rendimento musicale del bambino.

La teoria di Gordon è caratterizzata da costanti analogie tra l'apprendimento del linguaggio e quello musicale, dove l'*audiation* costituisce un importante legante fra le due parti: «l'*audiation* sta alla musica come il pensiero sta al linguaggio»⁵⁷. La musica e il linguaggio sono fenomeni complessi, per questo motivo, spesso, vengono suddivisi in fattori più elementari, così da facilitarne lo studio. La musica può essere scomposta in melodia, ritmo e armonia e ognuno di questi macrogruppi viene elaborato da operazioni mentali differenti. Allo stesso modo il linguaggio vanta diversi livelli di elaborazione: livello sintattico; livello morfosintattico; livello fonetico-fonologico, livello lessicale-semantic. Uno dei confronti più fruttuosi tra musica e linguaggio, sul piano teorico, consiste nel paragonare il modo in cui le regole armoniche e sintattiche vengono applicate rispettivamente a suoni e parole, e alle strutture che ne conseguono (struttura melodica e sintattica), le quali si mantengono attive a livello della memoria operativa. I continui confronti tra musica e linguaggio implicano una rielaborazione dei termini «armonia» e «sintassi», essi sono stati conati diversi secoli fa per indicare aspetti relativi alla musica e al linguaggio; tali etichette non risultano più idonee se si prova a fare un discorso in termini biologici. Sintassi e armonia condividono aspetti comuni, perciò le scienze cognitive si sono occupate, negli ultimi anni, di rielaborare i modelli interpretativi di questi due aspetti in chiave moderna e, tuttora, sono alla ricerca di aggiornamenti per i modelli non più funzionanti⁵⁸.

L'*audiation* viene considerata una condizione necessaria per comprendere appieno la musica ascoltata; il suo sviluppo è correlato alle attitudini, all'educazione e alle abitudini musicali, motivo per il quale può essere continuamente allenata. Anche per le varie pratiche di improvvisazione, l'*audiation* risulta un requisito da non trascurare, proprio per questa motivazione, Gordon incentiva l'educazione all'improvvisazione a partire dall'infanzia; è fondamentale distinguere le due cose, mentre l'imitazione è un

⁵⁷ EDWIN E. GORDON, in R. NARDOZZI, *La MLT di Edwin E. Gordon*, p. 28.

⁵⁸ D. SCHÖN, L. AKIVA-KABIRI, T. VECCHI, *Psicologia della musica*, pp. 74-75.

procedimento meccanico, istantaneo e che non ha valore di apprendimento a lungo termine, *l'audiation* è un meccanismo di comprensione e di interiorizzazione attivo, che può durare giorni, mesi o persino anni⁵⁹. *L'audiation* non può essere insegnata ai bambini, però l'insegnante può accompagnare gli allievi in un percorso di maturazione della propria *audiation*. In questo caso, viene diversificata *l'audiation* preparatoria da quella vera e propria; la prima rappresenta un percorso propedeutico che serve ad approdare, solamente in un secondo istante, alla seconda, la quale si acquisisce gradualmente. Gordon opta per una suddivisione del percorso propedeutico in tre tipi e in sette stadi, i quali costituiscono il modello base per l'insegnamento della MLT. Il primo tipo di *audiation*, l'acculturazione, si compone di tre stadi distinti, il primo stadio è l'assorbimento, il secondo comprende le risposte casuali, mentre il terzo le risposte intenzionali. Il secondo tipo, l'imitazione, consta di due stadi, il primo è la perdita dell'egocentrismo e il secondo è la decifrazione del codice. Il professore americano accorpa nel terzo e ultimo tipo, l'assimilazione e, per concludere, il sesto e il settimo stadio, rispettivamente l'introspezione e la coordinazione. L'insieme composito di tipi e stadi è da seguire in maniera sequenziale. Il docente/guida informale, durante ogni tappa del percorso preparatorio, valuterà il livello di competenze musicali dei bambini o dei discenti, così da comprendere l'approccio da impiegare nel momento di approdo all'*audiation* vera e propria, che prevede un percorso musicale formalizzato. Solitamente, a partire dalla nascita, fino ai 2-4 anni i bambini rientrano nel primo tipo di *audiation* (acculturazione), dove il bambino comincia a recepire gli stimoli musicali ambientali, in modo analogo alla lingua insegnata dai genitori. Nel primo stadio, l'assorbimento, che dovrebbe durare, teoricamente, fino ai 18 mesi, il bambino assorbe i suoni e i rumori che percepisce con molta attenzione, nonostante ci sia ancora scarsa coscienza dell'ambiente circostante. In seguito, nella seconda fase, quella delle risposte casuali, il piccolo inizia a muoversi e a vocalizzare in maniera aleatoria, rispondendo agli stimoli ambientali, ma senza delle relazioni troppo precise rispetto ad essi. All'interno del terzo stadio, che racchiude le risposte intenzionali, compreso indicativamente tra i 18 mesi e i 3 anni, si iniziano a presentare delle risposte intenzionali da parte del bambino,

⁵⁹ R. NARDOZZI, *La MLT di Edwin E. Gordon*, pp. 29-30.

in questo frangente si potranno riscontrare delle attinenze ai suoni dell'ambiente circostante.

Il reale passaggio dal primo tipo al secondo (imitazione), si ottiene nel momento in cui l'allievo inizia ad assumere una consapevolezza tale da comprendere che i propri vocalizzi e i propri movimenti non hanno relazioni con gli stimoli musicali proposti, entrando nello stadio di perdita dell'egocentrismo.

La fase dell'imitazione rappresenta una presa di coscienza del bambino verso l'ambiente, essa intercorre tra i 2-4 e i 3-5 anni, ma l'imitazione, nel vero senso del termine, emergerà nel successivo stadio relativo alla decifrazione del codice. L'ultimo tipo (assimilazione) è previsto generalmente per bambini dai 4 ai 6 anni, in una fase postuma all'osservazione della competenza musicale dell'adulto, la quale viene "coltivata" dai discenti nello stadio di introspezione e sviluppata nell'ultima fase della coordinazione, termine che si riferisce alla produzione simultanea di canto tonale/ritmico e respiro/movimento⁶⁰.

I punti di forza della MLT sono, sicuramente, la voce e il movimento, ritenuti da Gordon dei canali ottimali per l'apprendimento musicale del bambino; questo è in grado di muoversi naturalmente alla presenza di motivi musicali. Il movimento è ritenuto un *medium* utile per l'allievo durante l'apprendimento musicale, specialmente per la conoscenza di sé stesso. L'adulto deve supportare e guidare l'esplorazione autonoma a livello corporeo, senza insegnare dei movimenti prestabiliti e meccanici, bensì attraverso un movimento dominato dalla libertà e dall'espressione soggettiva e da un "flusso continuo", garantendo una decrescita della rigidità e della tensione. Tramite il dinamismo del corpo, il bambino può affinare le proprie capacità di percezione dello spazio, elemento da non sottovalutare durante l'esecuzione musicale. Attraverso un atteggiamento motorio fluido, il bambino potrà interiorizzare la musica ascoltata e con una certa costanza anche riuscire a coordinare suoni e movimento, competenza che dovrebbe essere già maturata alla fine dell'ultimo stadio dell'*audiation* preparatoria. L'altro elemento di cui la MLT si fa portavoce, in tal caso si parla di uno strumento unico, che già possediamo naturalmente. Lo strumento vocale è in grado di

⁶⁰ Ivi, pp. 38-40.

garantire un tipo di comunicazione che risulta potentissima con il bambino, il suono emesso dalle corde vocali a livello acustico è dato da una vibrazione che riusciamo a percepire attraverso il corpo, a livello fisico, ma anche dal punto di vista emotivo. Con l'ausilio di una vocalità rilassata, espressiva, accompagnata dal movimento corporeo e dalle espressioni del viso, si cercherà di instaurare una relazione di tipo affettivo con i bambini, curando, al contempo, l'intonazione, il controllo del respiro e la spontaneità⁶¹. L'insegnamento del metodo Gordon prevede una tipologia di canti ritmici e melodici particolari, essi sono contraddistinti da un'assenza di parola, in maniera tale da garantire ai bambini la giusta concentrazione sui fenomeni sonori. Un insegnante che propone una melodia cantata con la presenza del testo rischia di catalizzare l'attenzione dei ragazzi sulle parole rispetto alla musica, poiché il linguaggio parlato risulta più familiare rispetto a quello musicale.

Le parole vengono sostituite da sillabe che, da un lato, i bambini utilizzano quotidianamente, per facilitarne l'apprendimento; dall'altro, vengono scelti dei suoni che contribuiscono a una corretta emissione vocale, a una giusta respirazione e, infine, a una buona intonazione⁶². Gli esempi più comuni sono le sillabe "pam" e "bah", la prima impiegata per i canti melodici, la seconda per quelli ritmici, in entrambi i casi è essenziale mantenere il contatto visivo con il bambino, contemporaneamente si proverà ad eseguire un movimento coordinato con il suo, muovendo sia la parte superiore del corpo, sia quella inferiore; le azioni appena elencate sono fondamentali nel secondo stadio della MLT⁶³. I criteri che un canto privo di parole deve rispettare per essere incluso nel metodo Gordon sono la brevità, la ripetizione, la varietà e la complessità. Il criterio di brevità permette agli allievi di mantenere attiva la propria capacità di concentrazione, che nei bambini spesso si limita a pochi secondi. Il problema delle canzoni proposte ai bambini non è la complessità, fattore capace di stimolare la curiosità, ma la lunghezza dei brani, che rischia di creare un sovraccarico sul piano dell'attenzione. La ripetizione, insieme alla variazione, è un ottimo rinforzo per l'apprendimento musicale e si stabilisce fin dalla

⁶¹ R. NARDOZZI, *La MLT di Edwin E. Gordon*, pp. 44-52.

⁶² *Ivi*, p.66.

⁶³ M. LAMANNA, *Tempi, spazi e materiali del «fare musica» nella scuola analogica e digitale*, in S. FERRARESE (a cura di), *Didattica della musica*, pp. 316.

nascita come un principio organizzatore a livello relazionale fra genitori e figli. Una costante ripetizione, durante il momento ludico, usufruendo del *medium* musicale, serve a stabilire dei legami solidi con i discenti, ma anche ad ampliare il proprio repertorio. I canti basati sulla reiterazione abitano ad una certa regolarità, se oltre alla ripetizione venissero aggiunte delle variazioni, si potrebbe ottenere con alta probabilità un'abitudine a tutto ciò che è nuovo e sconosciuto; il bambino prende familiarità con le variazioni anche grazie alle ripetizioni, le quali modificano il tempo, rendendolo regolare e prevedibile.

Gli ultimi criteri funzionali per i canti della MLT sono la varietà e la complessità, sia dal punto di vista melodico e ritmico, sia sul versante modale; ai docenti che scelgono il metodo Gordon si consiglia di proporre ai bambini canti in diversi modelli ritmici e metrici, tonalità e modi (maggiore, minore, frigio, dorico, etc.), in questo modo si contribuisce ad una rapida crescita dell'attenzione; nell'ambito dell'educazione musicale, i bambini tendono ad assimilare più insegnamenti dagli stimoli complessi e differenti, rispetto a delle semplici analogie⁶⁴.

La MLT, pur essendo una metodologia pensata per essere stata inserita nell'elaborato poiché presenta alcuni aspetti mutuabili e impiegabili in scuole di diverso ordine e grado, in particolar modo nelle classi dove sono presenti alunni con DSA. In primo luogo, la presenza di canti privi di un testo risulterebbe un'ottima misura compensativa per tutti gli studenti con disturbi dell'apprendimento che faticano a leggere e memorizzare il testo delle canzoni. In secondo luogo, il movimento "fluido" presentato da Gordon, garantirebbe una riduzione delle complicazioni per tutti i ragazzi con difficoltà motorie e/o di coordinazione movimento-suono. Infine, un docente di educazione musicale non può escludere di doversi interfacciare per la prima volta con dei ragazzi all'interno di una classe terza di una Scuola Secondaria di I grado, i quali, a causa di ragioni variabili⁶⁵, non hanno raggiunto i prerequisiti richiesti affinché le lezioni del docente siano comprensibili⁶⁶. All'interno di uno scenario simile, il docente dovrebbe lavorare sullo

⁶⁴ R. NARDOZZI, *La MLT di Edwin E. Gordon*, pp. 67-69.

⁶⁵ Una di queste può essere un insegnante precedente che ha trascurato completamente gli obiettivi formativi dei discenti.

⁶⁶ Un esempio si può trovare nella lettura delle note sul pentagramma.

sviluppo della musicalità di ogni singolo studente a partire dalla sua “età musicale”, che non sempre corrisponde all’età anagrafica degli individui⁶⁷. In questo caso, i principi della MLT possono tornare utili, in un primo momento, per l’educazione musicale di ragazzi; chiaramente, adattando gli esercizi musicali che propone Gordon a dei ragazzi di un’età compresa fra 11 e 14 anni⁶⁸.

⁶⁷ Cfr. D. CARIOTI, *Musica e Cervello*, in S. FERRARESE (a cura di), *Didattica della musica*, pp. 24-50.

⁶⁸ Cfr. R. NARDOZZI, *La MLT di Edwin E. Gordon*, pp. 71-78. La fascia di età presa come modello è, generalmente, quella dei ragazzi che frequentano la Scuola Secondaria di I grado.

Capitolo 2

MUSICA E DISTURBI SPECIFICI DELL' APPRENDIMENTO, STRATEGIE PER UNA DIDATTICA INCLUSIVA

2.1 DSA, definizione e aspetti teorici

Il termine DSA (disturbi specifici dell'apprendimento) comprende un macrogruppo di problematiche relative ai meccanismi d'apprendimento; gli studenti con DSA manifestano una serie di difficoltà legate, in particolar modo, alla scrittura, alla lettura, ai problemi logico-matematici e alla comprensione di testi scritti. Queste complicazioni emergono durante l'età evolutiva, generalmente nella fase della scuola primaria; è necessario specificare che i soggetti con DSA possiedono un normale funzionamento cognitivo e non presentano alcun *deficit* a livello sensoriale⁶⁹. I disturbi in questione, effettivamente, compromettono solamente determinate abilità, senza coinvolgere il funzionamento intellettuale generale⁷⁰; inoltre, vanno distinte le complicazioni attribuibili a svantaggi di origine socioculturale, rispetto a quelle dovute ai disturbi specifici dell'apprendimento⁷¹.

Gli studenti con DSA hanno le giuste potenzialità per il conseguimento di un buon rendimento scolastico, manifestando però delle difficoltà in una o più aree dell'apprendimento, se confrontati con i propri compagni di classe⁷². I disturbi specifici dell'apprendimento permangono per tutto il corso della vita; pertanto, gli alunni con difficoltà simili hanno la necessità di ricevere gli strumenti adeguati per ridurre il più

⁶⁹ E. CONCINA, *Bisogni educativi speciali e didattica della musica. Indicazioni teoriche, obiettivi, strategie operative e di valutazione*, p. 80.

⁷⁰ B. URDANCH, *Speciale dislessia. Educazione Musicale*, in *Collana di strumenti operativi multidisciplinari per DSA*, p. 4.

⁷¹ E. CONCINA, *Bisogni educativi speciali e didattica della musica*, p. 81.

⁷² C. CORNOLDI, *Le difficoltà dell'apprendimento a scuola*, in E. CONCINA, *Bisogni educativi speciali e didattica della musica*, p. 81.

possibile gli ostacoli che inevitabilmente si presenteranno durante il proprio percorso scolastico.

Le principali tipologie di DSA sono la dislessia evolutiva, la disgrafia, la disortografia e la discalculia evolutiva; rispettivamente il disturbo tipico di chi trova difficoltà a leggere, il disturbo che compromette le capacità di scrittura ed espressione grafica, il disturbo della scrittura causato da problemi di passaggio dal suono alla realizzazione grafica delle lettere nella fase di decodifica e, infine, il disturbo che provoca delle complicazioni nel riconoscimento e nell'impiego dei numeri, anche nelle operazioni di calcolo relativamente semplici⁷³. Generalmente i ragazzi con DSA non dovrebbero presentare eccessive difficoltà sul piano relazionale, ma anche nel caso in cui esse dovessero presentarsi, da sole sono poco significative, a meno che non siano accompagnate da altre particolarità: un alunno che trova degli intralci nei compiti da svolgere (sia a casa sia in classe), nei processi di memorizzazione (stagioni, giorni della settimana, mesi, etc.), nella comprensione della dimensione spaziale e di quella temporale, nelle abilità motorie fini (per esempio abbottonare una camicia). In questi casi sarebbe opportuno accertarsi, tramite dei *test*, che l'alunno non abbia alcun tipo di altro disturbo⁷⁴.

Purtroppo, esistono dei casi in cui i bambini non vengono sottoposti ad alcuna tipologia di controllo; le cause possono essere molteplici, anche se, sono frequenti le situazioni in cui i genitori si dimostrano ostili nei confronti dei *test*, giacché, in caso di rilevamento di un qualsiasi tipo di disturbo nei propri figli, risulterebbe arduo accettare l'esistenza di un problema simile, che inevitabilmente necessiterebbe di mirati piani d'intervento per prevenire ulteriori svantaggi con l'avanzare dell'età. Queste persone talvolta iscrivono i figli a dei corsi musicali con la speranza che i docenti non si accorgano di nulla; ma le capacità dei bambini non dipendono necessariamente dalla volontà, un comportamento del genere, oltre ad alimentare le difficoltà dei bambini DSA, mette a dura prova gli insegnanti, i quali devono accorgersi con le proprie forze di determinate complicazioni nello svolgimento delle attività didattiche⁷⁵.

⁷³ E. CONCINA, *Bisogni educativi speciali e didattica della musica*, p. 81.

⁷⁴ B. URDANCH, *Speciale dislessia*, p. 5.

⁷⁵ S. OGLETHORPE, M. BUFANO (a cura di), *Dislessia e strumento musicale, Guida pratica*, p. 26.

I docenti, con la giusta attenzione, possono rendersi conto se un proprio studente è affetto da dislessia evolutiva: infatti, l' alunno dislessico ha una forte tendenza a scambiare sinistra e destra, sarebbe utile chiedere ai propri allievi, all'inizio di un corso di strumento musicale, qual è la mano che prediligono per suonare, così da capire se esistono delle difficoltà di riconoscimento; in alternativa si possono porre domande più specifiche, dato che i bambini possono utilizzare delle strategie per riconoscere qual è la loro mano sinistra/ destra, come un orologio o un neo su una delle due.

Può accadere che un insegnante dia dei compiti da scrivere sul quaderno ai propri discenti, questa è un'ulteriore occasione da cogliere per verificare la presenza o meno di disturbi specifici dell'apprendimento; se un alunno non riesce a scrivere correttamente i compiti dettati, o fatica a leggere la scrittura (resa il più chiara possibile) dell'insegnante, si può dedurre facilmente che abbia delle difficoltà di decodificazione del linguaggio scritto/parlato. Anche il tempo eccessivo che l'allievo impiega a scrivere, ad esempio, il proprio nome, o la maniera disordinata in cui lo fa, possono essere indice di disturbo come la dislessia.

Dal punto di vista musicale, è possibile che gli alunni dislessici non riscontrino eccessivi ostacoli nel comprendere che nella scala ascendente di Do maggiore, si parte dal tasto basso del Do e in maniera sequenziale si suonano tutti i tasti bianchi fino al Si, per poi ricominciare dal Do. La questione potrebbe complicarsi se chiedessimo agli alunni di fare la stessa cosa ma in senso discendente, questo potrebbe confondere a livello terminologico i concetti di ascendente, discendente, acuto e grave; in alternativa, o allo stesso modo, non risulterà in grado di fare un elenco dei nomi delle note in ordine discendente, anche nel caso in cui esse vengano suddivise dell'insegnante in gruppi più piccoli. In tutti e due i casi si può presupporre che lo studente possa essere affetto da una forma più o meno grave di dislessia⁷⁶. Il linguaggio musicale, in ogni caso, deve essere reso accessibile a tutti, anche agli alunni con DSA. Nel caso in cui fossero presenti alunni con disturbi di questo calibro, gli insegnanti devono necessariamente relazionarsi con le singole modalità di apprendimento di ogni individuo, in maniera tale da garantire a tutti gli studenti il successo formativo. Prendersi cura degli studenti DSA è un atto che

⁷⁶ Ivi, pp. 27-29.

contribuisce al miglioramento del sistema educativo, obbligando le scuole a mettere in pratica abitualmente strategie didattiche utili a sostenere l'inclusione, le didattiche plurali e le abilità differenti. Gli insegnanti di musica, durante il percorso educativo, hanno l'obiettivo di stimolare la passione per la disciplina, attraverso una forte motivazione e con una giusta sistematizzazione del sapere musicale; in questa operazione complessa vanno inclusi anche i discenti con DSA, per riuscire in tale intento gli insegnanti non possono esimersi da una preparazione specifica sul tema dell'inclusione scolastica⁷⁷. L'art. 1 della Legge 170 del 2010 ha introdotto il riconoscimento giuridico di dislessia, disgrafia, disortografia e discalculia come disturbi specifici dell'apprendimento, indicati con il termine DSA e sono definite le caratteristiche di ogni disturbo; nel secondo articolo della stessa legge si delineano gli obiettivi della legge nel dettaglio, come garantire il diritto all'istruzione, diminuire gli svantaggi di carattere relazionale ed emozionale, incentivare il successo formativo grazie a adeguate operazioni didattiche di supporto, impiegare metodi di valutazione idonei ai bisogni formativi degli alunni, formare i docenti e sensibilizzare i genitori sul tema DSA, promuovere diagnosi precoci e percorsi didattici riabilitativi, favorire la comunicazione tra le istituzioni scolastiche e le famiglie e, concludendo, garantire le medesime opportunità di maturazione per tutti gli studenti, sia in ambito sociale sia in quello professionale. All'interno dell'art. 3, vengono chiarite le modalità di diagnosi messe in atto per la diagnosi di disturbi specifici dell'apprendimento, le quali devono essere svolte attraverso valutazioni di specialisti già assicurati dal servizio sanitario nazionale (SSN).

L'art. 4 si occupa della formazione del personale scolastico in merito ai DSA, questo *topic* verrà ripreso successivamente, come quello relativo alla didattica di supporto e alle misure compensative e dispensative presentate nell'art. 5. Nel sesto articolo vengono trattate le agevolazioni per i familiari dei discenti con DSA, i quali hanno diritto all'ottenimento di orari di lavoro malleabili⁷⁸.

Con il Decreto Ministeriale 5669 del 12 luglio 2011, promulgato in contemporanea alle Linee Guida che ne costituiscono una parte, vengono puntualizzati alcuni aspetti della

⁷⁷ A. GIANNELLINI, *La normativa per gli alunni con DSA e le responsabilità della scuola*, in A. L. RIZZO, M. LIETTI (a cura di), *La didattica inclusiva dalla scuola dell'infanzia al conservatorio*, pp. 75-76.

⁷⁸ B. URDANCH, *Speciale dislessia*, p. 20.

Legge 170 e si specificano i compiti da attribuire alle scuole e alle famiglie, per garantire un'esperienza formativa gratificante ai ragazzi con disturbi specifici dell'apprendimento; le indicazioni didattiche vengono suddivise in base ai differenti gradi d'istruzione. Nel dettaglio, alle scuole sono affidate delle grandi responsabilità, ossia l'osservazione delle difficoltà degli alunni e l'intervento attraverso strategie di recupero e di ausilio; in caso il consiglio di classe si accorga di un possibile disturbo, il coordinatore convoca la famiglia dello studente per un colloquio informativo e di approfondimento. Dall'altro lato, le famiglie devono sottoporre i propri figli alle verifiche cliniche che possono portare al rilascio di una certificazione. È fondamentale, inoltre, che la scuola, insieme alla famiglia e allo studente, riesca a elaborare un Piano Didattico Personalizzato (PDP). Redigere correttamente un PDP, richiede una conoscenza approfondita del Profilo Funzionale dello studente rilasciato dagli specialisti certificati, qui vengono analizzate nel dettaglio le competenze afferenti a vari ambiti (attenzione, calcolo, linguistiche, etc.). Grazie alla conoscenza di questi parametri, gli insegnanti sono in grado di valutare quali sono i vantaggi e gli svantaggi degli alunni, in maniera tale da perfezionare la stesura del PDP; questo deve essere definito entro i primi tre mesi dell'anno scolastico, si possono apportare modifiche ogni qual volta lo si ritenga necessario, specialmente se determinate strategie didattiche si rivelano inefficaci. Il Piano Didattico Personalizzato può essere approvato dalla famiglia e dallo studente, in ogni caso la scuola può mettere in atto le misure compensative e dispensative anche in caso di opposizione da parte della famiglia. Nel DM 5669 si approfondiscono le differenze tra i termini "esonero" e "dispensa" che verrà ripresa nel paragrafo 2.2.2 relativo alle misure compensative e dispensative dei discenti con DSA ; mentre, all'interno delle Linee Guida viene presa in causa, più di una singola volta, la dimensione relazionale pensata per studenti con DSA, i quali, durante la propria esperienza scolastica, si possono essere scontrati con situazioni di stress e insoddisfazione. Una condizione ideale prevederebbe che il docente riesca a mantenere il controllo del clima in classe. Spesso, i ragazzi vivono il confronto con i propri coetanei con competitività, ansia e paura del giudizio altrui. Per questo motivo, gli studenti con DSA, in molti casi, cercano di rendere meno esplicite possibili le proprie difficoltà, altrimenti, il rischio che corrono è di essere valutati negativamente dai compagni e dai professori, vivendo una situazione di emarginazione. Se tutti gli insegnanti scegliessero

di appoggiare l'ottica di una scuola dove non tutti sono uguali, ma esistono delle diversità che contraddistinguono ogni singolo individuo, si potrebbero evitare situazioni simili; ogni studente necessita di strumenti per l'apprendimento personalizzati, i quali non possono essere gli stessi per tutti. Il docente ha l'obiettivo di rendere il contesto della classe il più accogliente ed inclusivo possibile, facendo un esempio pratico, se uno studente con disturbi specifici dell'apprendimento ha un inderogabile bisogno di utilizzare le mappe concettuali, l'insegnante potrebbe pensare di condividere tale strumento con il resto dei compagni di classe, che pur non avendo necessariamente delle certificazioni, possono comunque riscontrare delle complicazioni durante lo studio di determinati argomenti e/o discipline⁷⁹.

La Direttiva Ministeriale *Strumenti d'intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*, promulgata dal MIUR il 27 dicembre del 2012, mette in rilievo nuovamente le azioni inclusive da mettere in pratica a scuola, con la finalità di rispondere alle necessità degli alunni BES, fra cui vengono inclusi gli studenti con DSA. Nella presente direttiva viene richiamato il concetto di personalizzazione, già citato nella Legge 53/2003, oltre agli strumenti di supporto (compensativi e dispensativi) contenuti nella Legge 170 del 2010. La direttiva ministeriale per i BES è stata ideata dal MIUR per rinforzare e rendere effettivi i principi di inclusione e le pratiche di personalizzazione dei percorsi di studio⁸⁰.

⁷⁹ A. GIANNELLINI, *La normativa per gli alunni con DSA e le responsabilità della scuola*, in A. L. RIZZO, M. LIETTI (a cura di), *La didattica inclusiva*, pp. 81-86.

⁸⁰ *Ivi*, pp. 87-88.

2.2 Come insegnare in modo inclusivo?

2.2.1 *Gli insegnanti, formazione e atteggiamenti inclusivi*

Ogni insegnante ha il dovere di approfondire le tematiche afferenti agli studenti con BES, attraverso una formazione mirata alla conoscenza delle diverse problematiche con le quali l'insegnante deve relazionarsi. Prima di ogni cosa, il docente deve essere informato sulle normative vigenti in merito ai DSA e ai BES, così da calibrare il proprio sistema metodologico a seconda degli svantaggi educativi incontrati durante il percorso educativo. Per giunta, il docente ha bisogno di ricevere un'adeguata formazione sulla gestione del gruppo classe; effettivamente, all'interno di una classe si possono trovare, oltre agli alunni con disturbi dell'apprendimento certificati, allievi con svantaggi di natura socioculturale o linguistica e alunni DVA, appartenenti al gruppo più ampio dei BES. Sono molti i casi in cui i professori si ritrovano in delle situazioni complicate a causa di una scarsa preparazione; l'insegnante può essere molto preparato sul piano delle conoscenze del suo insegnamento, ma un pregio simile va affiancato da una formazione sui bisogni educativi degli studenti. Tenendo conto del tema appena presentato, il MIUR ha stabilito una convenzione con le università, per l'erogazione di corsi pensati per il personale scolastico, di scienze della formazione e anche dei master/corsi di perfezionamento, i quali approfondiscono con precisione i disturbi specifici dell'apprendimento in ambito didattico.

Al principio di ogni anno scolastico, gli Uffici Scolastici Regionali offrono ai docenti l'opportunità di seguire una serie di corsi di formazione, organizzati grazie al partenariato con altre realtà (pubbliche e private), connessi direttamente alla tematica dell'inclusione, al fine di esaltare gli obiettivi formativi enucleati dalla Legge 170 del 2010⁸¹.

Come si è appena visto, ai docenti delle scuole vengono richiesti dei requisiti particolari per l'insegnamento, la stessa cosa, purtroppo, non vale per gli insegnanti che

⁸¹ A. GIANNELLINI, *La normativa per gli alunni con DSA e le responsabilità della scuola*, in A. L. RIZZO, M. LIETTI (a cura di), *La didattica inclusiva*, p. 88.

esercitano la propria professione privatamente, ad esempio nella propria abitazione. È possibile che i tutori di un bambino optino per l'insegnante privato, il quale non è tenuto a seguire alcuna tipologia di corso attinente alla psicologia dell'educazione o alla didattica inclusiva; però, non può essere escluso a priori uno scenario all'interno del quale gli insegnanti privati si interfacciano con studenti DSA.

Gli alunni con disturbi specifici dell'apprendimento hanno un bisogno costante di essere stimolati e incentivati a fare sempre meglio. Con i giusti strumenti didattici e con il giusto appoggio da parte dei docenti, uno studente dislessico appassionato di pianoforte potrebbe tranquillamente riuscire a tramutare il suo amore per la musica in un lavoro. Oggigiorno, esistono moltissimi settori all'interno del mondo musicale dove operano professionisti dislessici, dunque è profondamente errato presupporre che le persone affette da DSA non riescano a trovare il proprio posto, lavorativamente parlando, a causa delle difficoltà che altri non hanno.

Gli insegnanti possiedono grandi capacità e questo rappresenta un fattore ambivalente, dato che chi lo possiede trova semplici dei meccanismi che per altri possono risultare complessi. L'esecuzione di un brano musicale può rivelarsi semplice per il maestro, ma lo stesso discorso non sempre vale per l'allievo.

Il problema che più volte si presenta con gli studenti DSA è che, in determinati momenti, possono riuscire a superare le difficoltà, in altri possono sentirsi scoraggiati e non riuscire nell'immediato. In queste situazioni sia il professore sia il discente devono armarsi di una virtù indispensabile, la pazienza. Può accadere che il docente si ritrovi davanti degli studenti che dimostrano di conoscere poco un argomento, nonostante sia stato spiegato nelle lezioni precedenti; il problema non si può imputare esclusivamente alla scarsa memoria dei discenti, considerando che uno dei compiti dell'insegnante è di trovare delle metodologie originali per rendere i temi del corso intriganti e adatti alle diverse modalità di apprendimento dei bambini; un passaggio che richiede un enorme investimento sul piano temporale⁸².

Un altro ingrediente imprescindibile è il rapporto alunno-docente, il quale dovrebbe mantenersi sinergico, altrimenti si rischia di compromettere i progressi dei bambini. Oltre

⁸² S. OGLETHORPE, *Dislessia e strumento musicale*, pp. 34-35.

alle difficoltà strettamente legate all'apprendimento, lo studente con DSA può incorrere in problematiche di autostima; un buon docente, per attenuare la poca fiducia in sé stessi, ha il dovere di valorizzare ogni piccolo successo dello studente, anche se si tratta dei primi giorni di studio.

Per insegnare in modo inclusivo è necessario “adottare” il punto di vista degli allievi, instaurando una buona armonia con essi; i loro disagi, i loro dubbi, i loro desideri, devono appartenere, allo stesso modo, anche all'insegnante. Con un simile processo grado di empatia si possono apportare dei contributi effettuali concernenti la crescita degli individui all'interno e al di fuori del sistema scolastico.

Ogni docente deve aggiornare frequentemente i propri metodi di spiegazione in relazione ai singoli argomenti trattati e agli stili di apprendimento dei propri studenti, sfruttando un'esposizione basata saldamente su un linguaggio che deve essere chiaro per tutti; per giunta, diviene significativo svolgere periodicamente verifiche formative, per rendersi conto delle competenze globali degli alunni, ovviamente i parametri di valutazione vanno modulati a seconda degli svantaggi dello singolo studente.

In determinate situazioni è lecito abbandonare le modalità d'insegnamento *standard*, per affidarsi in parte ai desideri e ai bisogni dei bambini, i quali, inconsciamente, possono comunicarci indirettamente quale sia la giusta strada da percorrere. Le soluzioni alle difficoltà si trovano da un rapporto di collaborazione, ogni lezione va organizzata sì dal docente, ma rimane in ogni caso un momento di esplorazione metodologica svolta da ambedue le parti; l'importante è che ci sia sempre un sentimento di fiducia e di stima nei confronti dell'allievo con DSA. Se talvolta gli insegnanti si impegnassero a rilevare le problematiche confrontandosi direttamente agli alunni con disturbi dell'apprendimento, imparerebbero a mettere in pratica una serie competenze metodologiche che nessun corso di didattica inclusiva potrebbe insegnare; perciò, i bambini con DSA sono da ritenere una risorsa preziosa per i docenti, i quali, grazie a una ricerca assidua a livello metodologico, hanno l'opportunità di “imparare insegnando”, attività che inevitabilmente permea ogni esercizio proposto degli insegnanti,

trasformando le lezioni in un momento dove c'è spazio per la creatività e la gratificazione per entrambe le parti⁸³.

2.2.2 Misure compensative e dispensative

È già stata accennata la questione inerente alle misure compensative e dispensative relative al Decreto 5669, alle Linee Guida e alla Legge 170/2010. Nel primo caso, si tratta di strumenti utili a “sostenere” le difficoltà dell'alunno DSA (per esempio la calcolatrice per il discente affetto da discalculia), nel secondo caso si fa riferimento ai casi in cui si esenti un alunno da un'attività ritenuta troppo complessa rispetto al suo disturbo dell'apprendimento; le misure dispensative non vanno confuse con l'esonero, il quale implica l'eliminazione di una o più discipline dal suo percorso di studi, modificando in tal modo il proprio curriculum scolastico e diversificandolo rispetto a quello dei compagni. Una scelta come l'esonero è possibile unicamente in casi di disturbi dell'apprendimento caratterizzati da un'elevata gravità⁸⁴.

Per quanto concerne gli strumenti compensativi, all'interno delle Linee Guida emanate dal Ministero dell'istruzione vengono specificati gli strumenti da utilizzare come sostegno per gli studenti con DSA, a seconda delle varie necessità: calcolatrice; tabelle di vario genere (misure, formule geometriche, fisiche, chimiche, mesi, alfabeto, etc.); computer; registrazioni; tavola pitagorica; dizionari; traduttori; libri in versione digitale⁸⁵. Allo stesso modo, sempre calibrando gli aiuti in base ai disturbi dei singoli alunni, vengono indicate le attività per le quali è consentita la dispensa: letture ad alta voce e autonome (in particolare per i testi relativamente lunghi); dettati; scrittura alla lavagna; copiatura dalla lavagna; valutazioni relative alla lettura; studio mnemonico; prendere appunti; studio delle lingue straniere in forma scritta; svolgere le verifiche nei tempi previsti per gli alunni senza DSA (in accordo con l'insegnante l'alunno ha diritto a ricevere più tempo); verifiche e interrogazioni non calendarizzate. In più, i docenti

⁸³ *Ivi*, pp. 34-39.

⁸⁴ A. GIANNELLINI, *La normativa per gli alunni con DSA e le responsabilità della scuola*, in A. L. RIZZO, M. LIETTI (a cura di), *La didattica inclusiva*, pp. 84-85.

⁸⁵ B. URDANCH, *Speciale dislessia*, p. 12.

possono assegnare agli studenti con disturbi specifici dell'apprendimento una quantità minore di compiti, oltre ad offrire l'opportunità di impiegare dei testi "facilitati" (non sul versante contenutistico, bensì è prevista una diminuzione della quantità di parole presenti). È quindi necessario che i docenti valutino i compiti, le prove scritte e orali prendendo in considerazione il contenuto rispetto alla forma di esposizione⁸⁶. Un altro mezzo fondamentale al quale i docenti possono ricorrere, in presenza di allievi con DSA, sono le mappe concettuali, ovvero una rappresentazione grafica di date, eventi, concetti, ideologie e immagini, utili a fissare mentalmente i concetti chiave di un tema specifico; oltre a questo vantaggio, le mappe concettuali aiutano il discente a: trovare una continuità tra le vecchie informazioni e quelle nuove; schematizzare i significati (così ridurre al minimo la ricerca delle informazioni in testi con una sintassi troppo articolata); enucleare i concetti chiave; organizzare le conoscenze; sintetizzare gli argomenti; stimolare l'apprendimento metacognitivo; migliorare la memoria visiva; favorire la collaborazione (se ideate in gruppo). Per l'insegnante le mappe concettuali si rivelano funzionali per: tracciare una strada da seguire (con il contributo degli studenti); individuare quali sono le conoscenze pregresse, errate, incomplete, etc.; valutare gli studenti⁸⁷.

2.2.3 *Indicazioni per la teoria musicale*

Un alunno affetto da dislessia può essere in grado di suonare uno strumento o di cantare una melodia; le difficoltà si possono presentare quando la stessa melodia deve essere rappresentata graficamente sul pentagramma. Può rivelarsi complicato anche associare le diverse figure musicali (pause e valori delle note) al loro significato o, in alternativa, identificare in maniera corretta le note sul pentagramma; senza escludere gli ostacoli legati all'associazione tra le note musicali e i tasti da suonare.

Innanzitutto, è da ritenere essenziale la scelta dei materiali per la scrittura musicale; se si notassero delle difficoltà nell'allievo con DSA, sarebbe opportuno valutare l'impiego di dispositivi in grado di supportare programmi musicali grazie ai quali le note

⁸⁶ *Ivi*, p. 13.

⁸⁷ B. URDANCH, *Speciale dislessia*, p. 17.

possono essere inserite direttamente sul rigo⁸⁸. Prima di arrivare a una scelta simile è necessario sperimentare altri metodi; per esempio, l'utilizzo di fogli pentagrammati ingranditi o l'impiego di matite colorate per una distinzione facilitata delle figure musicali, in questo modo si può testare il livello di difficoltà dell'alunno e, di conseguenza, scegliere le misure compensative più idonee⁸⁹. Come già anticipato, uno fra i molteplici aspetti che rendono laborioso l'apprendimento musicale ai ragazzi con DSA è la resa grafica dei diversi simboli musicali; uno fra i più ostici è sicuramente la chiave di violino, a causa del suo andamento poco regolare e ricco di curve. Non tutti realizzano la chiave di Sol alla stessa maniera; quindi, non esiste una modalità più corretta rispetto a un'altra per la realizzazione della figura. Se l'alunno con dislessia non è abituato a scrivere le lettere dell'alfabeto a partire dal basso e progredendo verso l'alto, sicuramente troverà più naturale partire a realizzare la chiave di violino iniziando a tracciare con una penna/matita/pennarello una linea che parte dal nucleo della spirale, in tal modo si favorisce il giusto posizionamento sul rigo. Un'altra strategia che molto spesso si dimostra efficace è la resa, da parte dell'insegnante, di una linea tratteggiata dalla quale, in un secondo momento, l'allievo ricaverà, unendo le parti tratteggiate, la chiave di violino.

Gli studenti dislessici che presentano problemi nella resa delle lettere p, q, b, d, con una buona probabilità, troveranno ostacoli analoghi nella scrittura dei gambi delle note; per ovviare alla problematica dell'orientamento delle note, un accorgimento da mettere in pratica è il seguente: l'allievo organizzerà uno schema, all'interno del quale saranno presenti due note, la prima con un gambo rivolto verso il basso, la seconda verso l'alto, in maniera tale da non soffermarsi troppo sulla modalità di realizzazione grafica delle note. In seguito, per aiutare gli alunni con DSA a distinguere le diverse note di una scala, si può ricorrere alla numerazione dei gradi, partendo dal primo, ipoteticamente un Do (scala di Do maggiore), al quale verrà associato il numero 1; si proseguirà in ordine crescente fino ad arrivare al numero 8, che si riferisce al Do all'ottava superiore. Gli alunni con DSA possono faticare nel riconoscimento o nella resa grafica delle pause.

⁸⁸ Ad esempio, programmi quali *MuseScore* e *Finale*.

⁸⁹ S. OGLETHORPE, *Dislessia e strumento musicale*, pp. 173-175.

Un ottimo stratagemma per discernere la pausa di semibreve dalla pausa di minima è tramite delle storie, dove si presentano due animali riconoscibili, il primo di quattro anni e il secondo di due (valore delle pause), i quali si arrampicano su cinque rami (pentagramma); il primo (pausa di minima) percorre tre rami e sul terzo si blocca, mentre il secondo (pausa di semibreve) riesce ad arrivare fino al quarto ramo, avendo fatto più fatica rispetto all'altro animale perde l'equilibrio e rimane appeso a testa in giù. I ragazzi, in tal modo, sono liberi di associare l'animale (di due anni) che sta in piedi sul terzo ramo alla pausa di minima; il secondo (di quattro anni) che resta aggrappato al quarto ramo guardano verso il basso alla pausa di semibreve⁹⁰.

Per quanto riguarda gli aspetti ritmici, è importante suddividere le figure ritmiche in blocchi più piccoli; l'insegnante che sceglie di "scomporre" la musica offre un contributo importante a tutti gli studenti che faticano a comprendere la durata di una singola nota. Un esempio pratico, in caso di scrittura sul pentagramma con un tempo di 3/8, consiste nell'apposizione delle durate della croma e della semiminima prima o sopra al rigo musicale ($\text{♪}=1$ e $\text{♩}=1+1$), con questo schema i discenti riconosceranno e ricorderanno con più naturalezza il significato delle figure che compaiono sul pentagramma, dato che faranno affidamento il meno possibile sulla memoria a breve termine⁹¹. Il ritmo è uno degli argomenti più complessi della musica, per essere compreso necessita di tempo; Sheila Oglethorpe propone degli esempi (da lei messi in pratica con i suoi studenti) per gli alunni dislessici: il primo consiste nella presentazione di un frutto che viene suddiviso per spiegare la differenza e il valore delle note e delle pause semibrevis, minime, semiminime, crome e semicrome. Il discente dislessico potrebbe faticare a ricordare tutti questi nomi, i quali presentano molte somiglianze fra loro; pertanto, potrebbe ricordare semplicemente il valore di ogni figura (4/4; 2/4; 1/4; 1/8; 1/16), a meno che non si tratti di un alunno affetto anche da discalculia⁹². Scrivere a mano le figure ritmiche per gli alunni DSA può rappresentare un compito arduo e poco motivante; il docente potrebbe dotarsi di un *set* di quadratini di legno raffiguranti le figure

⁹⁰ *Ivi*, pp. 176-179.

⁹¹ ⁹¹ S. OGLETHORPE, *Dislessia e strumento musicale*, pp. 181-182. L'autrice, in presenza di alunni con dislessia, sconsiglia vivamente di affidarsi a qualsiasi esercizio che implica l'utilizzo della memoria a breve termine.

⁹² *Ivi*, p. 182. In tal caso, rimane valida l'associazione delle note agli spicchi di frutta.

basilari, siano esse note, pause, o addirittura gruppi irregolari come la terzina e la sestina. I quadratini possono essere combinati in diversi modi, in modo da ottenere una vasta gamma di combinazioni, utile al fine di comprendere il ritmo all'interno della musica. Nel caso in cui un docente sia impossibilitato a reperire il *set*, può ricavare dei piccoli cartoncini da un pezzo più grande e disegnare sopra di essi diverse figure ritmiche, se il tempo lo consente anche con l'aiuto degli alunni⁹³. Un altro gioco proposto dall'autrice consiste nell'esecuzione di un ritmo qualsiasi di due battute da parte di uno dei discenti, attraverso il battito delle mani; gli altri interverranno con un ritmo che completa il ritmo proposto in precedenza. In seguito, si può provare a ripetere, integralmente o in parte, la frase iniziale proposta dal primo alunno; l'esercizio può essere svolto sia singolarmente sia in piccoli gruppi. Nella fase conclusiva del gioco si può provare a trascrivere ciò che si è appena eseguito, utilizzando degli ausili per la rappresentazione grafica delle figure⁹⁴.

2.2.4 Indicazioni per la pratica strumentale

La scrittura e la lettura della musica sono dei requisiti importantissimi per suonare uno strumento, specialmente se si sceglie di intraprendere un percorso di formazione all'interno di un'accademia musicale o di un conservatorio. Tuttavia, se si sceglie di insegnare in maniera inclusiva, è necessario reinventare i tradizionali metodi didattici, proponendo dei percorsi costituiti da pratiche di ricerca, invenzione ed esecuzione per imitazione, naturalmente con il fine di sviluppare, nel tempo, le capacità di lettura e di scrittura. Tale approccio comporterebbe dei grandi vantaggi per gli alunni con DSA⁹⁵; essi rappresentano una risorsa importante per gli insegnanti, i quali devono elaborare delle tecniche didattiche idonee per il sostegno di problematiche specifiche, che non sono

⁹³ S. OGLETHORPE, *Dislessia e strumento musicale*, p. 183. L'insegnamento di educazione nella Scuola Secondaria di I grado prevede due ore settimanali, una dedicata alla storia della musica/teoria musicale e un'altra ora dedicata alla pratica strumentale. Un tempo ridotto se confrontato ad altre discipline curriculari.

⁹⁴ *Ibidem*. Sheila Oglethorpe propone l'utilizzo di pennarelli, penne o matite per rappresentare a livello visivo le linee di battuta e/o i gambi delle note, in maniera tale da non costringere gli studenti a doverle rappresentare graficamente.

⁹⁵ M. LIETTI, *Suonare uno strumento: inventare, imitare, leggere*, in A. L. RIZZO, M. LIETTI (a cura di), *Musica e DSA*, p. 201. I vantaggi in questione riguardano lo sviluppo delle abilità musicali e l'acquisizione di consapevolezza sul piano teorico.

funzionali solamente agli alunni con disturbi dell'apprendimento, ma anche al resto dei compagni e al docente stesso⁹⁶. L'ideale sarebbe proporre attività di gruppo, ma senza mai trascurare la dimensione individuale, in maniera tale da incentivare una maturazione su tutti e due i fronti⁹⁷. Lavorando su entrambe le possibilità, il docente potrebbe notare nei discenti una predisposizione naturale nello svolgimento delle attività musicali e dei miglioramenti della tecnica strumentale, anche se è impensabile che questi arrivino nell'immediato; è necessario tempo, costanza, passione, e soprattutto un insegnante in grado di adattarsi alle necessità di ogni singolo allievo. Il docente "inclusivo", indipendentemente dalla tipologia di strumenti all'interno della classe⁹⁸, deve monitorare con costanza le dinamiche interne al gruppo. Prima di tutto, è opportuno verificare la presenza di un clima basato sul rispetto reciproco, all'interno del quale tutti hanno il diritto di essere integrati in un progetto comune. Gli errori fanno parte del percorso formativo degli studenti, l'importante è che non siano percepiti come un fallimento, ma come un punto dal quale partire per acquisire coscienza di sé e sicurezza in ciò che si fa. Successivamente, all'interno delle attività strumentali proponibili, il docente può scegliere consapevolmente di affidare molta responsabilità agli alunni nella scelta delle modalità di esecuzione; può essere utile che l'insegnante si ponga in determinate attività come una figura che osserva i ragazzi "in disparte"⁹⁹, permettendogli di sperimentare e di valutare le scelte da mettere in pratica, se queste (durante gli esercizi) dovessero risultare poco idonee, la classe ha il compito di proporre e di provare altre soluzioni. Una simile esperienza comporterebbe inevitabilmente una dilatazione dei tempi, da non ritenere per nessun motivo fine a sé stessa, in quanto gli allievi hanno l'opportunità di assimilare delle

⁹⁶ *Ibidem*. I compagni di classe possono apprendere dallo studente con DSA come si realizzano delle mappe concettuali. Il docente, relazionandosi con gli studenti con disturbi dell'apprendimento, applica, in un certo senso, il metodo *learning by doing*, ossia mette in pratica delle strategie didattiche acquisite sul piano teorico; tuttavia, le può ampliare o modificare nel momento in cui riscontra che determinati aspetti, relativi al metodo scelto, non portano ad alcuna crescita formativa.

⁹⁷ Cfr. MIUR, D.M. 16 novembre 2012, n.254, *Indicazioni Nazionali per il Curricolo*, p. 58. «L'alunno esegue, da solo e in gruppo, semplici brani vocali o strumentali, appartenenti a generi e culture differenti, utilizzando anche strumenti didattici e auto-costruiti».

⁹⁸ Un docente diplomato in chitarra deve essere in grado di dedicarsi anche agli studenti che suonano altri strumenti (tastiere, flauti dolci, strumenti a percussione, etc.).

⁹⁹ M. LIETTI, *Suonare uno strumento*, in A. L. RIZZO, M. LIETTI (a cura di), *Musica e DSA*, p. 202. L'insegnante permette ai suoi alunni di trovare le giuste soluzioni ai problemi con maggiore autonomia (il che non significa essere meno presente per la classe).

competenze¹⁰⁰ solide e durature nel tempo. Il ragionamento appena presentato non vuole in alcun modo screditare i consigli del docente, che sono una fonte di crescita e possono portare a dei risultati istantanei, però il rischio è che questi vengano scordati nel tempo, poiché basati su una tipologia di apprendimento meramente meccanica; la sperimentazione, invece, come già accennato, porta a commettere degli errori significativi, poiché porteranno a un'acquisizione delle competenze e delle conoscenze durevole.

La prima attività che si può proporre agli studenti con DSA è fondata sul concetto di pulsazione. Riuscire a mantenere una pulsazione regolare è un requisito fondamentale per la musica d'insieme, purtroppo questo aspetto è poco considerato a livello didattico¹⁰¹. L'esercizio in questione mette in dialogo il movimento e il rapporto tra gesto e suono, motivo per il quale è indicata per l'acquisizione di *skills* spazio-temporali e di coordinazione motoria; gli studenti con DSA riscontrano molte volte degli ostacoli su ambedue i versanti. Passando alla spiegazione dell'attività, *in primis* gli alunni hanno l'obiettivo di mantenere regolari le pulsazioni di partenza (esse possono essere concordate con l'insegnante prima di cominciare), il docente apporterà una variazione più o meno evidente di velocità, a seconda del livello e dell'età dei discenti; la classe dovrà cercare di attenersi il più possibile alla variazione proposta, cercando di andare a tempo con il docente. Nella seconda parte dell'esercizio, gli studenti, a turno, dopo essersi disposti in cerchio¹⁰², modificano la pulsazione originale e il resto del gruppo proseguirà imitando la variazione del singolo. Il fattore fondamentale, il quale fa sì che l'attività venga eseguita correttamente, è la continuità; infatti, svolgere l'esercizio senza interruzioni aiuta ad aumentare le abilità di ascolto, e al contempo la capacità di farsi ascoltare. Un compito simile può anche essere assegnato con delle rivisitazioni; ad esempio con gli alunni

¹⁰⁰ *Ibidem*. Si fa riferimento alle capacità autocritiche e di *problem solving*.

¹⁰¹ M. LIETTI, *Suonare uno strumento*, in A. L. RIZZO, M. LIETTI (a cura di), *Musica e DSA*, p. 204. In maniera particolare nelle attività di pratica strumentale (in un corso di teoria musicale sarebbe complesso trattare l'argomento del ritmo senza comprendere cosa sia una pulsazione).

¹⁰² *Ivi*, p. 205. Per far sì che i ragazzi si dispongano in cerchio è necessario organizzare lo spazio dell'aula in maniera adeguata, spostando i banchi e gli oggetti della classe e creano uno spazio vuoto al centro della stanza che verrà occupata dagli studenti (è consigliabile che questa procedura venga svolta dall'insegnante prima dell'inizio della lezione, per non perdere eccessivo tempo, per questioni di sicurezza e per evitare una perdita della concentrazione). Nel caso in cui la classe fosse troppo piccola, ove presente, si consiglia di trasferire il gruppo classe in un'aula adibita a laboratorio didattico.

posizionati in fila indiana o a occhi chiusi (ovviamente questa modalità comporta una maggiore difficoltà e non sempre si può mettere in pratica, senza tralasciare che un alunno potrebbe sentirsi a disagio in una situazione dove, per un tempo prolungato, non può utilizzare la vista), così che la classe possa fare affidamento esclusivamente al senso dell'udito e sviluppando di conseguenza le proprie capacità di ascoltare se stessi e gli altri. Il ruolo della "guida" che consiste nel cambiare, attraverso rallentamenti e accelerazioni, la velocità della pulsazione può essere interpretato dal docente, ma anche dagli alunni, i quali possono scegliere di dare delle indicazioni con le mani al posto di suonare lo strumento e aspettare di essere imitato, proprio come dei veri direttori d'orchestra¹⁰³.

Il secondo esercizio che si propone è organizzato nel seguente modo: Un alunno o l'insegnante suona o canta una serie basata su suoni e silenzi (in alternativa possono essere impiegate cellule ritmiche), la persona che segue, secondo un ordine prestabilito, proverà a ripetere ciò che ha appena sentito, aggiungendo una piccola battuta; quest'ultima verrà ripresa dal discente successivo con l'aggiunta di un suo apporto ritmico/melodico e così via. Un esercizio così complesso ha bisogno di essere coordinato dal docente, il quale deve focalizzare la propria attenzione sulla disposizione degli alunni; sarebbe consono evitare che gli alunni in difficoltà si trovino subito dopo quelli con spiccate abilità; pertanto, il docente deve organizzare l'ordine di esecuzione con cognizione di causa¹⁰⁴. Un esercizio simile può permettere di esplorare diverse modalità espressive degli strumenti musicali implicati, inoltre può rivelarsi fondamentale per affinare la capacità di improvvisare con il proprio strumento.

Una problematica rilevante per gli studenti dislessici che si approcciano per la prima volta a un qualsiasi strumento musicale, è la difficoltà relativa al movimento e alla coordinazione; questa è imprescindibile durante lo studio strumentale: se si prende come modello di riferimento un percussionista che deve coordinare le mani con i piedi o un flautista che deve coordinare i movimenti della bocca con la lingua e con le dita, si può

¹⁰³ M. LIETTI, *Suonare uno strumento*, in A. L. RIZZO, M. LIETTI (a cura di), *Musica e DSA*, pp. 204-205.

¹⁰⁴ *Ivi*, pp. 205-206. L'insegnante può partecipare al gioco disponendosi prima di un alunno con difficoltà per presentargli un'esecuzione semplice, a patto che la stessa misura venga utilizzata con gli altri studenti della classe: il docente si disporrà immediatamente dopo gli alunni che dimostrano dimestichezza nell'esercizio, così da permettergli di eseguire proposte relativamente complesse.

comprendere che il movimento e la coordinazione non sono mai assenti nella pratica strumentale. Il discente con DSA, oltre ai problemi già elencati, può trovare complicato ricordare ed effettuare movimenti legati alla motricità fine e grossa¹⁰⁵. Prima di avvicinarsi allo strumento, è necessario che uno studente affetto da dislessia esegua delle tecniche di rilassamento basate sull'utilizzo del respiro e su movimenti molto semplici come la rotazione delle braccia; in questo modo, l'allievo può iniziare un percorso di connessione con il proprio corpo, acquistando una certa consapevolezza a livello di coordinazione muscolare e di modalità di movimento del corpo stesso; la meta finale è il controllo del movimento per renderlo il più spontaneo possibile. Nel momento in cui si costringe uno studente affetto da dislessia a stare seduto e fermo, lo si sottopone a un lavoro molto complicato; è in grado di riuscirci, ma a discapito di altre abilità, ad esempio la capacità di concentrarsi. Purtroppo, stare seduti al pianoforte e mantenere una posizione stabile mentre si suona un brano, sono condizioni necessarie per svolgere esercizi di tecnica o per lo studio dei brani del proprio repertorio¹⁰⁶. Ogni insegnante è consapevole che la postura è un elemento fondamentale per la corretta produzione del suono, nonostante ciò, non è raro incontrare dei pianisti che durante l'esecuzione assumono una posizione delle spalle, delle gambe o delle braccia scorretta, impedendo in tal modo una corretta respirazione. Gli alunni dislessici hanno da ricordare moltissime di queste regole mentre suonano, anche le cose che possono sembrare più banali, come il modo corretto in cui sedersi sullo sgabello, per lo studente con DSA non sono semplici da mantenere nella propria mente. Uno degli stratagemmi che in molti casi si rivela efficace è la creazione da parte del docente di una vignetta illustrante la postura corretta da assumere durante l'esecuzione; il disegno può essere mostrato prima e dopo un esercizio o un brano, in questo modo è favorita la stimolazione della memoria del discente, il quale, almeno nella fase iniziale e finale del brano, si posizionerà correttamente sulla sedia. L'insegnante, durante le lezioni, deve sempre ricordarsi che la richiesta di una corretta

¹⁰⁵ S. OGLETHORPE, *Dislessia e strumento musicale*, pp. 99-100. Le motricità grossa comprende i movimenti dell'intero arto, mentre quella fine comprende i movimenti delle dita.

¹⁰⁶ *Ivi*, p. 101. Da questo momento in avanti, si prenderà come strumento di riferimento il pianoforte, il quale, rispetto ad altri, si può ritenere più funzionale alla spiegazione delle problematiche inerenti alla postura, all'equilibrio, alla motricità grossa e fine, dato che implica l'utilizzo di ambedue le mani (ognuna deve acquisire indipendenza rispetto all'altra), senza dimenticare la coordinazione con i pedali.

postura per l'alunno con DSA può essere vissuta come una costrizione, per questo motivo bisogna concedere la possibilità all'alunno di prendersi dei momenti di pausa nei quali è libero di muoversi¹⁰⁷.

Tornando al problema relativo alla motricità, esistono degli esercizi utili ad alleggerire la mole di lavoro di cui lo studente dislessico si dovrà fare carico durante le attività di pratica strumentale. Un primo esercizio è molto funzionale per "scaldare" i polpastrelli e per la concentrazione: lo studente si può mettere in piedi al centro della stanza, a patto che ci sia presente una buona quantità di spazio vuoto per garantire la corretta esecuzione dei movimenti, dopodiché eseguirà un movimento rotatorio delle braccia (avanti o indietro) per poi incrociarle di fronte al petto, mentre con le dita proverà a toccare le spalle; una serie di questi movimenti eseguita lentamente, scioglierà le mani e le braccia degli allievi da eventuali tensioni, inoltre il cervello si sarà già attivato e lo studente sarà più cosciente dei movimenti compiuti dalle braccia. Gli esercizi preparatori, come quello appena illustrato, sono fondamentali per fortificare l'indipendenza delle braccia e di conseguenza l'indipendenza delle mani. Il problema principale è che non è possibile dedicare un'intera lezione al rilassamento, al movimento e alla coordinazione; in ogni caso, se si notano eccessive difficoltà nel controllo dei riflessi del cervello è bene che l'insegnante faccia ripetere pochi esercizi fisici ogni volta. In alternativa, si possono anche assegnare dei compiti semplici di coordinazione, ad esempio provare ad appoggiare due mani su una superficie piana, la prima eseguirà un movimento circolare, mentre la seconda effettuerà un movimento lineare. Può essere un esercizio che il ragazzo proverà ad eseguire anche con gli amici o i famigliari come forma di gioco; in tal modo si potrebbe allenare in maniera autonoma e si riuscirebbe a risparmiare del tempo durante la lezione da dedicare ai veri e propri esercizi sullo strumento¹⁰⁸.

¹⁰⁷ S. OGLETHORPE, *Dislessia e strumento musicale*, p. 102. I movimenti che lo studente può compiere nelle pause sono liberi, ma non aleatori. Si consigliano dei gesti fluidi e continui, in questo modo non si rischia di perdere la concentrazione e il dispendio di energie risulterà minimo. Si rimanda alla descrizione del movimento proposta da Gordon nel primo capitolo.

¹⁰⁸ *Ivi*, pp. 102-103. Ad esempio, provare a battere le semiminime con una mano e le crome con l'altra, successivamente il lavoro delle due mani si invertirà. Se l'esercizio risulta ancora troppo complicato, si può procedere con l'allenamento di una mano alla volta; in caso di problemi di concentrazione, si consiglia di ridurre il numero di note al minimo, così da riuscire a ripetere l'esercizio per un buon numero di volte.

I ragazzi con DSA che incontrano degli ostacoli nel movimento delle dita delle mani, con buona probabilità sono gli stessi che presentano delle difficoltà a impugnare penne, matite e pennarelli per scrivere e disegnare. Nel caso in cui un insegnante si trovi a spiegare come si esegue un movimento delle dita relativamente semplice, come nell'esecuzione di un'ottava della scala di Do maggiore a una sola mano (in questo caso la destra), dove il primo dito (pollice) suonerà il Do, il secondo (indice) suonerà il Re, il terzo (medio) andrà ad eseguire il Mi, dopo queste tre note iniziali, il primo dito passerà sotto gli altri due per eseguire il Fa, così da permettere alle dita restanti di concludere la scala con il Do all'ottava superiore. Il passaggio del pollice sotto l'indice e il medio può sembrare banale, ma per uno studente con difficoltà a livello della motricità fine può risultare complesso eseguirlo, specialmente se l'allievo ha appena iniziato a suonare il pianoforte; pertanto, è necessario che il docente si prenda del tempo affinché l'esercizio venga effettuato con naturalezza. Per le difficoltà relative alle dita delle mani vale lo stesso principio della postura e dell'equilibrio enunciato poco fa, ossia l'importanza delle pause fra un'attività e l'altra. Permettere alle dita delle mani dei momenti di sosta, per poi riprendere dopo qualche minuto, può far sì che l'esercizio venga assimilato correttamente dallo studente con DSA e che, nel momento di ripresa, venga svolto con le correzioni consigliate dall'insegnante, chiaramente lo studio, prima dell'esecuzione, deve essere di una certa qualità. I momenti di pausa non hanno bisogno di essere troppo lunghi, basta che l'attenzione dell'allievo venga distolta momentaneamente dalle nozioni musicali¹⁰⁹. L'allenamento può essere eseguito anche con gli occhi chiusi, dato che un'eccessiva focalizzazione dello sguardo sui movimenti delle dita potrebbe ridurre la percezione tattile del discente con disturbi dell'apprendimento. Con gli occhi chiusi, il ragazzo può concentrare le proprie energie su ciò che fanno le dita e su come si relazionano alla tastiera del pianoforte; per giunta, sarebbe costretto a visualizzare mentalmente i tasti dello strumento, così da acquistare un ottimo grado di familiarità con lo strumento, ma anche fiducia e consapevolezza di sé. L'immagine interiore dello strumento è un elemento indispensabile per riuscire a orientarsi con dimestichezza sul proprio strumento; molte

¹⁰⁹ S. OGLETHORPE, *Dislessia e strumento musicale*, pp. 105-106. Può essere sufficiente chiedere al discente di raccontare cosa ha fatto prima di venire a lezione.

volte è proprio la mancanza di questa figura che impedisce gli studenti a progredire sul piano musicale¹¹⁰.

2.3 Effetti e benefici della musica nei soggetti affetti da dislessia

“Fare musica” non per tutti ha lo stesso significato, c’è chi suona uno strumento per passione, chi per passatempo, alcuni utilizzano la musica come una sorta di sfogo sul piano emotivo. Gli studenti possono avvicinarsi al mondo musicale per diverse cause, ma rimane un dato di fatto che l’esperienza musicale richieda un minimo di impegno e un buono spirito di adattamento, specialmente se si sceglie di suonare con altre persone¹¹¹. Tralasciando il versante personale, ed entrando in una dimensione collettiva, la musica può portare moltissimi benefici dal punto di vista cognitivo e psicologico; la musicoterapia è una disciplina che può testimoniare quanto appena affermato¹¹². La pratica e l’ascolto musicale non garantiscono esclusivamente dei benefici dal punto di vista dell’attenzione e della memoria, ma anche un miglioramento sul versante linguistico, motorio e sociale¹¹³.

Gli studenti con dislessia evolutiva, nel momento in cui si avvicinano alla disciplina musicale, possono riscontrare diverse problematiche relative all’elaborazione delle altezze, del ritmo e delle durate, in maniera analoga è compromessa anche la decodifica delle parole e delle sillabe. Uno studio che dimostra gli effetti benefici della musica sulla lettura è quello condotto dai ricercatori Sheila Douglas e Peter Willats¹¹⁴ nel 1994: sono stati coinvolti nell’esperimento dodici bambini in una fascia di età compresa fra otto e dieci anni; in seguito, sono stati suddivisi in due gruppi equi dal punto di vista delle abilità di lettura. Al primo gruppo (sperimentale) è stato proposto un percorso musicale di una durata complessiva di sei mesi con il fine di maturare le capacità motorie, uditive e visive;

¹¹⁰ *Ivi*, pp. 106-107.

¹¹¹ E. CONCINA, *Bisogni educativi speciali e didattica della musica*, p. 33.

¹¹² *Cfr.* M. PAVLICEVIC, *Musicoterapia applicata al contesto. Musica, significato, relazione*, pp. 1-13.

¹¹³ E. CONCINA, *Bisogni educativi speciali e didattica della musica*, p. 33.

¹¹⁴ S. DOUGLAS, P. WILLATS, *The relationship between musical ability and literacy skills*, in S. GERMAGNOLI, A. CANCER, A. ANTONIETTI, *Un approccio ritmico per il potenziamento della lettura nella dislessia evolutiva*, p. 57.

il corso è stato basato prettamente su attività ludiche incentrate sul ritmo e la melodia. Dall'altro lato, il secondo gruppo (di controllo) ha partecipato ad attività avulse dal contesto musicale, basate prevalentemente sul ragionamento, sull'immaginazione e sulla descrizione. Prima e dopo l'esperimento sono stati effettuati dei *test* sulla lettura in entrambi i gruppi; il primo gruppo, a seguito del percorso musicale, ha riportato molti miglioramenti rispetto al secondo, il quale non ha presentato alcuna variazione. Un ulteriore studio¹¹⁵, che si pone a favore della promozione dei percorsi musicali, ha coinvolto una serie di bambini con un'età di otto anni circa, privi di una formazione musicale previa; essi hanno preso parte a un corso musicale pensato per lo sviluppo delle *skills* di riconoscimento tonale. Il percorso ha previsto anche un approfondimento afferente alla comprensione di alcuni concetti costitutivi della teoria musicale¹¹⁶, grazie all'impiego di melodie relativamente facili (in particolare sono state presentate sonorità tipiche della musica classica). Gli esercizi che sono stati presentati ai bambini si possono suddividere in tre macroaree: un'area ritmica, all'interno della quale i bambini sono stati chiamati a improvvisare delle variazioni ritmiche; un'area melodica, dove il *training* è stato improntato sull'imitazione musicale e sull'identificazione delle altezze e degli intervalli; un'ultima area armonica, basata sull'ascolto di una concatenazione di accordi diversi e sul riconoscimento/imitazione di strutture sonore. Anche in questo studio è stato incluso un gruppo di controllo, il quale ha preso parte ad alcuni esercizi di pittura, affinché i bambini potessero sviluppare le proprie capacità visuo-spaziali. A seguito di un periodo di sei mesi, il gruppo sperimentale ha dimostrato capacità più avanzate nella conversione fonema-grafema rispetto al gruppo di controllo. Con buone probabilità, lo studio della musica ha potenziato le abilità di scomposizione e ricomposizione dei suoni, non solo nell'ambito musicale, ma al contempo ha favorito pure l'elaborazione dei singoli fonemi. Gli esperimenti appena illustrati, evidenziano quanto possa essere significativo proporre all'interno delle scuole dei percorsi orientati verso il miglioramento della lettura tramite

¹¹⁵ S. MORENO *et al.*, *Musical training influences linguistic abilities in 8-year-old children: more evidence for brain plasticity*, in S. GERMAGNOLI, A. CANCER, A. ANTONIETTI, *Un approccio ritmico per il potenziamento della lettura nella dislessia evolutiva*, p. 57.

¹¹⁶ S. GERMAGNOLI, A. CANCER, A. ANTONIETTI, *Un approccio ritmico per il potenziamento della lettura nella dislessia evolutiva*, p. 57. (ritmo, intervallo, melodia, armonia e timbro).

specifici *training* musicali¹¹⁷. A tal proposito, si può citare il TLR (*Training* Lettura Ritmica), un vero e proprio *training* informatizzato, creato dalla dottoressa Alice Cancer per l'acquisizione di fluidità nella lettura. Il programma è rivolto a tutti i discenti italiani con dislessia evolutiva, ai quali vengono somministrati diversi esercizi di lettura, accompagnati da una stimolazione ritmica e/o musicale con una velocità che aumenta gradualmente. L'efficacia del TLR è già stata testata e i risultati sono ottimi, l'elevato grado di efficienza dell'allenamento è dovuto a diverse ragioni: il programma può essere controllato anche da operatori inesperti; per essere seguito agevolmente dagli studenti, non necessita di dispositivi tecnologici particolarmente sviluppati, è necessario un *device* dotato di altoparlanti; gli studenti non devono completare gli esercizi proposti a casa; le attività che si possono combinare al TLR sono molte, possono basarsi, ad esempio, su prove ritmico-musicali sotto forma di giochi interattivi¹¹⁸, rendendo il *training* un momento di svago per l'alunno, piuttosto che una costrizione. Quest'ultimo aspetto mette in luce i grandi vantaggi del TLR nell'aumentare il livello di coinvolgimento e di motivazione degli studenti negli esercizi ai quali vengono sottoposti. Tale approccio si è evoluto a tal punto da proporre ai discenti una serie di letture ritmiche che prevedono dei modelli linguistici e musicali molto articolati, fra cui *Il clavicembalo ben temperato* di J. S. Bach come accompagnamento ai testi di poesia italiana¹¹⁹. Gli esercizi di potenziamento della lettura attraverso la musica possono essere somministrati sia come attività scolastiche sia come interventi riabilitativi; per giunta, possono essere impostate individualmente o in un'ottica di gruppo, a seconda delle necessità¹²⁰. Un programma come il TLR può tornare utile se connesso al discorso dell'interdisciplinarietà

¹¹⁷ *Ivi*, pp. 57-59. I percorsi in questione prevedono degli ulteriori interventi di carattere multisensoriale (non viene sviluppato solo il senso dell'udito), che favoriscono una crescita delle capacità di rappresentare il tempo, in particolare grazie ad attività che prevedono l'impiego di strumenti a percussione, o l'espressione canora durante esercizi pensati per sviluppare le capacità visuo-motorie.

¹¹⁸ S. GERMAGNOLI, A. CANCER, A. ANTONIETTI, *Un approccio ritmico per il potenziamento della lettura nella dislessia evolutiva*, pp. 61-62. I giochi prevedono l'utilizzo di piccoli strumenti melodici e a percussione (ad altezza indeterminata), i quali permettono un miglioramento delle abilità senso-motorie (in questo frangente, il TLR viene proposto simultaneamente a dei giochi musicali).

¹¹⁹ *Cfr.* A. ANTONIETTI, M. BALOSSO-RESTELLI, A. CANCER, *Il Clavicembalo Ben Letterato: training di lettura ritmica per il potenziamento delle Abilità linguistiche*.

¹²⁰ S. GERMAGNOLI, A. CANCER, A. ANTONIETTI, *Un approccio ritmico per il potenziamento della lettura nella dislessia evolutiva*, p. 62.

trattato nel capitolo precedente¹²¹: il docente di lettere può sfruttare le potenzialità ritmiche e melodiche della musica per riuscire a far progredire tutti i discenti con dislessia evolutiva negli esercizi di lettura¹²²; si possono anche proporre delle lezioni in compresenza con l'insegnante di educazione musicale, così da garantire una scelta di brani che non risulti troppo difficoltosa o troppo elementare per l'età degli alunni. In termini più generali, l'educazione musicale, specialmente in età evolutiva, può portare a moltissimi benefici, come la stimolazione dei processi di *transfer* degli apprendimenti in ambiti disciplinari differenti, il potenziamento delle abilità cognitive, sociali, motorie, relazionali e l'autocontrollo, sia per quanto concerne il comportamento sia per la gestione delle emozioni e l'autostima. Chiaramente, per ottenere traguardi simili, è lecito richiedere ai propri studenti un buon livello di attenzione, di pratica strumentale giornaliera e di gestione delle risorse mentali, fisiche e temporali; attraverso queste indicazioni si possono ottenere dei grandi risultati inerenti a una crescita musicale, ma anche a una crescita sul piano strettamente personale; questi benefici devono essere solidamente sostenuti da un percorso di educazione musicale fondato su una forte motivazione e sull'interesse; sarebbe completamente inutile consigliare un percorso musicale extrascolastico agli studenti con il solo fine di ottenere benefici intellettivi. Così facendo si rischia di forzare i discenti a intraprendere una strada, ma senza l'elemento fondamentale che serve per percorrerla, vale a dire la passione (per la musica in questo caso; tuttavia, il discorso è applicabile a qualsiasi ambito).

Le discipline musicali vengono proposte a partire dalla scuola primaria fino alla scuola secondaria, dopo la quale non è più previsto l'insegnamento di educazione musicale¹²³, ciò nonostante alcuni alunni scelgono autonomamente di studiare musica al di fuori del contesto scolastico, ad esempio all'interno di accademie, conservatori o attraverso corsi privati di strumento; l'importante è che l'insegnante, indipendentemente dal luogo in cui esercita la sua professione (al di fuori o dentro il sistema scolastico),

¹²¹ Si rimanda al paragrafo 3 del primo capitolo.

¹²² Vale anche la prospettiva opposta, la quale prevede l'insegnante di musica che si serve di concetti presenti nelle discipline letterarie per rafforzare il significato dei concetti musicali spiegati in aula.

¹²³ E. CONCINA, *Bisogni educativi speciali e didattica della musica*, pp. 40-41. A meno che un ragazzo non decida di proseguire gli studi in un liceo musicale; in alternativa, in alcune Scuole Secondarie di II grado, vengono attivate delle ore di potenziamento dell'offerta formativa, in questo caso possono essere previste delle ore di musica (strumento musicale, composizione e/o storia della musica).

ricordi che le aspirazioni, gli interessi, le motivazioni, i bisogni, gli obiettivi e la predisposizione ad attività specifiche non sono mai gli stessi per tutti, bensì variano da uno studente all'altro. Per realizzare delle lezioni musicali che giovino in qualche modo alle competenze musicali e personali dei discenti, non bisogna dimenticare che la curiosità verso l'universo del suono, la gioia che si prova nell'ascolto e nell'esecuzione musicale e la coesione sociale che si crea durante la condivisione musicale con i propri compagni di classe sono da ritenere degli elementi senza i quali un qualsiasi percorso di formazione musicale risulterebbe incompleto; motivo per cui, tutte le componenti appena elencate vanno incentivate con costanza e dedizione dal docente¹²⁴.

¹²⁴ *Ivi*, p.41.

Capitolo 3

UN'INDAGINE SULLA DIDATTICA MUSICALE ALL'INTERNO DELLE SCUOLE SECONDARIE DI I GRADO

3.1 Presentazione

Nel presente capitolo verrà illustrata un'indagine di ordine metodologico svolta all'interno di due Scuole Secondarie di I grado. La ricerca è stata portata a compimento con le seguenti modalità: presentazione di un questionario, composto da diciannove quesiti¹²⁵ (le domande relative alla didattica musicale sono state elaborate spontaneamente a seguito della lettura dei testi presenti nella sezione bibliografica, consultabile alla fine dell'elaborato¹²⁶) a quattro docenti di educazione musicale¹²⁷; accertamento della veridicità delle risposte degli insegnanti attraverso l'assistenza a una lezione di musica insieme agli alunni¹²⁸; compilazione, a lezione conclusa, di una griglia di valutazione¹²⁹ articolata in modo tale da tenere conto di una serie di parametri oggettivi, come il rispetto dell'orario della lezione prestabilito¹³⁰; rivalutazione delle griglie al termine delle esperienze nelle scuole (si tratta di lievi modifiche apportate successivamente a un confronto analitico tra i diversi gruppi-classe); termine della ricerca tramite la stesura di un elaborato conclusivo a seguito di una riflessione critica e di un confronto tra i diversi materiali.

¹²⁵ Cfr: Appendice 1, pp. 85-87. Ai docenti è stata data la possibilità di eleggere la forma con la quale rispondere al questionario (per iscritto od oralmente in forma di intervista-dialogo)

¹²⁶ Cfr: Bibliografia, pp.137-139.

¹²⁷ Verranno definiti: docente A, B, C e D a seconda dell'ordine in cui sono stati intervistati.

¹²⁸ Questa fase della ricerca si è rivelata molto complessa, data la scarsa disponibilità delle scuole nell'ospitare utenti esterni all'interno delle classi: motivo per il quale è stato possibile verificare solamente le risposte di due docenti su quattro (ovviamente il peso dei questionari verificati sarà maggiore rispetto agli altri). Si specifica, inoltre, che il primo docente ha messo a disposizione due classi del terzo anno, il secondo una classe al primo anno. Nel primo caso è stato possibile osservare come il docente possa cambiare o meno il modo di relazionarsi a seconda del contesto in cui è chiamato ad agire; si ritornerà sull'argomento, in maniera più approfondita, durante l'esposizione delle esperienze didattiche rintracciabili nel paragrafo 3.3.

¹²⁹ Cfr: Appendice 2, p. 89.

Le attività in questione sono state effettuate in un arco temporale di tre mesi circa, per l'esattezza, a partire dal 22/05/2023 con la prima esperienza all'interno di una delle due Scuole Secondarie di I grado e si sono concluse il 12/08/2023 con l'intervista e la compilazione del questionario da parte dell'ultimo docente.

3.2 Obiettivi

La scelta di intraprendere una ricerca sulle metodologie didattiche musicali all'interno delle scuole non è stata dettata dal desiderio di formulare delle critiche sulle strategie operative dei docenti, motivo per il quale quando si utilizzano i termini "valutare", "testare" e "verificare" non si intende attribuire un voto o dei giudizi negativi/positivi a ogni insegnante, ma comprendere, in prima istanza, quali sono i metodi d'insegnamento per l'educazione musicale più utilizzati dai docenti. In seconda istanza, osservare obiettivamente l'efficacia della metodologia scelta in rapporto alle classi coinvolte. Infine, riflettere sulle strategie didattiche, proponendo delle alternative attuabili, in maniera tale da ampliare potenzialmente le attività proponibili all'interno delle scuole. Chiaramente, grazie alle domande inserite all'interno del questionario, è possibile desumere un'ulteriore serie di obiettivi fissati a monte: indagare quali sono le metodologie didattiche più usate e quelle con maggiori benefici per gli studenti; comprendere il percorso di formazione degli insegnanti e come questo influisca sui metodi d'insegnamento del docente; enucleare le competenze che i discenti devono acquisire durante il percorso formativo; accertare le modalità di svolgimento delle ricerche all'interno della Scuola Secondaria di I grado¹³¹; mettere in luce se realmente i docenti si attengono alle indicazioni e ai manuali scelti come punto di riferimento; esplicitare la qualità e la frequenza dell'impiego delle tecnologie informatiche e comunicative come supporto all'apprendimento degli alunni; testare il grado di inclusività degli insegnanti nella relazione con discenti con bisogni educativi speciali (nei gruppi in cui sono presenti); comprendere se gli insegnanti colgono il grande valore dei curricoli

¹³¹ Le ricerche sono dispensate agli studenti sotto forma di compiti da svolgere a casa autonomamente? Oppure viene impiegata la metodologia ricerca/insegnamento/divulgazione?

scolastici orientati verso esperienze interdisciplinari; effettuare delle indagini relative ad eventuali attività musicali extrascolastiche¹³²; far emergere i gusti predominanti dei docenti e degli allievi e capire quanto questi influenzino la scelta degli argomenti; valutare quanto tempo è affidato alle attività di ascolto durante l'orario di lezione¹³³; indagare quali sono i metodi di valutazione dell'apprendimento prediletti dagli insegnanti per l'insegnamento musicale; mettere in rilievo i cambiamenti della didattica a seguito della pandemia di COVID-19 del 2020 che ha portato alla soluzione della DAD¹³⁴ (didattica a distanza), vale a dire una modalità di erogazione delle lezioni *online* attraverso l'utilizzo di dispositivi elettronici (PC, *tablet*, *smartphone*).

3.3 Risultati

La prima esperienza di ricerca si è svolta presso una Scuola Secondaria di I grado nel patavino, dove il docente A si è reso molto disponibile, a tal punto da proporre ben due classi per lo svolgimento dell'indagine; il primo incontro con l'insegnante in questione è avvenuto il giorno 22/05/2023, la stessa giornata dell'assistenza a un'ora di lezione con una classe terza (indirizzo musicale). Prima di conoscere i ragazzi, si è svolto un colloquio preliminare con il docente, grazie al quale ha potuto visionare il questionario¹³⁵, oltre a presentare il gruppo di alunni e la modalità di organizzazione della lezione che si sarebbe tenuta in giornata. Il professore durante la discussione ha scelto di chiarire i metodi di organizzazione delle attività didattiche: oltre alle due ore canoniche di educazione musicale ripartite in un'ora di storia della musica, con lezioni coadiuvate da molti ascolti presentati in aula, e un'ora di teoria e pratica strumentale, sono previste delle ore pomeridiane di musica aggiuntive nelle quali gli studenti studiano coro e uno

¹³² In particolare, indagare quali sono le attività extramusicali proposte dai docenti; queste sono inclusive o sono una prerogativa degli alunni con competenze musicali avanzate?

¹³³ Oltre al piano temporale, si è cercato di appurare l'idoneità degli ascolti proposti dall'insegnante rispetto alle conoscenze e alle competenze dei discenti, anche in base all'anno scolastico frequentato.

¹³⁴ Cfr. DPCM del 23 febbraio 2020.

¹³⁵ Si specifica che il docente ha scelto di rispondere per iscritto alle domande proposte.

strumento a propria scelta, sia individualmente sia collettivamente, grazie all'attivazione di veri e propri progetti di musica d'insieme¹³⁶.

Prima di passare alle osservazioni relative alla lezione con gli alunni, è necessario proporre alcune riflessioni in merito alle risposte¹³⁷ del docente al questionario, in maniera tale da verificare, in un secondo momento, la congruenza fra queste e le metodologie/attività proposte durante l'ora didattica: come si può evincere dalla risposta alla domanda numero 1, che chiedeva quali fossero le metodologie didattiche utilizzate durante le lezioni, il docente intervistato predilige un sistema di lezione frontale, specialmente per introdurre argomenti nuovi; il docente, per non rendere troppo statico l'insegnamento, sceglie di stimolare la curiosità dei discenti attraverso ascolti e domande e grazie a delle ricerche/approfondimenti da svolgere a casa in gruppi. L'insegnante in questo caso si è collegato direttamente alla domanda 4, che chiedeva se si fosse mai avviata una ricerca in classe, anche se questa è stata malintesa dalla maggior parte dei docenti, i quali hanno risposto affermativamente al quesito senza cogliere l'essenza della metodologia ricerca-insegnamento-divulgazione, il che è indicativo di quanto sia ancora poco contemplata all'interno della Scuola Secondaria di I grado. In ogni caso, se il docente opta per assegnare le ricerche agli studenti, che dovranno lavorare in autonomia, è necessario fornire delle indicazioni relative alla suddivisione equa del lavoro e alle fonti dalle quali i discenti attingeranno per ricavare le informazioni; altrimenti, il rischio è che gli studenti non si riescano a orientare correttamente di fronte alla grande quantità di informazioni messe a disposizione dai libri e in rete. Intorno alla fine della risposta 1 compare la parola "improvvisare", sia per gli aspetti melodici sia, per quelli ritmici: si può dedurre che l'insegnante, come dimostratosi poi nelle due lezioni, riponga molta fiducia nei suoi alunni, dato che le competenze richieste per riuscire a improvvisare, anche solo delle brevi cellule ritmiche-melodiche, non sono per nulla scontate: sono necessarie infatti una spiccata musicalità, una buona confidenza con il proprio strumento e una grande capacità di ascolto. Per queste ragioni, sarebbe complesso proporre a uno studente del primo anno degli esercizi di improvvisazione, infatti la proposta del docente è da

¹³⁶ In questo caso si tratta di una scuola ad indirizzo musicale.

¹³⁷ Cfr. Appendice 3, pp. 91-99.

ritenere infatti un importante stimolo creativo, a patto che esso sia proposto solamente nei momenti e nei gruppi opportuni.

Nella risposta alla domanda 6, inerente al manuale scelto, l'insegnante mette in luce un aspetto che vale per qualsiasi testo scelto per l'insegnamento musicale, ossia il fatto che nessun manuale può essere definito "completo": in effetti gli autori compiono delle scelte per la redazione dei libri di testo, questo fattore implica che determinati argomenti vengano affrontati sommariamente, o appena citati, se non omessi, per questo il docente parla di integrazioni. Si tratta di un'operazione necessaria affinché gli alunni non ricevano una formazione sommaria e basata sulla dipendenza dal manuale di riferimento, il che non significa abbandonare completamente il libro di testo, ma utilizzarlo come un valido punto di partenza per effettuare dei collegamenti con altri argomenti (anche di discipline non musicali), nel caso in cui questi non siano presenti al suo interno, utilizzando in molti casi delle fonti di diversa natura¹³⁸. Purtroppo, in questo caso, il docente non ha specificato quali siano le fonti, al di là del manuale, impiegate come supporto delle lezioni.

È utile soffermarsi, per un breve momento, sulla risposta al quesito 10 inerente agli alunni con BES, e dunque, particolarmente significativa per quello che è il tema dell'elaborato. In merito alla questione dei bisogni educativi speciali, il docente A si è dimostrato molto attento, proponendo una serie di strategie già elencate nel capitolo precedente come l'apprendimento tramite imitazione e l'utilizzo di misure compensative e dispensative: «testi con caratteri ingranditi e interlinee specifiche, concordare le interrogazioni, ridurre e semplificare i contenuti, concedere tempi supplementari nelle verifiche scritte, predisporre verifiche scritte semplificate, consentire l'utilizzo di mappe guida nelle interrogazioni orali». Inoltre, è stata sottolineata correttamente la moltitudine e la varietà dei BES, infatti è impensabile proporre un metodo universale dato che ogni caso è a sé stante; perciò, le modalità didattiche devono variare da uno studente all'altro¹³⁹.

¹³⁸ Si può scegliere di sfruttare, come fonte possibile, anche un saggio critico di storia della musica, l'importante è che questo subisca un processo di mediazione da parte dell'insegnante, essendo una tipologia di testo complessa che viene trattata, generalmente, in ambito accademico.

¹³⁹ V. Capitolo 2.

Per quanto concerne la risposta al quesito 12, relativo all' attivazione di laboratori in orario pomeridiano, è da considerare lodevole l'organizzazione di una simile attività corale al di fuori del contesto scolastico, l'importante, però, è che in ogni progetto extrascolastico venga offerta la possibilità di partecipare anche agli allievi che manifestano determinate difficoltà, altrimenti il rischio che si corre è di precludere delle opportunità di avvicinamento alla musica agli studenti che in aula mostrano una certa avversione per la materia; se la musica viene posta al di fuori della loro portata, l'allontanamento potrebbe aumentare esponenzialmente al posto di diminuire. Per giunta, se nel gruppo-classe fossero presenti dei discenti che, nonostante manifestino evidenti difficoltà nell'approccio musicale, dimostrano un particolare interesse per la musica e per i progetti legati ad essa, non si dovrebbe privare dell'opportunità di partecipare a tali iniziative solamente perché non raggiungono il livello di competenza degli altri compagni. Purtroppo, non sempre la passione e il talento sono due elementi che procedono di pari passo, motivo per il quale sarebbe ideale rendere le esperienze musicali extracurricolari, delle possibilità accessibili e realmente inclusive per chiunque ne voglia far parte. Con questo non si intende privare gli studenti talentuosi dell'opportunità di partecipare a concorsi scolastici che richiedono delle abilità musicali avanzate, ma non va perso l'obiettivo inclusivo di questi laboratori musicali¹⁴⁰.

Sulla risposta alla domanda 13, che chiedeva quali fossero le preferenze musicali dell'insegnante e dei suoi alunni, è risultato particolarmente interessante la proposta di un dialogo con gli studenti in merito al genere *trap*, spesso escluso dai contesti scolastici insieme alla musica *rap* a causa di un utilizzo pervasivo, da parte dei cantanti, di testi che incitano all'odio, alla violenza, all'uso di sostanze stupefacenti e di alcolici, all'uso di un linguaggio volgare con tratti misogini e pure ad altri comportamenti ritenuti socialmente scorretti. Sicuramente è proprio a partire dal sistema scolastico che è necessario attivare dei percorsi di sensibilizzazione e di riflessione critica, affinché gli studenti non prendano come punti di riferimento le parole di determinati testi che sono volutamente improntate alla violenza per creare una reazione di scalpore negli ascoltatori. Ovviamente, le considerazioni appena mostrate sono valide solamente se non si cade in una comune

¹⁴⁰ Cfr. L. CHIAPPETTA CAJOLA, A. L. RIZZO. *Musica e inclusione*, pp. 101-168.

generalizzazione della musica *rap* e *trap*; fortunatamente, esistono canzoni appartenenti a questi generi che portano messaggi di amore, utilizzando un linguaggio consono, e per questo motivo possono essere proposte come esempi di ascolto in aula.

È opportuno esplicitare un'ultima considerazione afferente alla risposta 18 dedicata alle modalità di verifica dell'apprendimento predilette dall'insegnante. Il docente A propone come rimedio alle insufficienze una modalità di recupero basata sullo studio autonomo, è fondamentale però specificare che questa scelta può adattarsi solamente ad alcuni alunni. Infatti, uno studente con particolari difficoltà a livello musicale che ha scelto di studiare per la verifica individualmente e non ha raggiunto la sufficienza, replicando lo stesso percorso difficilmente porterà dei risultati diversi rispetto ai precedenti; si potrebbe proporre all'alunno un'attività di ripasso affiancato da altri studenti che hanno compreso appieno gli argomenti della verifica (*cooperative learning*), in più si possono mettere a disposizione riassunti, mappe concettuali, materiali multimediali utili a ottimizzare lo studio individuale da svolgere a casa.

Adesso si passerà alla trattazione dell'esperienza in classe con il docente A e i suoi alunni: la prima classe¹⁴¹ del terzo anno di Scuola Secondaria di I grado (indirizzo musicale) si è mostrata, già dall'ingresso in aula dell'insegnante, molto vivace. Il docente A ha scelto di introdurre brevemente ai ragazzi l'indagine didattica, chiedendo se avessero delle domande o delle curiosità. Dopo aver accertato che non ci fossero dubbi, l'insegnante ha spiegato come si sarebbe impostata la lezione, in questo caso ha scelto di proporre una lezione-concerto con funzione di ripasso in vista dell'imminente esame di Stato conclusivo del primo ciclo di istruzione. In un arco temporale ristretto, a causa della presentazione e dello spostamento della classe all'interno dell'aula magna della scuola per l'esecuzione¹⁴², gli studenti hanno cantato in coro ben quattro brani provenienti da repertori distinti: *Va, pensiero* tratto dal terzo atto del *Nabucco* di Giuseppe Verdi (1813-1901); due brani appartenenti alla tradizione ebraica, *Gam Gam* dello psichiatra Elie Botbol (1954-2018) e *Dona Dona* del compositore ebreo Sholom Secunda (1894-1974)

¹⁴¹ All'interno della era presente un alunno con BES che grazie all'aiuto dell'insegnante di sostegno si è integrato perfettamente nelle attività proposte, riuscendo a cantare dall'inizio alla fine insieme ai compagni di classe, sempre con il supporto dei due docenti presenti in aula.

¹⁴² Il cambiamento di aula ha causato, oltre a una lieve perdita di tempo, un netto calo dell'attenzione da parte dei discenti.

e *Summer Nights*, brano tratto dal *musical Grease* (1971). L'ultimo brano elencato è stato eseguito dividendo i ragazzi dalle ragazze così che potessero cantare rispettivamente la parte maschile e quella femminile; nonostante qualche lieve incertezza si è rivelato uno dei brani eseguiti con più fluidità, probabilmente perché molti dei ragazzi già lo conoscevano. Il *Va, Pensiero*, rispetto agli altri brani, è quello che maggiormente ha ostacolato i discenti a livello esecutivo. Nel dettaglio, il primo tentativo di attacco ha causato un po' di problemi, il docente A ha invitato i ragazzi a ripartire da capo, ma anche la seconda volta non tutti hanno iniziato a cantare nel momento opportuno; così, l'insegnante è intervenuto con la funzione di supportare gli studenti all'inizio del brano con una pulsazione ritmica, in questo modo il brano è stato eseguito correttamente dall'inizio fino alla fine. Per quanto riguarda i due brani di matrice ebraica, sebbene siano canzoni che presentano un grande ostacolo linguistico, sono stati cantati egregiamente; il docente A ha dato la possibilità ad alcuni studenti di suonare degli strumenti a percussione per accompagnare l'esecuzione canora; probabilmente è stato questo l'espedito che ha reso vincente l'esibizione degli studenti. In effetti, coordinare il canto con la base e con degli idiofoni non è affatto scontato, implica infatti una concentrazione costante che è stata raggiunta con successo e ha permesso ai discenti di mantenere il tempo regolare. A lezione terminata si è concluso il colloquio con il professore, il quale ha compilato e consegnato il questionario. Verrà ora esaminata la griglia di valutazione compilata alla fine della prima lezione per avere una panoramica obiettiva sulla classe¹⁴³: l'orario della lezione è stato pienamente rispettato, sia nella parte iniziale sia in quella finale. Uno dei punti di forza della lezione è stata la chiarezza del docente nelle spiegazioni, il quale ha utilizzato un linguaggio semplice, ma allo stesso tempo ricco di termini musicali e ha scelto di impiegare un tono di voce sufficientemente alto, senza eccedere, che si è adattato perfettamente all'ampiezza dell'aula magna dove si è tenuta la lezione-concerto. Gli spazi sono stati organizzati correttamente, il docente, che si è posto come una sorta di direttore d'orchestra, aveva un buon campo visivo, grazie al quale poteva monitorare le varie sezioni del coro e di conseguenza apportare eventuali correzioni. Sono stati usati correttamente gli strumenti multimediali e le informazioni sono state condivise nei

¹⁴³ Cfr: Appendice 4, p. 101

momenti giusti; il docente inoltre, per mantenere viva l'attenzione, proponeva alcuni quesiti attinenti ai canti eseguiti; i ragazzi hanno potuto rispondere liberamente e le risposte da parte dei discenti sono state perlopiù corrette, ma non essendo indirizzate ad alcun alunno in particolare, provenivano sempre dallo stesso gruppo ristretto di persone. Per quanto riguarda il rispetto delle regole, il docente si è mostrato molto premuroso nel far sì che i discenti mantenessero un comportamento decoroso; purtroppo, questo non sempre è avvenuto, in più occasioni alcuni alunni hanno disturbato l'esecuzione o addirittura si sono messi a fare altro nel corso dell'esecuzione, senza tenere conto delle richieste dell'insegnante. Questo comportamento è da ritenere una conseguenza diretta di un altro parametro che si è rivelato un punto su cui sarebbe necessario lavorare ulteriormente, vale a dire il poco interesse dimostrato dagli studenti; probabilmente dovuto, a sua volta, all'attività di ripasso di argomenti già trattati che molte volte rischia di rendere poco stimolante la lezione, dato che viene ridotta al minimo la curiosità per argomenti mai trattati prima. Altri due fattori che possono aver compromesso il livello dell'attenzione sono: la presenza di un soggetto esterno, che potrebbe aver fatto sì che i discenti percepissero l'attività come un momento finalizzato all'adempimento di una ricerca piuttosto che una vera e propria lezione con funzione di ripasso; inoltre, potrebbe aver inciso negativamente sull'interesse il fatto che gli studenti fossero già avvezzi a lezioni impostate in questa maniera. Con questo non si vuole screditare l'importanza dell'attività di ripasso, tuttavia se il riscontro non fosse dei migliori, si potrebbero presentare nuovi spunti interdisciplinari, così da presentare le stesse informazioni ma da un punto di vista totalmente inedito. Sarebbe stato interessante, oltre ai canti già studiati, osservare come gli studenti e il docente si sarebbero approcciati allo studio di un brano *ex novo*, ma lo scarso tempo a disposizione non lo ha reso possibile. Il docente A è riuscito a far trasparire al meglio il proprio interesse verso la disciplina musicale, specialmente nella fase del colloquio preliminare, ma anche in classe, dove ha manifestato la sua passione per la musica classica di fine Ottocento e di inizio Novecento, confermando quanto riportato nella risposta 13 del questionario. L'unico parametro che non si è potuto rilevare è la disponibilità del docente ad accogliere domande provenienti dagli studenti, in quanto i discenti non hanno mostrato dubbi o particolari curiosità.

La seconda lezione del docente A, con un'altra classe terza del medesimo istituto comprensivo, ha avuto luogo in data 29/05/2023. Pure in questo caso, l'insegnante ha tenuto un discorso introduttivo sulla ricerca, a seguito del quale i discenti si sono mostrati propensi a fare domande in merito alla natura dell'indagine. La lezione in questione è stata impostata in maniera totalmente differente rispetto alla precedente; in particolare, si è scelto di impiegare la metodologia della *flipped classroom*, in modo da permettere agli studenti, suddivisi in piccoli gruppi, di poter esporre delle ricerche svolte in autonomia durante il corso dell'anno scolastico. Il primo gruppo di alunni ha esposto una ricerca sulla musica nel campo di concentramento di Theresienstadt e sul compositore ceco Hans Krása (1899-1944); il lavoro è stato esposto utilizzando come supporto la LIM presente all'interno dell'aula, dove è stata proiettata la ricerca realizzata su un file *Microsoft PowerPoint*, questa modalità ha permesso di mostrare un grande numero di parole chiave abbinate a immagini e link video di *YouTube*. Gli studenti, oltre agli aspetti prettamente musicali, hanno deciso di approfondire aspetti di carattere storico, sociologico, religioso e artistico, fornendo così ai compagni moltissimi spunti per collegamenti interdisciplinari, i quali sono stati comunque ribaditi dall'insegnante che è intervenuto, solamente nei momenti opportuni, per condividere delle riflessioni critiche o delle informazioni aggiuntive. Un altro gruppo di studenti ha esposto una ricerca sulla nascita della musica nel cinema, trattandosi un argomento già trattato nel programma, la docente ha anticipato l'esposizione attraverso alcune semplici domande, con lo scopo di verificare il livello di conoscenza dell'argomento che è risultato molto soddisfacente. All'interno della presentazione è stato inserito un approfondimento su Gian Francesco Malipiero (1882-1973), in particolare sono stati trattati: i dati biografici relativi al compositore; la sua opera *Sinfonia del silenzio e della morte* (all'interno del *PowerPoint* è stato allegato un link *YouTube* con un estratto del brano); il film *Acciaio* di Walter Ruttmann (1887-1941) con musiche di Malipiero; il rapporto fra la regia e il compositore; aspetti legati alla critica cinematografica e musicale. L'esposizione è risultata efficace, anche se gli studenti, molto spesso, si sono affidati alle eccessive scritte inserite nelle *slides*, che dovrebbero contenere, generalmente, parole chiave, date, nomi e informazioni principali se è prevista un'esposizione orale. Un testo fitto, come quello osservato, potrebbe essere efficace se il docente richiedesse di svolgere un approfondimento, in forma scritta, da consegnare

senza essere presentato al resto della classe; con un costante affidamento al testo è infatti possibile valutare adeguatamente l'esposizione orale degli alunni.

Il terzo gruppo ha eseguito un'attività di ricerca sul compositore Ildebrando Pizzetti (1880-1968) e sulle sue collaborazioni teatrali con Gabriele D'Annunzio (1863-1938); sono state esaminate le opere di rilievo e il rapporto fra Pizzetti e il cinema, in particolar modo è stato trattato il film *Cabiria* di Giovanni Pastrone (1883-1959), all'interno del quale è presente la celebre *Sinfonia del Fuoco* di Pizzetti. Oltre a questi argomenti, è stata approfondita la nascita del cinema muto e i concetti di musica intradiegetica ed extradiegetica. Nonostante le informazioni da ricavare fossero molte, come nelle altre ricerche, sono state sintetizzate correttamente e i discenti sono riusciti ad esporre in maniera chiara anche dei concetti tecnici come "intradiegetico" ed "extradiegetico" senza l'intervento del docente A.

L'ultimo "gruppo", composto solamente da un alunno¹⁴⁴, ha effettuato un'ulteriore ricerca su Ildebrando Pizzetti, questa volta però è stata approfondita maggiormente la trama del film; purtroppo, il tempo a disposizione per lo studente era poco, in effetti è stato costretto ad esaurire il discorso troppo rapidamente, in tal modo non si è riuscito a cogliere appieno l'apporto della ricerca.

Analizzando complessivamente l'esperienza, si può confermare la risposta 11 del docente A che sostiene l'inevitabilità dell'interdisciplinarietà durante il corso delle lezioni, oltre all'impiego della metodologia della *flipped classroom* per le attività di ricerca manifestata nella risposta 1. Ovviamente, si ribadisce ulteriormente che il tipo di ricerca al quale si è assistito non ha nulla da condividere con una ricerca svolta in classe, grazie alla quale, insieme all'insegnante, si parte da un'ipotesi di ricerca e si arriva insieme ai risultati e al corretto metodo di reperimento delle fonti¹⁴⁵, che richiede sicuramente molto più tempo di una ricerca da svolgere a casa, ma le competenze che si acquisiscono saranno molto più solide e durature anche nel lungo termine. Un aspetto che sicuramente andrebbe riformulato dall'inizio è la divisione dei gruppi, che chiaramente sono stati organizzati in maniera disomogenea (alcuni da quattro persone, altri da due e uno addirittura da una sola

¹⁴⁴ L'alunno in questione ha preferito lavorare singolarmente.

¹⁴⁵ Cfr. E. MAULE, *Storia della musica*, pp. 63-70.

persona), con questo assetto lavorativo il rischio che si corre è di sovraccaricare di materiale i gruppi più piccoli, mentre i gruppi con più persone hanno l'opportunità di dividere la mole di lavoro più o meno equamente; inoltre, dando la possibilità di creare unità di lavoro composte da una persona, si perde il senso stesso di far lavorare in gruppo e di conseguenza non è possibile raggiungere determinate finalità etiche ed affettive¹⁴⁶. Osservando la griglia di valutazione della seconda classe¹⁴⁷, è possibile notare come al suo interno il grado di interesse verso la disciplina musicale sia risultato buono, ne è dimostrazione il buon numero di domande poste al docente, grazie alle quali si è potuta valutare positivamente la disponibilità del docente A ad accogliere le domande, parametro che nel gruppo precedente non era stato rilevato a causa dell'assenza di particolari richieste da parte degli alunni. In questo caso, si è esaminata l'efficacia della spiegazione dei ragazzi, essendo una lezione dove gli studenti hanno assunto il ruolo dell'insegnante con la finalità di presentare i risultati delle proprie ricerche; come già accennato, alcune ricerche si sono rivelate vincenti sia per quanto concerne i contenuti sia per le modalità espositive che si sono dimostrate efficaci, altre, a causa della mancanza di tempo, sono state condivise troppo repentinamente. L'insegnante ha dato delle indicazioni temporali entro le quali sviluppare i propri ragionamenti che però non sono state rispettate, costringendo i gruppi finali a omettere molte parti interessanti della propria ricerca, senza contare che alcuni di questi non hanno avuto la possibilità di proiettare alla LIM il proprio *PowerPoint* e altri non sono riusciti nemmeno a esporre. Questo aspetto ha portato ad un coinvolgimento maggiore, all'interno delle discussioni, dei gruppi che hanno presentato la ricerca all'inizio della lezione, mentre gli ultimi, probabilmente dando per scontato che la dilatazione dei tempi non avrebbe garantito al loro lavoro di essere condiviso, hanno manifestato disinteresse più di una volta, sebbene il docente abbia provveduto a richiamare la loro attenzione con una buona frequenza. Il docente A si è dimostrato nuovamente attento per quanto riguarda il rispetto delle regole. In conclusione, può essere opportuno soffermarsi sulla questione del sovraccarico informativo: gli elaborati degli studenti sono stati arricchiti di molte informazioni, date, eventi, brani musicali, argomenti

¹⁴⁶ Cfr. p. 18. In questo caso specifico si fa riferimento alle abilità di relazione.

¹⁴⁷ Cfr. Appendice 5, p. 103.

interdisciplinari, concetti tecnici e immagini; pertanto, il rischio di sovraccarico informativo si è rivelato possibile. Fortunatamente, il docente A è intervenuto per offrire delle delucidazioni rispetto ai temi più complicati, in modo che tutto il gruppo potesse essere facilitato nella comprensione; ovviamente, è impensabile che l'ingente quantità di informazioni alla quale si è assistito possa essere ricordata da tutti gli studenti, per questa ragione si è consigliato di creare delle presentazioni contenenti solo i dati essenziali, altrimenti chiunque volesse prendere degli appunti, per fissare i concetti chiave, avrebbe dovuto cercare i dati significativi all'interno di periodi troppo lunghi all'interno della presentazione, per non parlare delle difficoltà che avrebbero potuto riscontrare dei discenti con disturbi specifici dell'apprendimento.

Terminata l'esperienza presso la scuola padovana, in data 07/06/2023 si è proseguita la ricerca all'interno di una scuola Secondaria di I grado in provincia di Savona; prima di illustrarla è necessario passare in rassegna alcune risposte del questionario del docente B¹⁴⁸, il quale ha permesso di svolgere l'indagine in una classe prima. L'insegnante nella risposta alla domanda 1, relativa alle metodologie impiegate, parla di un processo di apprendimento "per imitazione": il docente carica dei video *online* dove esegue al pianoforte dei brani musicali e i discenti ripetono le stesse note dell'insegnante sulla propria tastiera; questo metodo può risultare funzionale per i discenti con DSA o quando si propone lo studio di brani con particolari passaggi tecnici, va però chiarificato che non si può fare sempre affidamento sui processi di imitazione, altrimenti i discenti dipenderebbero troppo dai *tutorial* del docente, considerando poco o per nulla ciò che è scritto sul pentagramma.

Sulla questione relativa agli studenti con BES, il docente B propone l'utilizzo dei colori per favorire l'apprendimento musicale, in questo caso ha fatto riferimento ai discenti con DSA; sarebbe stato interessante indicare anche altre misure relative al gruppo più ampio dei BES, così da comprendere le strategie operative dell'insegnante in presenza di studenti con svantaggi socioeconomici, linguistici e culturali.

¹⁴⁸ Cfr. Appendice 6, pp. 105-111. Si precisa che il docente B è l'unico che ha scelto di rispondere alle domande oralmente tramite un colloquio svolto alla fine della lezione, motivo per il quale verranno riportate le sue risposte indirettamente.

Un aspetto che è stato rilevato in più di una domanda è la poca fiducia del docente nelle classi prime. L'insegnante ha affermato di non insistere troppo con i discenti al primo anno di Scuola Secondaria di I grado, sia per quanto concerne gli esercizi di ascolto, sia per le lezioni di storia della musica, a causa delle difficoltà e del poco interesse manifestato dagli alunni più giovani. Sarebbe opportuno stimolare anche gli studenti più piccoli, perlomeno con dei semplici *training* d'ascolto e con delle nozioni base di storia della musica, altrimenti il rischio è di ritrovarsi con delle classi al secondo anno con le stesse conoscenze e competenze degli alunni che hanno appena concluso la primaria. Affermazioni analoghe si presentano nella risposta 16, relativa al tempo di ascolto dedicato in aula, all'interno della quale il docente B manifesta la sua contrarietà nel trattare le musiche del Novecento, poiché risulterebbero troppo difficili. Effettivamente l'esempio citato della Dodecafonia è molto complesso da spiegare a livello teorico musicale, tuttavia con la giusta mediazione da parte del docente, il quale deve semplificare alcuni concetti, si possono trattare anche argomenti che all'apparenza non sembrano adatti agli studenti della Scuola Secondaria di I grado; sarebbe opportuno perlomeno effettuare dei tentativi, ma l'ottica rinunciataria, come si evince dal primo capitolo, non rappresenta mai la soluzione a un problema. È risultato singolare che il docente quando ha parlato di ascolti di musica popolare abbia menzionato esclusivamente quella italiana, vista la formazione triennale in tradizioni musicali extraeuropee. Sicuramente la musica popolare italiana è un argomento che non va tralasciato nel percorso formativo dei ragazzi, ma lo stesso discorso può valere per la musica popolare africana, o per quella orientale; in particolar modo quando l'insegnante è formato e specializzato in culture musicali vissute al di fuori del clima musicale eurocentrico e, sicuramente, è in grado di proporre ascolti fruibili da ragazzi giovani, che, in qualche modo, possono offrire degli spunti utili all'esplorazione di nuovi orizzonti musicali e di nuove sonorità, implicando al contempo la curiosità, una variabile fondamentale all'interno di qualsiasi processo educativo. Soprattutto nel contesto odierno della *world music* e delle contaminazioni musicali che influenzano qualsiasi genere, compresi quelli d'elezione dei ragazzi.

Nella risposta 19, afferente alla didattica *post* pandemia, l'insegnante presenta l'esperienza pandemica come un avvenimento che ha sortito effetti prevalentemente

positivi, offrendo una prospettiva peculiare sull'implemento della tecnologia all'interno della didattica musicale; mentre il docente B nel complesso si ritiene soddisfatto, il docente A, nel questionario precedente, ha evidenziato una penalizzazione generale delle attività didattiche: due prospettive in antitesi, che verranno approfondite poco più avanti dopo aver analizzato anche le risposte del docente C e del docente D¹⁴⁹ in merito alla relazione tra didattica musicale e pandemia.

Prima di esaminare gli ultimi due questionari è necessario riportare l'esperienza nella classe prima del docente B: l'insegnante ha scelto di far eseguire agli studenti il concerto di fine anno preparato nel corso dell'anno. La lezione è iniziata con un lieve ritardo a causa della perdita di tempo nell'organizzare la classe in modo tale da creare abbastanza spazio per l'esecuzione. Questo problema è dovuto al fatto che nell'istituto, al contrario della scuola padovana, non è presente un'aula adibita a laboratorio di musica sufficientemente grande per ospitare la classe e lo strumentario necessario¹⁵⁰. Le basi dei brani proposti sono state riprodotte tramite una cassa *Bluetooth*; la qualità audio poteva sicuramente essere migliorata, ad esempio utilizzando le casse collegate alla LIM presenti nell'aula dove si è svolta lezione. Il concerto è iniziato con una danza rinascimentale eseguita dagli studenti con diversi strumenti. Successivamente, è stato proposto un pezzo musicale jazz, il brano scelto è stato introdotto da un alunno con BES il quale ha suonato dei campanelli colorati (ogni colore rappresentava una diversa nota della scala di Do maggiore), seguendo una tipologia di notazione colorata posta su un pentagramma semplificato. Il terzo brano strumentale era Michael Bublé – *Sway (2003)* coreografata dall'insegnante mediante dei passi provenienti dalle danze latino-americane¹⁵¹. Alla fine della coreografia è stata eseguita una serie di brani (danzati e cantati con base d'accompagnamento) databili a partire dagli anni '80 fino ai giorni nostri: Duran Duran – *The Wild Boys (1984)*; Michael Jackson – *Black or White (1991)*; Lady Gaga – *Bloody Mary (2011)*; Colapesce e Dimartino – *Splash (2023)*; Mr. Rain – *Supereroi (2023)*; Miley Cyrus – *Flowers (2023)*.

¹⁴⁹ Cfr. Fine paragrafo 3.3, pp. 76-79.

¹⁵⁰ Tastiere, flauti dolci, flauti traversi, chitarre e campanelli.

¹⁵¹ Il docente B ha coinvolto un suo amico professionista di danze latino-americane per la fase di preparazione dello spettacolo.

Le scelte musicali sicuramente sono coerenti rispetto alla risposta relativa alla domanda 13 del questionario, dove il docente B evidenzia il proprio interesse verso la musica contemporanea, riuscendo così a trovare molti ascolti in comune con gli studenti. All'interno dello spettacolo è prevalso il genere pop-rock rispetto agli altri, tuttavia sarebbe stato stimolante bilanciare questo stile introducendone anche altri, vista la predisposizione dell'insegnante all'ascolto di quasi tutti i generi musicali. Nella risposta alla domanda 15, che chiedeva quanto incidessero i gusti musicali del docente e degli studenti sulla scelta degli argomenti, è emerso l'interesse dell'insegnante per la dimensione del ballo e certamente nello spettacolo quest'elemento è stato presente in maniera assidua, anche se solamente le ragazze del gruppo-classe sembravano realmente coinvolte nei movimenti dei balli mostrati.

Si rimanda alla griglia di valutazione compilata in un secondo momento rispetto alla lezione del docente B¹⁵²: la lezione proposta del docente sicuramente rappresenta un momento di svago di fine anno scolastico, potrebbe essere definita "ricreativa" utilizzando la terminologia di Carlo Delfrati¹⁵³; ai discenti è stata lasciata molta libertà nella gestione delle esibizioni e, essendo uno spettacolo già pronto per essere messo in scena, non sono state rilevate domande da parte degli alunni ed eventuali correzioni da parte del docente. L'insegnante ha mostrato molta passione nel dirigere i brani strumentali ed è risultata vincente la gestione delle interazioni all'interno della classe; invece, gli aspetti principali che si potrebbero rafforzare sono: il rispetto delle regole (sia da parte degli studenti sia da parte dell'insegnante)¹⁵⁴; la corretta organizzazione dell'aula, infatti, nonostante lo spostamento dei banchi per creare uno spazio vuoto all'interno dell'aula, lo spazio è risultato poco capiente; il corretto impiego degli strumenti multimediali messi a disposizione dall'Istituto.

Conclusa l'esperienza nella scuola in provincia di Savona, in data 10/08/2023 il docente C ha compilato il questionario¹⁵⁵: all'interno della risposta 5, inerente alle indicazioni nazionali per il curriculum, il docente parla di "linee guida non applicabili".

¹⁵² Cfr. Appendice 7, p. 113.

¹⁵³ Cfr. Paragrafo 1.2, pp. 11-22

¹⁵⁴ Molto spesso gli alunni non eseguivano correttamente certi passaggi con il proprio strumento, sbagliando di proposito e il docente non ha richiamato la loro attenzione.

¹⁵⁵ Cfr. Appendice 8, pp. 115-121.

Detto in questi termini questa osservazione può risultare fuorviante; infatti, esistono linee guida applicabili¹⁵⁶, anche se, a seconda della classe con cui il docente si interfaccia e delle necessità degli studenti, queste possono subire delle variazioni, come viene confermato dal docente stesso.

Molto interessante la scelta, riportata nella risposta numero 7, di utilizzare un manuale di conservatorio come ulteriore fonte, a patto che il docente estrapoli da questi solo il materiale strettamente necessario, che in ogni caso dovrebbe essere semplificato e/o schematizzato¹⁵⁷.

Per quanto riguarda il tema degli alunni con BES, il docente C nella risposta 10 riporta le seguenti affermazioni: «C'è da notare come la disciplina della pratica musicale non sia così universalmente inclusiva, ci sono disturbi dell'apprendimento che inficiano profondamente questa pratica, come la mancanza di controllo del proprio corpo, la scarsa attitudine a gestire una attività in multitasking o mantenere la concentrazione per periodi più lunghi di 5 minuti». Sicuramente bisogna prendere atto della possibile presenza di particolari patologie che compromettono in qualche modo l'apprendimento musicale¹⁵⁸e, ovviamente, non si vuole proporre di far suonare o cantare dei brani ricchi di virtuosismi agli allievi con particolari difficoltà; con questo elaborato, però, si cerca di promuovere anche l'insegnamento di un tipo di musica che può essere fruita da tutti, una musica non necessariamente codificata e senza particolari strutture ritmico-melodiche. Ogni studente ha il diritto di trovare le proprie modalità di espressione musicale; se questo significa riuscire a mantenere una pulsazione semplice in un tempo binario e non riuscire ad andare oltre, questo traguardo è più che sufficiente. Anche in questo caso, si consiglia al docente di non partire già arreso nei confronti di ragazzi in situazioni particolarmente svantaggiose dal punto di vista cognitivo, dato che ognuno di noi è in grado di sviluppare una propria musicalità, che sarà sempre e comunque diversa rispetto a quella degli altri¹⁵⁹. La risposta concernente alla pandemia risulta più concorde con quella del docente A,

¹⁵⁶ Cfr. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Linee guida* DM 8/2011.

¹⁵⁷ Il docente durante l'intervista ha affermato di semplificare sempre i contenuti presenti sui manuali scelti come fonte.

¹⁵⁸ Cfr. D. SCHÖN, L. AKIVA-KABIRI, T. VECCHI, *Psicologia della musica*, pp. 36-44.

¹⁵⁹ Cfr. J. ALVIN, *La terapia musicale per il ragazzo autistico*. In questo caso si fa riferimento a condizioni ben più aggravate rispetto ai DSA.

effettivamente il docente C parla di un periodo di assestamento *post* pandemia, proponendo una ricerca di nuove metodologie didattiche per riuscire a far fronte alle numerose difficoltà causate dalla DAD; si può desumere, quindi, che l'esperienza pandemica, a livello didattico, sia stata valutata negativamente.

Le risposte all'ultimo questionario sono state ultimate dal docente D in data 12/08/2023¹⁶⁰, l'insegnante, in alcuni casi, ha scelto di accorpare più risposte in un testo unico, questo fattore ha compromesso la chiarezza di determinate risposte, come si può notare nella risposta alle domande 16 e 17, dove però manca un riferimento al tempo reale dedicato all'ascolto in aula. Per quanto riguarda la risposta 12, si può proporre una riflessione analoga a quella presentata nell'analisi del questionario del docente A: è corretto incentivare i ragazzi a concorsi pubblici di musica, questo però non vieta al docente di organizzare degli spettacoli e degli eventi laboratoriali ai quali potenzialmente tutti gli studenti possono aderire.

Per rispondere alla domanda numero 6 il docente D riporta le seguenti affermazioni: “Per quanto riguarda il manuale di storia adottato, la mia esperienza è limitata, ma nessuno è risultato essere particolarmente soddisfacente, e spesso ho preso la decisione, in vista dello studio per le prove degli studenti, di integrare con materiale da me elaborato prendendo spunto da tutte le fonti in mio possesso”. In questo frangente, l'insegnante ha messo in luce la propria avversità nei confronti dei manuali di storia della musica, tuttavia è necessario specificare che l'adozione di un libro di testo può rappresentare un'ottima risorsa tanto per il docente quanto per i discenti; entrambi possono utilizzare il manuale come punto di riferimento dal quale ricavare una serie di informazioni utili per il corretto espletamento del programma didattico. Il docente può ovviare alla mancanza di determinati dati con l'integrazione di altre fonti da mettere a disposizione degli studenti. I discenti possono utilizzare il libro adottato dal docente come un ottimo spunto per la ricerca di questioni da approfondire, per la preparazione alle verifiche formative e come una sorta di “bussola orientativa” utile a comprendere quali sono i compositori, gli stili, i

¹⁶⁰ Cfr: Appendice 9, pp. 123-131.

generi, le forme musicali e i periodi storici da tenere maggiormente in considerazione¹⁶¹. Infine, nella risposta 19 il docente rispetto ai colleghi A, B e C assume una posizione neutrale, in quanto la sua esperienza da insegnante è iniziata in concomitanza con l'avvento della pandemia nel 2020.

¹⁶¹ È in ogni caso necessario l'intervento del docente che deve fornire delle indicazioni precise sugli argomenti da affrontare, altrimenti i discenti possono "perdersi" di fronte all'immensa mole di informazioni presenti sui libri di testo.

CONCLUSIONI

Grazie alla ricerca appena presentata¹⁶², si è potuto riscontrare un discreto livello di inclusività da parte dei quattro docenti intervistati, nonostante siano state rilevate alcune criticità nell'organizzazione dei progetti musicali extracurricolari. All'interno delle lezioni proposte dai primi due docenti, gli alunni con BES sono stati coinvolti correttamente all'interno delle attività, ma lo stesso discorso non si può ascrivere a tutti gli studenti presenti nei gruppi-classe; infatti, alcuni discenti si sono mostrati particolarmente disinteressati e poco partecipativi; questo non è sembrato un problema sufficientemente rilevante per i docenti, i quali in alcune situazioni hanno optato per l'indifferenza nei confronti della scarsa attenzione degli studenti. Con il termine "inclusività" non si fa riferimento solamente agli alunni con BES, infatti le strategie di inclusione dovrebbero essere elaborate con la finalità comune di coinvolgere tutti gli studenti, indipendentemente dalla presenza di svantaggi di varia natura¹⁶³. Un punto di forza che accomuna tutti i docenti intervistati è l'appropriata integrazione di elementi interdisciplinari durante il corso delle lezioni, attraverso la scelta di brani musicali perfettamente collegabili ad altre discipline previste nel curriculum della scuola Secondaria di I grado e mediante l'organizzazione di UDA con il supporto dei colleghi. Lo stesso livello di preparazione è stato rilevato nella valorizzazione delle competenze dei discenti e, nella maggior parte dei casi, nel corretto uso della tecnologia. Invece, un punto sul quale tutti i docenti potrebbero lavorare è l'impiego appropriato della metodologia ricerca/insegnamento/divulgazione: nella maggior parte delle risposte ricevute, gli insegnanti affermano di avvalersi di tale metodologia, tuttavia nel momento in cui hanno dovuto spiegare *step by step* le strategie con le quali hanno condotto i propri

¹⁶² Tutte le analisi e le riflessioni in merito all'indagine svolta non vogliono scendere in semplici generalizzazioni, dato che il gruppo di docenti intervistati era ristretto. Tutte i commenti proposti, relativi alle risposte del questionario, non sono da ritenere dei giudizi sull'insegnamento dei docenti; bensì, sono stati proposti con l'obiettivo di offrire un punto di vista alternativo su determinate questioni didattiche, in modo da ampliare le possibilità metodologiche applicabili. La ricerca proposta rappresenta un punto di partenza e non un documento finito, ma in continuo divenire: si invitano tutti i docenti interessati a proporre nuove ricerche sulla didattica musicale nella Scuola Secondaria di I grado (possibilmente seguendo il modello appena proposto) a partire da questo documento per integrare i risultati delle proprie indagini.

¹⁶³ Cfr. L. CHIAPPETTA CAJOLA, A. L. RIZZO, *Musica e inclusione*.

alunni ai risultati delle ricerche sono caduti in una contraddizione, sebbene all'interno della domanda 4 del questionario sia esplicitamente indicato che con il termine "ricerca" si intende una metodologia ben precisa e non un compito assegnato dai docenti da svolgere a casa¹⁶⁴.

Per quanto concerne le risposte alla domanda 19, sono state presentate delle risposte abbastanza discordanti; pertanto, può essere utile presentare una riflessione in merito all'educazione musicale nel corso della pandemia del 2020: durante il *lockdown*, le attività scolastiche, comprese le lezioni di educazione musicale, sono state interrotte repentinamente, in questo periodo i docenti hanno cercato di sfruttare le risorse e si sono scontrati con i limiti della DAD, continuando ad aggiornarsi costantemente dal punto di vista metodologico. L'esperienza pandemica ha portato le scuole a dover interrompere necessariamente molte attività laboratoriali musicali, anche nel periodo di ripresa iniziale delle lezioni, nell'anno scolastico 2020-2021, a causa dei rigidi protocolli di sicurezza Covid-19¹⁶⁵. Si può dedurre che la pandemia ha avuto delle ricadute importanti sul piano didattico, nonostante ciò, la DAD è risultata necessaria per garantire una continuità nel processo formativo degli studenti. La musica ha rappresentato, durante il *lockdown*, un mezzo di comunicazione potentissimo, in grado di abbattere qualsiasi ostacolo di carattere linguistico e culturale; oltre a questo aspetto, è sicuramente stata in grado di veicolare emozioni positive in un momento particolarmente difficile, a causa degli eventi traumatici provocati dal virus. Gli studenti, in questo particolare momento storico, si sono dovuti adattare a una didattica fruita attraverso le nuove tecnologie e allo stesso modo si sono dovuti comportare gli insegnanti, i quali hanno dovuto educare i discenti al corretto utilizzo dei mezzi didattici durante la DAD. I docenti si sono dovuti formare molto velocemente per acquisire una certa padronanza delle risorse digitali, che oggi possono essere applicate anche come ausilio per le attività didattiche in presenza di alunni con BES¹⁶⁶, motivo per il quale tutte le strategie operative apprese durante la pandemia si

¹⁶⁴ L'unico che sembrerebbe aver colto l'istanza della domanda 4 è il docente C, anche se non si può affermare con certezza, in quanto ha scelto di non specificare dettagliatamente le modalità con le quali è stata condotta la ricerca menzionata.

¹⁶⁵ A. SPADOLINI, *Musica a scuola al tempo del Covid*, <https://www.scuola7.it/>.

¹⁶⁶ V. CIAROCCHI, *La mediazione del linguaggio musicale per una rinnovata integrazione didattica*, pp. 364-369.

sono rivelate spendibili anche durante la ripresa delle lezioni in presenza. I docenti potrebbero maggiormente mettere in evidenza le competenze tecnologiche acquisite nel corso della pandemia per svolgere delle attività musicali basate sull'inclusività; a tal proposito si propone in appendice un esempio di UDA che tiene conto di molti aspetti suffragati durante il corso dell'elaborato¹⁶⁷.

Infine, alla luce delle considerazioni operate finora, sarebbe opportuno un costante aggiornamento da parte dei docenti, sia nell'ambito delle pratiche di inclusione per gli alunni con BES, sia a livello di competenze metodologico-didattiche; due aspetti che dai risultati emersi attraverso la ricerca nelle Scuole Secondarie di I grado sono stati valutati positivamente nonostante la presenza di ampi margini di miglioramento, inevitabili all'interno di qualsiasi percorso formativo¹⁶⁸.

¹⁶⁷ *Cfr.* Appendice 10, pp. 133-135.

¹⁶⁸ Con questo si intende affermare che un vero insegnante non smette mai di informarsi e di migliorare rispetto agli sviluppi metodologici, altrimenti il rischio è di non rimanere aggiornati sui metodi didattici in continua evoluzione.

APPENDICE 1

QUESTIONARIO PER IL DOCENTE DI MUSICA, SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO (ESEMPIO)

- 1) Quali sono le metodologie per l'insegnamento di storia della musica/ strumento da lei impiegate durante il corso delle lezioni? (lezione frontale, *flipped classroom*, etc.) Quali si dimostrano più efficaci?
- 2) Qual è il suo percorso di formazione musicale? (diploma accademico e/o titolo di studio universitario conseguito/ tipologia di percorso abilitante all'insegnamento eventualmente conseguito)
- 3) Quali sono secondo lei, le competenze più importanti che gli studenti devono acquisire durante il percorso di educazione musicale offerto dalla Scuola Secondaria di primo grado?
- 4) Ha mai svolto una vera e propria ricerca in classe con i suoi studenti? (non si intende una ricerca assegnata ai ragazzi, ma la metodologia ricerca/insegnamento/divulgazione)
- 5) Quanto segue le indicazioni nazionali per il curricolo del primo ciclo di istruzione?
- 6) Qual è il manuale di storia della musica da lei utilizzato? (se possibile motivare la scelta)
- 7) Si serve di altre fonti (oltre il manuale) per le spiegazioni?
- 8) (In caso di risposta affermativa alla domanda precedente) Le fonti da lei adoperate sono messe a disposizione degli studenti? (specificare la modalità/piattaforma digitale di condivisione del materiale)

9) Quanto utilizza per la realizzazione delle lezioni le TIC (tecnologie informatiche e comunicative)? Si dimostrano efficaci ai fini del raggiungimento del successo formativo?

10) Quali sono le strategie da lei adoperate per l'apprendimento musicale dei discenti con bisogni educativi speciali? (se possibile indicare eventuali misure compensative e dispensative o particolari metodologie)

11) Quanto è importante l'interdisciplinarietà all'interno delle lezioni di musica? In tal senso, ha mai svolto lezioni in presenza di altri docenti? Ha mai partecipato alla realizzazione di UDA, Unità di apprendimento?

12) Ha mai organizzato dei laboratori di musica, anche in orario extracurricolare, dove gli alunni sono chiamati a partecipare attivamente a lezioni di musica d'insieme, giochi musicali e/o realizzazione di progetti musicali?

13) Quali sono i suoi generi/artisti musicali preferiti? E quali sono quelli dei suoi studenti?

14) Le capita mai di valorizzare le competenze musicali dei suoi studenti, (non necessariamente acquisite in ambito scolastico) quali una particolare conoscenza di generi quali rap/trap, oppure la conoscenza di altre civiltà musicali data la provenienza personale o della propria famiglia da un paese straniero, per arricchire le lezioni?

15) Quanto i suoi gusti musicali personali e quelli degli studenti incidono sulla scelta degli argomenti trattati a lezione?

16) Quanto tempo viene dedicato all'ascolto musicale in aula?

17) Propone mai degli ascolti da svolgere a casa individualmente?

18) Quali sono le modalità di verifica dell'apprendimento che predilige? (prova scritta, prova orale, prova strumentale etc.) Per quali ragioni ha scelto queste modalità di verifica?

Con quale sistema procede alla valutazione delle verifiche? Quali sono le modalità di recupero in caso di prove non sufficienti?

19) Come è cambiata la didattica a seguito della recente esperienza pandemica?

APPENDICE 2

Griglia di valutazione (esempio)

Parametro da valutare	Sì	No	In parte	Non rilevato
Rispetto dell'orario delle lezioni (da parte del docente)				
Disponibilità ad accogliere eventuali domande				
Gestione corretta delle interazioni all'interno della classe				
Chiarezza ed efficacia nelle spiegazioni				
Coinvolgimento degli studenti all'interno della discussione				
Corretta organizzazione dell'aula (disposizione dello spazio)				
Utilizzo degli strumenti multimediali messi a disposizione dalla scuola				
Condivisione delle informazioni senza creare sovraccarico				
Attenzione per il rispetto delle regole (da parte del docente)				
Attenzione per il rispetto delle regole (da parte degli studenti)				
Impiego di supporti visivi per migliorare la comunicazione orale				
Interesse e curiosità verso la disciplina (da parte del docente)				
Interesse e curiosità verso la disciplina (da parte degli studenti)				

APPENDICE 3

QUESTIONARIO PER IL DOCENTE DI MUSICA, SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO

DOCENTE A:

1) Quali sono le metodologie per l'insegnamento di storia della musica/ strumento da lei impiegate durante il corso delle lezioni? (lezione frontale, *flipped classroom*, etc.) Quali si dimostrano le maggiormente efficaci?

Nel corso delle lezioni di storia della musica generalmente introduco l'argomento o l'autore con una lezione frontale. Per accendere la curiosità la lezione può anche iniziare con un ascolto ed è sempre arricchita con domande tese a stimolare la riflessione, sia per mantenere viva l'attenzione che per mettere in evidenza il senso e la finalità del percorso che andremo ad affrontare. Successivamente, divido la classe in gruppi e ciascun gruppo dovrà fare degli approfondimenti su un particolare aspetto inerente all'autore o all'opera musicale. Talvolta, l'individuazione dell'oggetto della ricerca nasce proprio da alcune domande particolari che mi vengono rivolte e alle quali volutamente non rispondo, chiedendo a loro di fare una ricerca. Quando questo accade, vuol dire che la lezione sta funzionando e che si è acceso in loro il desiderio di conoscere. Le ricerche vengono poi esposte al resto della classe e all'insegnante dai vari gruppi e possono essere esposte sulla LIM oppure semplicemente a voce e sono spesso corredate di ascolti, video e documenti. A quel punto sono i discenti a diventare attori e protagonisti del processo di apprendimento, condividendo il loro lavoro con i compagni. Io mi siedo in uno dei loro banchi e ascolto, intervenendo quando lo ritengo più opportuno, per poi procedere alla valutazione. Questo tipo di azione didattica può essere posta in essere con qualunque argomento di storia della musica e risulta sempre vincente e gratificante, soprattutto per loro.

Le ricerche, nell'ambito di progetti concordati con i consigli di classe possono anche

essere esposte e divulgate dagli stessi ragazzi in altre classi. Per quanto riguarda l'insegnamento strumentale e vocale, c'è sempre una fase di spiegazione introduttiva su come eseguire le note di un brano musicale anche relativamente alla tecnica da impiegare per suonare o cantare per poi passare agli esercizi del metodo e ai giochi musicali, per sperimentare quanto detto in teoria. Quando i discenti sono pronti per farlo, si passa all'esecuzione dei brani musicali di repertorio, che saranno di difficoltà via via crescente, prima in piccoli gruppi, per correggere eventuali errori, e poi tutti insieme. Risulta particolarmente stimolante per gli allievi quando il gruppo di solisti dovrà alternarsi nell'esecuzione con tutta la classe al momento del ritornello, in una sorta di "botta e risposta". Anche chiedere di improvvisare melodie e ritmi è un ottimo modo per stimolare la creatività e renderli protagonisti. Nell'ambito della musica d'insieme, sia vocale che strumentale, c'è sempre un piccolo gruppo assegnato alle percussioni, al quale si può chiedere di improvvisare il ritmo più adatto ad accompagnare il brano musicale.

In classi particolarmente recettive, laddove i ragazzi abbiano assimilato molto bene la parte di teoria musicale e abbiano fatto abbastanza pratica nell'esecuzione dei brani, si può proporre di comporre delle semplici melodie, chiedendo loro di trascriverle. Quest'attività è di sicuro successo ma la fase della correzione sarà però molto laboriosa, soprattutto all'inizio del percorso.

2) Qual è il suo percorso di formazione musicale? (diploma accademico e/o titolo di studio universitario conseguito/ tipologia di percorso abilitante all'insegnamento eventualmente conseguito)

Diploma del Conservatorio in pianoforte vecchio ordinamento; Diploma di II livello in didattica della musica abilitante all'insegnamento della musica nelle scuole di istruzione secondaria di primo e secondo grado; Diploma di II livello in didattica del pianoforte abilitante all'insegnamento del pianoforte nelle scuole di istruzione secondaria di primo grado ad indirizzo musicale.

3) Quali sono secondo lei, le competenze più importanti che gli studenti devono acquisire durante il percorso di educazione musicale offerto dalla Scuola Secondaria di primo grado?

Tutte le competenze previste nel curriculum sono importanti. Tuttavia, dovendo stabilire delle priorità mi vengono in mente le seguenti: riconoscere le fondamentali strutture del linguaggio musicale e la loro valenza espressiva, anche in relazione ad altri linguaggi, mediante l'ascolto di opere musicali scelte come modelli di generi, forme e stili rilevanti; saper cogliere i significati che la musica trasmette; conoscere e apprezzare le funzioni sociali e il valore artistico della musica nella nostra e nelle altre civiltà. Infine, soprattutto per gli allievi dell'indirizzo musicale, è importante anche saper eseguire possibilmente con espressività singolarmente e in gruppo, con la voce e con lo strumento, sia a orecchio, sia decifrando la notazione musicale, brani melodici comprendenti tutti i simboli musicali e le regole studiate.

4) Ha mai svolto una vera e propria ricerca in classe con i suoi studenti? (non si intende una ricerca assegnata ai ragazzi, ma la metodologia ricerca/insegnamento/divulgazione)

Vedi risposta domanda 1

5) Quanto segue le indicazioni nazionali per il curriculum del primo ciclo di istruzione?

Abbastanza. Ritengo che sia importante seguirle.

6) Qual è il manuale di storia della musica da lei utilizzato? (se possibile motivare la scelta)

Suono Subito ed. Petrini, in quanto è corredato di un cofanetto di CD per gli ascolti molto ben fatto e rispetto a molti libri più moderni è abbastanza approfondito nella trattazione degli argomenti di storia della musica classica senza tralasciare la musica Jazz e quella

etnica. Presenta inoltre un metodo per l'apprendimento degli strumenti didattici e del canto che si sono rivelati nel tempo pratici ed efficaci e una interessante antologia di base. Sicuramente ci sono anche dei vuoti da colmare, occorre infatti procurare ulteriori spartiti che siano ritenuti dall'insegnante più interessanti e adatti al contesto classe particolare a cui si rivolge, mancano gli spunti di educazione civica e le partiture di *body percussion* utili soprattutto nella fase iniziale per lo sviluppo del senso ritmico. Molte volte è necessario integrare il manuale con appunti che vadano ad approfondire aspetti o autori importanti che non sono trattati.

7) Si serve di altri fonti (oltre il manuale) per le spiegazioni?

Sì, sia per la storia della musica che per gli spartiti.

8) (In caso di risposta affermativa alla domanda precedente) Le fonti da lei adoperate sono messe a disposizione degli studenti? (specificare la modalità/piattaforma digitale di condivisione del materiale)

Sì, sono messe a disposizione degli studenti sul dispositivo *Classroom Spaggiari* alla voce "Materiale".

9) Quanto utilizza per la realizzazione delle lezioni le TIC (tecnologie informatiche e comunicative)? Si dimostrano efficaci ai fini del raggiungimento del successo formativo?

Sì, erogare contenuti formativi elettronicamente attraverso internet può risultare utile e contribuire insieme agli altri strumenti didattici a raggiungere il successo formativo.

10) Quali sono le strategie da lei adoperate per l'apprendimento musicale dei discenti con bisogni educativi speciali? (se possibile indicare eventuali misure compensative e dispensative o particolari metodologie).

I bisogni educativi speciali sono molti e vari. Talvolta bisogna dispensare gli allievi per

i quali è stato concordato un PDP o un PEI dalla lettura e decodifica dei simboli musicali sul pentagramma prediligendo l' esecuzione per imitazione, utilizzare testi con caratteri ingranditi e interlinee specifiche, concordare le interrogazioni, ridurre e semplificare i contenuti, concedere tempi supplementari nelle verifiche scritte, predisporre verifiche scritte semplificate, consentire l'utilizzo di mappe guida nelle interrogazioni orali.

11) Quanto è importante l'interdisciplinarietà all'interno delle lezioni di musica? In tal senso, ha mai svolto lezioni in presenza di altri docenti? Ha mai partecipato alla realizzazione di UDA, Unità di apprendimento?

L'interdisciplinarietà all'interno delle lezioni di musica è importante e inevitabile. Importante perché aiuta ad aprire la mente dei discenti e a comprendere che gli ambiti disciplinari non sono compartimenti stagni ma indissolubilmente legati tra loro. Inevitabile perché la musica presenta spunti interdisciplinari con tutte le materie ed in particolare con Lettere, Arte e Immagine, Educazione Fisica. Anche se non sono previste presenze tra docenti, molte volte ho partecipato alla realizzazione di UDA. Tanto per fare un esempio, i ragazzi sono stati coinvolti in un progetto interdisciplinare sulla Shoah dai docenti di Musica, Lettere e Arte e Immagine e in un'altra occasione ho svolto un'altra UDA insieme alle insegnanti di Educazione Fisica, Arte e Immagine, Tecnologia e Informatica, mirata alla realizzazione di un' animazione di immagini realizzate dai ragazzi, incentrata su uno sport o su dei movimenti corporei particolari arricchita da frammenti musicali di vario genere collocati ad hoc, in modo da "incastrarsi" perfettamente col ritmo dei movimenti animati.

12) Ha mai organizzato dei laboratori di musica, anche in orario extracurricolare, dove gli alunni sono chiamati a partecipare attivamente a lezioni di musica d'insieme, giochi musicali e/o realizzazione di progetti musicali?

Sì, lo scorso anno sono stata titolare del progetto extracurricolare di Istituto "Coro Voci in Festa", diretto agli allievi più appassionati in possesso di buone attitudini musicali interessati a perfezionare le abilità vocali e ad approfondire la polifonia. Sono stati

proposti canti per lo più a due voci che hanno toccato tre tematiche “Musica e Poesia”, “Musica e Cinema”, “Musica e Infanzia negata”. Progetto conclusosi con la partecipazione ed esibizione finale ad un concorso in provincia di Vicenza in sede prestigiosa.

13) Quali sono i suoi generi/artisti musicali preferiti? E quali sono quelli dei suoi studenti?

Personalmente ho una formazione classica. In ambito classico prediligo la musica a cavallo tra ottocento e novecento, perché anche se ancora ancorata al sistema tonale utilizza nuove e originali soluzioni armoniche. In particolare, amo la musica di Claude Debussy, per il suo carattere sognante, per i suoi riferimenti all'elemento acqua e per la sua continua ricerca timbrica negli strumenti utilizzati. Amo anche la musica leggera, anche se in quest'ambito il mio interesse tiene conto non solo dell'ambito puramente musicale ma anche di quello relativo ai testi. Quando gli allievi cominciano la Scuola Secondaria di I grado non conoscono la musica classica o la conoscono molto superficialmente. Pertanto, per loro è un mondo tutto da scoprire. Lo stesso dicasi per la musica jazz. Qualcuno conosce alcuni brani di musica leggera o rock degli anni '80 e '90 perché magari ascoltati insieme ai loro genitori. I ragazzi conoscono, ascoltano e amano soprattutto la musica rap e la musica trap. Purtroppo, la musica trap inneggia spesso comportamenti antisociali, usa un linguaggio a tratti volgare e di questo spesso ne parliamo.

14) Le capita mai di valorizzare le competenze musicali dei suoi studenti, (non necessariamente acquisite in ambito scolastico) quali una particolare conoscenza di generi quali rap/trap, oppure la conoscenza di altre civiltà musicali data la provenienza personale o della propria famiglia da un paese straniero, per arricchire le lezioni?

Sì, mi capita. In particolare, a volte ci sono ragazzi che sanno suonare un po' la chitarra o la tastiera e quando mi chiedono di fare degli accompagnamenti glielo consento, con conseguente beneficio all'autostima e all'integrazione nel gruppo classe. Sono disponibile ad ascoltare insieme a loro musiche rap o trap che loro mi propongono,

raccomandando sempre di proporre canzoni con testi non particolarmente coloriti, per poi fare insieme qualche considerazione. È difficile che loro sappiano eseguire agevolmente un brano rap o trap, in quanto l'esecuzione richiederebbe una padronanza del ritmo delle parole che loro generalmente non possiedono. Più frequentemente, nelle classi multietniche uso coinvolgere ragazzi appartenenti alle varie etnie nella presentazione della storia e delle curiosità relative alla musica del proprio paese, anche attraverso degli ascolti da proporre alla classe. A volte portano anche qualche strumento musicale caratteristico in loro possesso. È un'esperienza didattica molto positiva che aiuta l'integrazione e migliora il clima relazionale.

15) Quanto i suoi gusti musicali personali e quelli degli studenti incidono sulla scelta degli argomenti trattati a lezione?

Cerco di trovare un compromesso. I brani da suonare o cantare sono nella maggior parte dei casi concordati, spesso legati anche ad argomenti trattati in storia della musica, anche se è l'insegnante che deve rimanere una guida stabile e significativa, per evitare che l'ora di musica rimanga un'ora di educazione musicale e non si trasformi in un'ora di passatempo/karaoke. Voglio sfatare infine il pregiudizio secondo cui i giovanissimi non si possano appassionare alla musica classica perché nella pratica non è così. Anzi, poiché è qualcosa che non conoscono, sono più incuriositi e propensi ad esplorare questo territorio che per loro è ancora nuovo, a patto però che la proposta didattica si mostri accattivante.

16) Quanto tempo viene dedicato all'ascolto musicale in aula?

In genere dieci minuti circa, ma la durata può variare in base alla capacità di concentrazione degli allievi e all'interesse suscitato in loro dall'argomento e dal tipo di musica.

17) Propone mai degli ascolti da svolgere a casa individualmente?

Si, certo e di solito in abbinamento con un semplice questionario di riflessioni a cui rispondere

18) Quali sono le modalità di verifica dell'apprendimento che predilige? (prova scritta, prova orale, prova strumentale etc.) Per quali ragioni ha scelto queste modalità di verifica? Con quale sistema procede alla valutazione delle verifiche? Quali sono le modalità di recupero in caso di prove non sufficienti?

Più che prediligere una particolare modalità di verifica, sono solita effettuare una verifica su ogni aspetto della disciplina, una verifica sull'esecuzione strumentale o vocale di un brano, una verifica sulla conoscenza degli elementi di teoria musicale (note, simboli di durata, ecc.) e una verifica sugli argomenti di storia della musica, preferibilmente orale, in quanto è importante che i ragazzi imparino ad esprimersi correttamente usando anche tutti quei termini specifici della disciplina. Le modalità di recupero in caso di prove non sufficienti consistono per lo più nello studio autonomo a casa con indicazione degli argomenti da rivedere e successivamente in una interrogazione supplementare.

19) Come è cambiata la didattica a seguito della recente esperienza pandemica?

Durante il *lockdown*, con la didattica a distanza si sono diffuse le pratiche didattiche informatiche. Abbiamo cominciato a utilizzare le *Classroom Spaggiari*, a proporre verifiche online, a pubblicare materiale didattico su *Classroom* e su *Didattica Spaggiari*. Anche le attività strumentali si sono svolte online, abbiamo cominciato a pubblicare anche dei video tutorial a titolo esemplificativo. Quando siamo rientrati a scuola in presenza non potevamo utilizzare il flauto, uno strumento che veicola germi in modo particolare. Ci siamo avvalsi di altri strumenti didattici soprattutto ritmici, ma sempre con cautela, avendo cura di disinfettare sempre le superfici. Il canto corale era bandito, riuscivo a fare un po' di canto con mascherine, distanziamento in piccolo gruppo. Insomma, per un certo periodo l'attività didattico-musicale è stata indubbiamente molto penalizzata. Attualmente tutto è tornato alla normalità. L'unica "eredità" lasciata dall'emergenza pandemica è stata l'abitudine di utilizzare le *Classroom* virtuali, che

risultano uno strumento didattico parallelo molto interessante ed utile.

APPENDICE 4

Griglia di valutazione docente A (prima classe)

Parametro da valutare	Sì	No	In parte	Non rilevato
Rispetto dell'orario delle lezioni (da parte del docente)	x			
Disponibilità ad accogliere eventuali domande				x
Gestione corretta delle interazioni all'interno della classe			x	
Chiarezza ed efficacia nelle spiegazioni	x			
Coinvolgimento degli studenti all'interno della discussione		x		
Corretta organizzazione dell'aula (disposizione dello spazio)	x			
Utilizzo degli strumenti multimediali messi a disposizione dalla scuola	x			
Condivisione delle informazioni senza creare sovraccarico	x			
Attenzione per il rispetto delle regole (da parte del docente)	x			
Attenzione per il rispetto delle regole (da parte degli studenti)		x		
Impiego di supporti visivi per migliorare la comunicazione orale		x		
Interesse e curiosità verso la disciplina (da parte del docente)	x			
Interesse e curiosità verso la disciplina (da parte degli studenti)		x		

APPENDICE 5

Griglia di valutazione docente A (seconda classe)

Parametro da valutare	Sì	No	In parte	Non rilevato
Rispetto dell'orario delle lezioni (da parte del docente)	x			
Disponibilità ad accogliere eventuali domande	x			
Gestione corretta delle interazioni all'interno della classe			x	
Chiarezza ed efficacia nelle spiegazioni			x	
Coinvolgimento degli studenti all'interno della discussione			x	
Corretta organizzazione dell'aula (disposizione dello spazio)	x			
Utilizzo degli strumenti multimediali messi a disposizione dalla scuola	x			
Condivisione delle informazioni senza creare sovraccarico			x	
Attenzione per il rispetto delle regole (da parte del docente)	x			
Attenzione per il rispetto delle regole (da parte degli studenti)			x	
Impiego di supporti visivi per migliorare la comunicazione orale	x			
Interesse e curiosità verso la disciplina (da parte del docente)	x			
Interesse e curiosità verso la disciplina (da parte degli studenti)			x	

APPENDICE 6

QUESTIONARIO PER IL DOCENTE DI MUSICA, SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO

DOCENTE B:

1) Quali sono le metodologie per l'insegnamento di storia della musica/ strumento da lei impiegate durante il corso delle lezioni? (lezione frontale, *flipped classroom*, etc.) Quali si dimostrano le maggiormente efficaci?

Il docente afferma che è solito utilizzare più metodologie all'interno della stessa lezione, ad esempio metà lezione frontale e metà con la *flipped classroom*. Per quanto concerne le attività strumentali, l'insegnante solitamente mette a disposizione su *Classroom* dei video in cui esegue dei brani al pianoforte accompagnati dal relativo spartito con le note; gli studenti sono abituati a studiare i brani autonomamente servendosi di questo materiale. Per la storia della musica preferisce non insistere troppo con gli alunni delle classi prime, cominciando a trattare la materia in maniera più sistematica a partire dalle seconde; nelle prime offre qualche riferimento alla musica medievale e rinascimentale, per poi effettuare lezioni più strutturate a partire dalle seconde, dove si parte dalla musica barocca e si prosegue fino al Novecento (nelle classi terze). Il docente sottopone ai discenti molti schemi riassuntivi che proietta alla LIM durante le lezioni frontali, molto utili per avere dei riferimenti quando si prende appunti; in ogni caso, tutti gli schemi sono messi a disposizione degli studenti sul PC della classe e possono essere su una chiavetta USB, o in alternativa vengono condivisi su *Classroom*.

2) Qual è il suo percorso di formazione musicale? (diploma accademico e/o titolo di studio universitario conseguito/ tipologia di percorso abilitante all'insegnamento eventualmente conseguito)

Il docente ha conseguito il diploma di pianoforte (vecchio ordinamento), per giunta ha ottenuto un diploma di I livello in tradizioni musicali extraeuropee. Indirizzo afroamericano (come strumento ha scelto di proseguire con il canto), in seguito a questa esperienza ha scelto di conseguire il diploma di II livello in canto jazz presso il conservatorio G.F. Ghedini di Cuneo.

3) Quali sono secondo lei, le competenze più importanti che gli studenti devono acquisire durante il percorso di educazione musicale offerto dalla Scuola Secondaria di primo grado?

Acquisire passione per uno strumento musicale, per il canto e anche imparare a muoversi a ritmo di musica. Oltre alle competenze musicali è fondamentale apprezzare il “fare musica” insieme agli altri, creare coesione e socializzazione tra i ragazzi attraverso il *medium* musicale.

4) Ha mai svolto una vera e propria ricerca in classe con i suoi studenti? (non si intende una ricerca assegnata ai ragazzi, ma la metodologia ricerca/insegnamento/divulgazione)

L'insegnante risponde affermativamente, ma in seguito afferma di affidare ai ragazzi delle ricerche, da svolgere per conto proprio, basate su fonti rintracciabili in rete.

5) Quanto segue le indicazioni nazionali per il curricolo del primo ciclo di istruzione?

Generalmente sì, anche se cerca di adattarsi alla classe che si trova davanti. Come già anticipato nelle classi prima nota che molto spesso quando parla di storia della musica gli alunni tendono a distrarsi; quindi, predilige la pratica strumentale accompagnata da poche nozioni di storia della musica e teoria musicale.

6) Qual è il manuale di storia della musica da lei utilizzato? (se possibile motivare la scelta)

L'insegnante precedente al docente B non faceva acquistare il manuale per non gravare economicamente sulle famiglie dei discenti; invece, il docente B si è mostrato contrario a questa scelta, adottando come manuale *Musica nel cuore* di R. Paoli, L. Leone, F. Ferrarin.

7) Si serve di altri fonti (oltre il manuale) per le spiegazioni?

Sì, in particolare fonti multimediali. Utilizza versioni digitali di altri manuali e ne condivide alcune parti con i discenti.

8) (In caso di risposta affermativa alla domanda precedente) Le fonti da lei adoperate sono messe a disposizione degli studenti? (specificare la modalità/piattaforma digitale di condivisione del materiale)

Sì, in particolare su *Classroom*.

9) Quanto utilizza per la realizzazione delle lezioni le TIC (tecnologie informatiche e comunicative)? Si dimostrano efficaci ai fini del raggiungimento del successo formativo?

Moltissimo, nella maggior parte dei casi si dimostrano efficaci, specialmente per gli alunni con BES.

10) Quali sono le strategie da lei adoperate per l'apprendimento musicale dei discenti con bisogni educativi speciali? (se possibile indicare eventuali misure compensative e dispensative o particolari metodologie).

A livello metodologico, la docente utilizza molto le note colorate sul pentagramma per le lezioni di teoria musicale, mentre per le ore di educazione strumentale usa degli adesivi colorati da applicare sulle note della tastiera o vicino alle corde della chitarra (dipende dallo strumento scelto). In caso di problemi più gravi rispetto ai DSA fa utilizzare dei campanelli colorati, ognuno dei quali corrisponde a una nota diversa, durante l'esecuzione dei brani assegnati.

11) Quanto è importante l'interdisciplinarietà all'interno delle lezioni di musica? In tal senso, ha mai svolto lezioni in presenza di altri docenti? Ha mai partecipato alla realizzazione di UDA, Unità di apprendimento?

Il docente B ha dichiarato che nelle scuole più piccole è molto semplice attivare dei progetti interdisciplinari, dato che gli insegnanti sono pochi e c'è molto dialogo; mentre in quelle più grandi molto spesso risulta più complicato. Spesso il docente collabora con gli insegnanti di arte e immagine per la realizzazione degli spettacoli natalizi e di fine anno, in particolare per la creazione della scenografia che deve avere un senso rispetto a ciò che suonano i ragazzi; negli spettacoli entra in gioco anche l'insegnante di letteratura italiana che fa lavorare sull'analisi del testo dei copioni e delle canzoni da studiare. In un altro istituto ha realizzato insieme ai colleghi un UDA sul tema dell'acqua che veniva tratto in modo interdisciplinare da tutti i docenti; in quanto insegnante di educazione musicale ha proposto agli studenti di imparare un brano brasiliano di Antônio Carlos Jobim intitolato *Água de beber*. I ragazzi lo hanno eseguito e registrato, così da farlo diventare la colonna sonora di un documentario sull'acqua da loro realizzato con il supporto di tutti i docenti.

12) Ha mai organizzato dei laboratori di musica, anche in orario extracurricolare, dove gli alunni sono chiamati a partecipare attivamente a lezioni di musica d'insieme, giochi musicali e/o realizzazione di progetti musicali?

Sempre in un'altra scuola, ha organizzato, con l'aiuto di due colleghi di educazione musicale, un laboratorio intitolato *La magia di cantare e suonare insieme*; consisteva in una serie di attività di musica d'insieme aperte a tutti gli interessati (canto e vari strumenti musicali) organizzata in un modulo di 20 ore da svolgere durante l'orario pomeridiano (dalle 15 alle 17).

13) Quali sono i suoi generi/artisti musicali preferiti? E quali sono quelli dei suoi studenti?

Il suo musicista preferito, sul quale ha redatto una tesi di laurea, è Sting. Come generi musicali ascolta qualsiasi genere, dalla musica classica al pop contemporaneo; l'unico musica esclusa dai suoi ascolti quotidiani è quella trap. Il docente dichiara di ascoltare gli stessi artisti musicali dei suoi studenti (Imagine Dragons e Blanco in particolare).

14) Le capita mai di valorizzare le competenze musicali dei suoi studenti, (non necessariamente acquisite in ambito scolastico) quali una particolare conoscenza di generi quali rap/trap, oppure la conoscenza di altre civiltà musicali data la provenienza personale o della propria famiglia da un paese straniero, per arricchire le lezioni?

Il docente risponde in maniera affermativa, portando l'esempio di un suo alunno sardo al quale ha proposto di suonare durante uno spettacolo uno strumento caratteristico della sua terra di origine, vale a dire l'organetto sardo. L'alunno ha introdotto uno dei brani dello spettacolo suonando una ninna-nanna con il proprio strumento.

15) Quanto i suoi gusti musicali personali e quelli degli studenti incidono sulla scelta degli argomenti trattati a lezione?

Incidono abbastanza, ha spiegato che dal 2019 si è interessato di musica legata al movimento (ad esempio nei balli latino-americani) e, nelle classi in cui questo interesse è condiviso con i discenti, cerca sempre di introdurlo in maniera coerente rispetto agli argomenti trattati a lezione.

16) Quanto tempo viene dedicato all'ascolto musicale in aula?

L'ascolto è una parte fondamentale delle lezioni, anche in questo caso preferisce non insistere troppo con le classi prime, mentre nelle seconde e nelle terze lavora molto sulla percezione musicale dei discenti. Gli ascolti che propone vanno dalla musica medievale fino all'Ottocento, generalmente evita il Novecento (cita come esempio Arnold Schönberg e la dodecafonia) perché molti ascolti risulterebbero complicati per l'età dei

ragazzi. Oltre alla musica colta, spesso lavora su ascolti inerenti alla musica popolare, in particolare quella italiana.

17) Propone mai degli ascolti da svolgere a casa individualmente?

Sì, anche se solitamente sono ascolti semplici e facoltativi, infatti sono pochi i discenti che realmente li prendono in considerazione; i pochi alunni che dimostrano di aver ascoltato il brano con una relazione scritta o eseguendo il brano in questione, vengono valorizzati con una valutazione positiva se il lavoro risulta ben eseguito.

18) Quali sono le modalità di verifica dell'apprendimento che predilige? (prova scritta, prova orale, prova strumentale etc.) Per quali ragioni ha scelto queste modalità di verifica? Con quale sistema procede alla valutazione delle verifiche? Quali sono le modalità di recupero in caso di prove non sufficienti?

L'insegnante varia le modalità a seconda delle possibilità dei singoli alunni, sa perfettamente che ci sono alunni che nonostante l'impegno non riescono ad eseguire più di un certo numero di battute di seguito, questi svolgeranno comunque le verifiche di strumento, ma il docente cerca di far pesare di più le valutazioni relative alla teoria musicale e alla storia della musica, così da non ostacolare troppo i discenti più bravi nell'ambito teorico. Questa è una possibilità che offre solamente se vede uno sforzo costante da parte degli alunni che deve sempre essere valorizzato. Infine, il docente offre la possibilità di recuperare gli esiti negativi delle verifiche formative.

19) Come è cambiata la didattica a seguito della recente esperienza pandemica?

Secondo il docente B l'esperienza pandemica è servita a tutti (studenti e insegnanti) per acquisire più confidenza con la tecnologia; l'insegnante ha affermato di aver acquisito dimestichezza con l'uso della piattaforma *Classroom*, già a disposizione prima del 2020, ma le sue conoscenze sul corretto impiego della piattaforma erano abbastanza limitate. L'insegnante ha espresso chiaramente la sua preferenza nel lavorare con la tecnologia, utilizzando molti dispositivi tecnologici differenti. Nel caso in cui alcuni studenti non

avessero chiari alcuni argomenti, il docente si mette a completa disposizione sulle piattaforme (come *Zoom*, *Skype*, *Google Meet*, etc. Il docente utilizza le seguenti piattaforme pure per effettuare colloqui con i genitori degli alunni online, per facilitare le famiglie degli studenti impegnate a lavoro), durante l'orario extrascolastico per ulteriori chiarimenti e questa è una modalità che prima della pandemia non aveva minimamente preso in considerazione. Durante il *lockdown*, grazie al supporto di una sua allieva di canto è riuscita a registrare un video dove tutti i ragazzi di una classe cantavano un brano di Mr. Rain dalla propria camera, le singole esibizioni sono state sincronizzate in maniera tale da andare a tempo con la base della canzone e nel progetto è stato coinvolto anche un ragazzo con BES.

APPENDICE 7

Griglia di valutazione docente B

Parametro da valutare	Sì	No	In parte	Non rilevato
Rispetto dell'orario delle lezioni (da parte del docente)			x	
Disponibilità ad accogliere eventuali domande				x
Gestione corretta delle interazioni all'interno della classe	x			
Chiarezza ed efficacia nelle spiegazioni	x			
Coinvolgimento degli studenti all'interno della discussione	x			
Corretta organizzazione dell'aula (disposizione dello spazio)		x		
Utilizzo degli strumenti multimediali messi a disposizione dalla scuola		x		
Condivisione delle informazioni senza creare sovraccarico	x			
Attenzione per il rispetto delle regole (da parte del docente)			x	
Attenzione per il rispetto delle regole (da parte degli studenti)			x	
Impiego di supporti visivi per migliorare la comunicazione orale		x		
Interesse e curiosità verso la disciplina (da parte del docente)	x			
Interesse e curiosità verso la disciplina (da parte degli studenti)			x	

APPENDICE 8

QUESTIONARIO PER IL DOCENTE DI MUSICA, SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO

DOCENTE C:

1) Quali sono le metodologie per l'insegnamento di storia della musica/ strumento da lei impiegate durante il corso delle lezioni? (lezione frontale, *flipped classroom*, etc.) Quali si dimostrano più efficaci?

Durante la mia esperienza di docenza di educazione musicale (3 anni di precariato e di ruolo) ho testato la metodologia della lezione frontale, della metodologia laboratoriale e della *flipped classroom*. Per i moduli di storia della musica la migliore si è dimostrata la lezione frontale con approfondimenti audio/video e una linea del tempo interattiva con collegamenti verticali agli argomenti trattati di storia, lettere. È stato fondamentale per l'organizzazione della mia programmazione la collaborazione con i colleghi per la progettazione di un curriculum verticale. Per i moduli di strumento (tastiera trasportabile, tre ottave) il metodo più efficace è stata l'applicazione pratica di ogni piccolo argomento introdotto durante teoria musicale direttamente sulla tastiera, di modo che la loro conoscenza dello strumento andasse di pari passo con quella teorica. Le lezioni più proficue in termini di coinvolgimento e risposta dei ragazzi sono state quelle che li hanno visti divisi in gruppi, come lavoro laboratoriale, realizzando delle vere e proprie sezioni orchestrali con un obiettivo comune. Questo ha naturalmente favorito l'espressione delle migliori capacità di ognuno dei ragazzi coinvolti (in gruppi eterogenei) ma anche sottolineato gli aspetti da migliorare (senso del ritmo, tempistiche di intervento, rispetto delle consegne e partecipazione attiva). Fino ad ora non sono mai stati efficaci moduli orari singoli per le lezioni di pratica musicale. Dall'anno scorso ho ottenuto un orario di due moduli consecutivi per ogni classe, alternando di settimana in settimana le lezioni di storia della musica (a partire dalla seconda media) e teoria e strumento (già dalle classi prime).

2) Qual è il suo percorso di formazione musicale? (diploma accademico e/o titolo di studio universitario conseguito/ tipologia di percorso abilitante all'insegnamento eventualmente conseguito)

Diploma tradizionale in Flauto traverso, Maturità magistrale (2007) Biennio di specializzazione a indirizzo solistico, esperienza solistica e orchestrale, 5 anni di precariato come insegnamento della lingua italiana ai richiedenti asilo, sostegno, educazione musicale con completamento cattedra al liceo musicale per storia della musica. Concorso straordinario 2020 per i precari con più di tre anni di servizio, abilitante e immettente in ruolo (assegnato da settembre 2021).

3) Quali sono secondo lei, le competenze più importanti che gli studenti devono acquisire durante il percorso di educazione musicale offerto dalla Scuola Secondaria di primo grado?

Le competenze di ascolto e analisi dell'ascolto, dai primi esempi di suoni alle loro caratteristiche, che si evolve con i tre anni nelle competenze di ascolto e analisi dei vari brani coniugati nelle forme storiche in fase di studio (primitivi, egizi, greci, medioevo, (poco rinascimento), barocco, classicismo, romanticismo e poi storia del pop e del rock al posto delle forme del 900 colto. Competenze di consapevolezza fisica e controllo del proprio corpo come emittente di suono, con l'utilizzo del corpo stesso (*body percussion* ed emissione vocale) e poi con lo strumento. Disciplinare i propri interventi in maniera organica, conoscenza e controllo di sé, competenze di organizzazione del lavoro e realizzazione di un metodo di studio base organico, sviluppo di una metodologia di presa degli appunti e integrazione con i materiali multimediali forniti su *Classroom*.

4) Ha mai svolto una vera e propria ricerca in classe con i suoi studenti? (non si intende una ricerca assegnata ai ragazzi, ma la metodologia ricerca/insegnamento/divulgazione).

Sì, un solo modulo proposto a due annualità di classi seconde, sugli strumenti egizi, con il compito di realizzarne uno proprio a scelta con materiali di recupero, in collaborazione con il laboratorio di scienze sul riciclo delle materie prime.

5) Quanto segue le indicazioni nazionali per il curricolo del primo ciclo di istruzione?

Le indicazioni nazionali stanno sempre più puntando sullo sviluppo delle competenze trasversali più che di un programma curricolare, il primo anno seguono un programma didattico completamente personale mentre durante il secondo e terzo anno sono allineati con il dipartimento di lettere per la realizzazione del curricolo verticale. Purtroppo, non ci sono linee guida applicabili poiché la generazione (10)11-13(14) anni sta mutando velocemente nei bisogni formativi e nelle modalità di restituzione di quanto imparato. Ogni insegnante dovrebbe modulare quasi annualmente la sua proposta formativa a seconda dell'utenza sempre più eterogenea con cui si ritrova a lavorare.

6) Qual è il manuale di storia della musica da lei utilizzato? (se possibile motivare la scelta)

Fino all'anno scorso ho adottato il metodo già in uso nella mia scuola (Music Tutor libro B) in quanto aveva la parte di storia della musica più in linea con quello che rispecchiava la mia programmazione (come abbiamo già detto, modulabile a seconda dei bisogni specifici). Da quest'anno entrante non adotto più un metodo ma realizzo un portfolio di dispense multimediali a cui attingere.

7) Si serve di altre fonti (oltre il manuale) per le spiegazioni?

Quasi sempre, dai libri del conservatorio ai contenuti presenti in rete per gli esempi, videorealizzati durante gli anni passati, registrazioni, esperienze, interventi di studenti di altre classi.

8) (In caso di risposta affermativa alla domanda precedente) Le fonti da lei adoperate, sono messe a disposizione degli studenti? (specificare la modalità/piattaforma digitale di condivisione del materiale)

Sempre, sulla piattaforma da noi in uso *Google classroom* e sotto forma di *link* privati non ricaricabili su *YouTube* senza accesso al *link* (videolezioni preregistrate consuntive degli argomenti di storia della musica) *link* agli ascolti di esempio e quelli per compito, *slides*, immagini, *screenshot* della lavagna digitale disponibili sulla *Classroom* non appena finita la lezione in aula di musica.

9) Quanto utilizza per la realizzazione delle lezioni le TIC (tecnologie informatiche e comunicative)? Si dimostrano efficaci ai fini del raggiungimento del successo formativo?

Dal primo momento, e, tecnologie permettendo, sempre. Si sono dimostrate sempre molto utili a patto di non sostituirle mai al discernimento del docente sulla direzione didattica scelta.

10) Quali sono le strategie da lei adoperate per l'apprendimento musicale dei discenti con bisogni educativi speciali? (se possibile indicare eventuali misure compensative e dispensative o particolari metodologie)

Per quanto riguarda le lezioni di storia della musica: mappe concettuali disponibili a loro come a tutta la classe molto riassuntive, prove di verifica semplificate o uguali (ingrandite) con un criterio di valutazione differente, obiettivi minimi (dipende dal tipo di BES o DSA). Per quanto riguarda le lezioni di strumento, la semplificazione di codici di lettura con i colori o con parole già note, la rimodulazione degli obiettivi e l'assegnazione di parti facilitate. C'è da notare come la disciplina della pratica musicale non sia così universalmente inclusiva, ci sono disturbi dell'apprendimento che inficiano profondamente questa pratica, come la mancanza di controllo del proprio corpo, la scarsa attitudine a gestire una attività in *multitasking* o mantenere la concentrazione per periodi più lunghi di 5 minuti. È importante non standardizzare gli obiettivi ma la

preparazione accademica, estremamente non-inclusiva non aiuta il giovane musicista all'apertura, una volta docente, alla rimodulazione degli obiettivi minimi che talvolta sono molto sotto il livello a cui la memoria anche dei nostri primi esercizi e studi ci riconduce.

11) Quanto è importante l'interdisciplinarietà all'interno delle lezioni di musica? In tal senso, ha mai svolto lezioni in presenza di altri docenti? Ha mai partecipato alla realizzazione di UDA, Unità di apprendimento?

Fondamentale, ne è una prova la tipologia di quesiti richiesti nel concorso Straordinario statale. Ogni anno per tutti i tre gradi di insegnamento ci siamo ritrovati a organizzare con i colleghi presenze mirate alla conoscenza interdisciplinare. Le materie più coinvolte sono scienze, lettere, religione, arte.

12) Ha mai organizzato dei laboratori di musica, anche in orario extracurricolare, dove gli alunni sono chiamati a partecipare attivamente a lezioni di musica d'insieme, giochi musicali e/o realizzazione di progetti musicali?

Sì in passato, per la scuola primaria in orario extra curricolare. Nella secondaria di primo grado sono invece spesso affidati ai moduli NON condotti da esperti interni o esterni.

13) Quali sono i suoi generi/artisti musicali preferiti? E quali sono quelli dei suoi studenti?

Colonne sonore film/cartoni, pop, soft rock, musical. I miei studenti raramente arrivano in prima con un genere preferito ma assorbono in maniera passiva quello che i vecchi e nuovi media propongono. Trovo stimolante il cercare di creare in loro un ascolto critico che permetta di uscire dai tre anni di scuola media con dei gusti musicali più consapevoli, anche se liberi.

14) Le capita mai di valorizzare le competenze musicali dei suoi studenti, (non necessariamente acquisite in ambito scolastico) quali una particolare conoscenza di generi quali rap/trap, oppure la conoscenza di altre civiltà musicali data la provenienza personale o della propria famiglia da un paese straniero, per arricchire le lezioni?

Quest'anno scolastico scorso abbiamo sfruttato la giornata mondiale della lingua madre per realizzare una serie di lezioni in compresenza con lettere dove gli studenti stranieri (presenza massiccia nella scuola dove insegno, risorsa e occasione fondamentale allo sviluppo di un arricchimento multiculturale delle generazioni nuove) hanno portato esempi delle canzoni e delle musiche tipiche delle loro culture spiegando loro ai propri compagni e a quelli delle altre classi significanti e significati differenti.

15) Quanto i suoi gusti musicali personali e quelli degli studenti incidono sulla scelta degli argomenti trattati a lezione?

Molte volte i nostri simili o diversi gusti musicali si intrecciano, spesso, nelle classi prime, sfruttare i loro interessi musicali per le proposte di esercitazione pratica risulta un grande coadiuvante dell'interesse e dell'impegno dei discenti.

16) Quanto tempo viene dedicato all'ascolto musicale in aula?

Su una lezione di circa 50 minuti, almeno 15 minuti sono dedicati all'ascolto, ma non si deve intendere questa proporzione come ascolto continuo. Nella mia esperienza l'ascolto singolo non deve superare la soglia media attentiva dei 2 minuti.

17) Propone mai degli ascolti da svolgere a casa individualmente?

Per gli argomenti di storia della musica sono presenti sempre almeno tre ascolti obbligatori con link di *YouTube* sulle *slides* degli appunti. Le verifiche hanno sempre almeno una consegna di ascolto e riconoscimento dei brani proposti.

18) Quali sono le modalità di verifica dell'apprendimento che predilige? (prova scritta, prova orale, prova strumentale etc.) Per quali ragioni ha scelto queste modalità di verifica? Con quale sistema procede alla valutazione delle verifiche? Quali sono le modalità di recupero in caso di prove non sufficienti?

Nell'arco dei tre anni, le mie modalità di verifica prevedono sia verifiche scritte (una per macro-argomento o modulo, vedi storia della musica: una per periodo), verifiche orali (un giro d'interrogazione a quadrimestre) e verifiche pratiche (ogni tre esercitazioni pratiche un voto di praticamusicale come media delle valutazioni singole).

19) Come è cambiata la didattica a seguito della recente esperienza pandemica?

Questa risposta dovrebbe essere aggiornata ogni sei mesi. Purtroppo, noto una graduale discesa degli standard richiesti dagli insegnanti negli anni immediatamente successivi all'esperienza pandemica (si veda anche solo come l'esame di stato è tornato agli standard pre Covid solo nel giugno 2023, esperienza che, per quanto mi riguarda, ha sottolineato come la discesa degli standard richiesti ha spesso segnato una notevole diminuzione delle competenze finali raggiunte). Servirebbe a mio parere qualche anno di ritorno a standard più alti (anche se implementate con le nuove tecnologie e le odierne conoscenze in tema di didattica, per facilitarne l'accettazione dei discenti in quanto la comunicazione di qualsiasi concetto è adesso fortemente variata rispetto ai primi anni del 2000) prima di proseguire in una ricerca sperimentale di nuove metodologie didattiche rivoluzionarie.

APPENDICE 9

QUESTIONARIO PER IL DOCENTE DI MUSICA, SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO

DOCENTE D:

1) Quali sono le metodologie per l'insegnamento di storia della musica/ strumento da lei impiegate durante il corso delle lezioni? (lezione frontale, *flipped classroom*, etc.) Quali si dimostrano più efficaci?

Per quanto concerne la didattica, la strategia varia a seconda che si debba insegnare storia della musica/teoria musicale o strumento musicale. Certamente nel primo caso ritengo opportuno cogliere il vissuto e le conoscenze di teoria musicali che emergono spontaneamente nel dialogo con gli studenti in una fase preliminare. Nello studio della teoria musicale bisogna partire dall'acquisizione dei concetti principali della musica: ritmo, armonia, melodia, agogica, articolazione. Generalmente parto dal ritmo, un concetto molto facile da intuire, e che permette di adottare un approccio cinestetico (*body percussion*), o se disponibile utilizzare gli strumenti a percussione dello strumentario Orff ad esempio. Per meglio comprendere invece le differenze di melodia e armonia si potrebbe far suonare un brano semplice a coppie (*Cooperative learning*): in un contesto di *flipped classroom*, ad esempio, si potrebbe assegnare dei brani a coppie: ad uno studente assegno lo studio della melodia, ad uno una base ritmico-armonica. (Nel caso di studio dello strumento durante le lezioni pomeridiane di pianoforte, per gli studenti iscritti, risulta auspicabile una maggiore attenzione da parte del docente nei riguardi della consapevolezza corporea di ciascuno studente, nel rispetto del suo gusto, del suo stile di apprendimento, e della sua personale fisicità e atteggiamento corporeo nei confronti della tastiera).

2) Qual è il suo percorso di formazione musicale? (diploma accademico e/o titolo di studio universitario conseguito/ tipologia di percorso abilitante all'insegnamento eventualmente conseguito)

Il percorso di studi musicali da me intrapreso è stato il classico percorso decennale di pianoforte presso il conservatorio V. Bellini di Catania. Una volta concluso ho anche conseguito e acquisito il diploma in discipline musicali tastiere (Biennio di II livello), sempre nel medesimo istituto. Ovviamente, ai fini dell'insegnamento tornano utili anche gli attestati (i premi) nei concorsi pianistici (nazionali e internazionali) da me affrontati nel corso degli anni. Dopo qualche anno di supplenza come docente di musica e/o pianoforte, ho partecipato al concorso a cattedra ordinario di pianoforte, conseguendo la cattedra di pianoforte presso l'Istituto Comprensivo G. Verga di Fiumefreddo (CT).

3) Quali sono secondo lei, le competenze più importanti che gli studenti devono acquisire durante il percorso di educazione musicale offerto dalla Scuola Secondaria di primo grado?

A seconda del grado scolastico, certamente corrispondono differenti obiettivi, ma un buon percorso ad indirizzo musicale (già dalla secondaria di primo grado) deve permettere a ciascuno studente di affinare tutte le proprie abilità e acquisire una base di competenze che permettano ad esempio di sviluppare curiosità, consapevolezza di ciò che suona e di come lo suona, saper "indirizzare" la propria ricerca musicale (di ascolto o studio strumentale) verso ciò che è alla sua portata, e, nel complesso, l'adozione di un atteggiamento di apertura verso ciò che presenta elementi di novità e di esperienze musicali (anche semplicemente amatoriali) sempre più ricche e variegate. In definitiva un atteggiamento "attivo" rispetto al mondo musicale, che permetta così una corrispondenza tra il livello di preparazione culturale e l'affinarsi del proprio gusto nei confronti del "bello" musicale. Gli studenti che partecipano alle lezioni pomeridiane di strumento possono oltretutto far tesoro delle esperienze connesse alla musica d'insieme: imparano a conoscere e identificare meglio il proprio strumento, il proprio posto all'interno della "comunità" degli strumenti, a rapportarsi con gli altri e a rispettarli, a comprendere il valore del proprio studio, delle differenti timbriche strumentali, imparano l'importanza

dello “stare al proprio posto”, dell’importanza di ciascuno e del proprio ruolo. Inoltre, grazie agli impegni che la scuola stabilisce ad inizio anno, o che si presentano nel corso dell’anno, lo studente affronta le prime esibizioni in pubblico con la consapevolezza di “non essere da solo”, rilassando le ansie di chi è più emotivo e non vuole mettersi al centro dell’attenzione.

4) Ha mai svolto una vera e propria ricerca in classe con i suoi studenti? (non si intende una ricerca assegnata ai ragazzi, ma la metodologia ricerca/insegnamento/divulgazione)

Non in questi termini, ma ho proposto ricerche da svolgere per compito (facoltative e non).

5) Quanto segue le indicazioni nazionali per il curricolo del primo ciclo di istruzione?

Per quanto riguarda le competenze e gli obiettivi che devono essere conseguite e raggiunti durante il primo ciclo di istruzione le tengo in grande considerazione ma, a seconda degli studenti che ho di fronte, e del livello medio di preparazione dei ragazzi, del contesto sociale, alcune conoscenze, abilità e competenze vengono necessariamente privilegiate rispetto ad altre: è necessario stabilire delle priorità, che dipendono dagli alunni, dalle richieste delle famiglie, dagli impegni e obiettivi stabiliti dall’istituzione scolastica (PTOF).

6) Qual è il manuale di storia della musica da lei utilizzato? (se possibile motivare la scelta)

Per quanto riguarda il manuale di storia adottato, la mia esperienza è limitata, ma nessuno è risultato essere particolarmente soddisfacente, e spesso ho preso la decisione, in vista dello studio per le prove degli studenti, di integrare con materiale da me elaborato prendendo spunto da tutte le fonti in mio possesso. Si parte così nella ricerca di proposte operative che tengano conto degli interessi degli studenti o perlomeno delle loro inclinazioni. Ciò dà un’impronta alla didattica che, sebbene debba perseguire certi

obbiettivi disciplinari, deve necessariamente, a più riprese, adottare un punto di vista e un approccio che tenga conto di ciò che attiva e stimola l'interesse del gruppo classe.

7) Si serve di altre fonti (oltre il manuale) per le spiegazioni?

Molto utile l'utilizzo di piattaforme multimediali e streaming musicale come *YouTube*, *Spotify* e *Apple Music*. Durante le fasi di *ear training* è molto utile visionare video di canali YT come *smalin* che permettono di "vedere" come si sviluppa la musica. In particolare, ho notato che, quando si affronta lo studio di forme musicali o periodi storici più lontani dalla musica pop (presumibilmente quella cui le orecchie degli adolescenti sono più abituate), risulta molto utile avere anche un supporto che, visivamente, permetta di cogliere le caratteristiche stilistiche di taluni brani o semplicemente lo sviluppo del contrappunto musicale, al fine di aiutare un'identificazione uditiva di quanto visionato.

8) (In caso di risposta affermativa alla domanda precedente) Le fonti da lei adoperate, sono messe a disposizione degli studenti? (specificare la modalità/piattaforma digitale di condivisione del materiale)

A supporto dello studio a casa sarebbe il caso di fornire (tramite *Whatsapp* se la scuola lo permette e i genitori sono d'accordo, o piattaforme messe a disposizione del ministero come *Argo* o *Google Classroom*) almeno la registrazione della parte complementare, in modo da potersi esercitare nell'"insieme", e opzionalmente, a discrezione del docente, della parte completa. Nei casi migliori e virtuosi, ciò permette loro di autovalutare il proprio risultato (suonando "sopra" tali basi registrate). Nel caso emergessero problemi, l'utilizzo di tali strumenti permetterebbero di circoscriverli, in modo da spingerli a domande più precise e particolareggiate durante la lezione. Durante l'esecuzione in classe gli altri studenti potrebbero partecipare, ad esempio scandendo la pulsazione del brano oppure chiedendo loro quale sia l'aspetto del brano che li ha più colpiti e invitandoli alla riflessione. Se il brano lo permettesse si potrebbe far scandire loro una cellula ritmica ricorrente nel brano (imitando il docente) in modo da accompagnare ciascun duo.

9) Quanto utilizza per la realizzazione delle lezioni le TIC (tecnologie informatiche e comunicative)? Si dimostrano efficaci ai fini del raggiungimento del successo formativo?

In buona parte delle mie lezioni, come si può evincere dalle risposte precedenti.

10) Quali sono le strategie da lei adoperate per l'apprendimento musicale dei discenti con bisogni educativi speciali? (se possibile indicare eventuali misure compensative e dispensative o particolari metodologie)

Per quanto riguarda i BES, durante le lezioni di musica del mattino ho avuto a che fare principalmente con ragazzi che presentavano condizioni familiari, economiche e culturali disagiate, e in rarissimi casi ragazzi DSA. Nel primo caso è fondamentale partire dal loro vissuto e dal loro modo di concepire la musica, basandosi spesso su rimandi interdisciplinari o alla loro esperienza quotidiana; in particolare bisogna far leva sulle loro inclinazioni e comprendere ciò che più li intriga per poter mettere a punto delle proposte operative che valorizzino tali studenti e li facciano sentire al centro della strategia educativa e didattica messe a punto. I ragazzi con DSA, a seconda del problema potrebbero aver necessità di strumenti compensativi: ad esempio utilizzare dei pentagrammi più grandi, con note colorate ecc. oppure facendoli partecipare alle attività collettive o di musica d'insieme delegando loro l'esecuzione delle parti ritmiche di un brano (apprendimento cinestetico, "attivo", e inclusivo della musica). Nei casi più gravi (alunni H) ho dovuto dispensarli dalla scrittura musicale (che ha un suo valore educativo nell'apprendimento della notazione musicale classica) e ho dovuto fornir loro il materiale *ad hoc*.

11) Quanto è importante l'interdisciplinarietà all'interno delle lezioni di musica? In tal senso, ha mai svolto lezioni in presenza di altri docenti? Ha mai partecipato alla realizzazione di UDA, Unità di apprendimento?

Durante le varie lezioni frontali si potrebbe: ragionare assieme su un concetto (magari anche partendo da una parola chiave) legato allo stile musicale di un certo periodo storico, pervenire a collegamenti interdisciplinari tramite considerazioni di natura politico-sociale

o sulla poetica di determinati autori; si possono ritrovare collegamenti tra la condizione dell'artista nelle varie epoche e la condizione sociale del determinato periodo storico. È auspicabile che si facciano riferimenti al mondo della letteratura, dell'arte e anche matematico (ad esempio nel caso dello studio teorico del ritmo, ma anche delle "geometrie" musicali realizzate dalla scrittura musicale di melodie e armonie, ad esempio, di J.S. Bach). L'insegnante deve essere capace di adottare un linguaggio poliedrico e sinestesico che permetta di concretizzare (per quanto possibile) il contenuto musicale, interpretandolo, aiutando così l'intuizione dei discenti. Ovviamente il tutto va coadiuvato dall'ascolto di esempi significativi del repertorio che permettano di creare una base culturale che permetta di far maturare conoscenze ma anche e soprattutto competenze di ascolto e comprensione dello stile di un brano, soprattutto in relazione al compositore.

12) Ha mai organizzato dei laboratori di musica, anche in orario extracurricolare, dove gli alunni sono chiamati a partecipare attivamente a lezioni di musica d'insieme, giochi musicali e/o realizzazione di progetti musicali?

Durante il corso del triennio, inoltre, gli studenti possono partecipare a concorsi ed esibizioni in pubblico che ricorderanno per il resto della vita (per alcuni magari sarà un trampolino di lancio per una futura carriera da musicista), ed è certo che ciò contribuirà alla formazione della loro "identità" musicale, della loro personalità e cultura.

13) Quali sono i suoi generi/artisti musicali preferiti? E quali sono quelli dei suoi studenti?

Ho risposto più avanti (domanda 15).

14) Le capita mai di valorizzare le competenze musicali dei suoi studenti, (non necessariamente acquisite in ambito scolastico) quali una particolare conoscenza di generi quali rap/trap, oppure la conoscenza di altre civiltà musicali data la provenienza personale o della propria famiglia da un paese straniero, per arricchire le lezioni?

Sì, per me è importantissimo, rimando alle risposte 15 e 17 dove descrivo due occasioni dove ho provato a dare valore alle competenze musicali degli studenti.

15) Quanto i suoi gusti musicali personali e quelli degli studenti incidono sulla scelta degli argomenti trattati a lezione?

(risposta unica a domanda 13 e 15) In genere, se il gruppo classe è ben predisposto e possiede gli strumenti culturali adatti, metto bene in risalto ciò che per me, che studio la materia da tutta la vita, è più appassionante e fondamentale: se si crede profondamente nel valore di un certo argomento, e si è appassionati, risulta molto più semplice riuscire a catturare naturalmente l'attenzione e la curiosità dei propri studenti. Il genere musicale più vicino alla mia persona è la musica classica, non solo per gusto personale, ma anche perché è quella che più lungamente ho studiato e approfondito durante il percorso di studi al conservatorio. I ragazzi (tranne le dovute eccezioni) preferiscono brani di musica leggera (pop, rock, rap, trap) e al massimo qualcuno chiede di colonne sonore prese da serie tv, videogiochi o film. In merito ricordo un'esperienza interessante fatta in una classe di prima media in una scuola dove il disagio sociale era particolarmente sentito. Considerato che la forma musicale cui erano più abituati fosse la Canzone, decisi di sfruttare un brano da loro molto adorato e "canticchiato" anche durante le lezioni per analizzare l'argomento teorico/formale: interessante notare che la loro prima reazione fu assolutamente incredula perché credevano impossibile che io potessi associare all'ambiente scolastico un brano così distante dal loro modo di vedere la scuola. In un altro caso, invece, durante le lezioni pomeridiane di pianoforte ho sfruttato il forte interesse di una coppia di studentesse nei confronti di un brano facente parte della colonna sonora di una serie TV per farle riappassionare e "riavvicinare" allo strumento (era una supplenza al terzo anno, ed evidentemente le esperienze precedenti erano state decisamente negative). Il brano ovviamente è stato da me semplificato e adattato alle esigenze delle due ragazze, ma senza snaturarne il carattere e rendendolo decisamente riconoscibile all'orecchio (generalmente utilizzo un *software* gratuito ma completo che si chiama *Musescore*, sia per rieditare le partiture, sia per ricavare le basi audio da passare agli studenti). L'esame finale è stato un successo!

16) Quanto tempo viene dedicato all'ascolto musicale in aula?

(Risposta nella prossima domanda)

17) Propone mai degli ascolti da svolgere a casa individualmente?

(Risposta unica a domanda 16 e 17) vorrei parlare di un'esperienza estremamente interessante svolta in una terza media come docente di musica. Dopo aver colto una curiosità più volte manifestata da parte degli studenti per i film horror e le loro colonne sonore, ho deciso di dare il via ad un percorso di studio della storia della musica che è partito dalle colonne sonore di tali film horror, per riconnettersi alle esperienze atonali e sperimentali della musica del '900 e che aveva come obiettivo e argomento finale (a fine anno) la musica di L.V. Beethoven (quindi sì, un percorso di storia non cronologico, ma a ritroso prendeva spunto dagli elementi musicali dei vari brani ascoltati e analizzati, per catturarne e mettere in risalto l'elemento stilistico preponderante alla ricerca della loro "origine" storica, ad esempio dei brani e compositori che potevano aver ispirato un certo compositore). Durante questo percorso, arrivati al periodo romantico, e studiando la musica di F. Liszt, si presentò l'occasione ghiotta per affrontare un'attività interdisciplinare: il "Dantedì", una giornata in cui ciascun docente doveva fare dei collegamenti interdisciplinari con la letteratura e con la figura di Dante Alighieri. Ora, F. Liszt scrisse ben due brani (musica a programma) dedicati alla Divina Commedia, e per l'occasione decisi di fare ascoltare la cosiddetta *Dante Sonata*, estratta dalla raccolta di brani per pianoforte *Annales de Pelerinage*. I ragazzi rimasero molto incuriositi dal brano (nessuno si aspettava che si potesse collegare la musica all'evento letterario in questione in modo così "vicino"). La cosa più entusiasmante fu che decisi per l'occasione di assegnare un compito per casa "opzionale" (nel senso che potevano decidere loro se farlo o meno, ma che, se l'avessero fatto, sarebbero stati debitamente ricompensati). In considerazione del fatto che i ragazzi avessero studiato alcuni Canti dell'Inferno (in particolare il I, il IV e il V, che sono ritenuti dai musicologi come i principali canti ispiratori del brano lisztiano), avrebbero dovuto: ascoltare una interpretazione del brano (io ne ho fornite ben tre da YT, ma avrebbero potuto scegliere loro quella che gradivano maggiormente); associare ciascuna parte del brano (il minutaggio) ai versi della divina commedia (canti I-IV-V) che secondo loro erano più "consoni" e giustificare in modo semplice il motivo della loro scelta; dare un giudizio su ciò che avevano imparato e che più avevano gradito di tale esperienza nello svolgimento del compito. Non molti lo fecero,

ma per quei pochi che consegnarono (anche a distanza di mesi), l'elaborato risultante, le associazioni musica-testo poetico che individuarono furono decisamente commoventi

18) Quali sono le modalità di verifica dell'apprendimento che predilige? (prova scritta, prova orale, prova strumentale etc.) Per quali ragioni ha scelto queste modalità di verifica? Con quale sistema procede alla valutazione delle verifiche? Quali sono le modalità di recupero in caso di prove non sufficienti?

Per quanto riguarda le modalità di verifica, nel caso di prova teorica generalmente prediligo verifiche scritte, previste e fissate con congruo anticipo. In caso di insufficienze do loro un'altra occasione di recuperare, tramite orale o altra prova scritta. Nel caso di strumento assegno un voto per ciascuna esecuzione. Alla fine di ciascun quadrimestre assegno un voto che sarà la media di tutti i voti segnati. Infine, faccio una media con la teoria e così ho il voto dell'alunno. Ovviamente nella scelta del voto, la media non è aritmetica: più i voti sono recenti, maggiore è il peso che assegno loro (soprattutto se sono voti alti e che alzano la media)

19) Come è cambiata la didattica a seguito della recente esperienza pandemica?

Per quanto riguarda il cambio di paradigma dell'azione didattica dovuto alla DAD, non ho molto da dire dato che praticamente la mia esperienza è iniziata quasi in contemporanea con l'inizio della pandemia e quindi il mio *imprinting* è quello. Certamente preferisco in ogni caso la lezione dal vivo, in particolare nel caso io debba affrontare una lezione frontale: mi ritengo un docente attore che tende a mettere in risalto la mimica e gestualità per meglio esprimere i concetti; inoltre, dal vivo posso meglio comprendere il livello di attenzione e lo stato d'animo dei miei studenti, in modo da poter meglio direzionare l'azione didattica. Inutile specificare quanta differenza possa esserci nel caso, soprattutto, della lezione di strumento, durante la quale il docente deve affiancare lo studente allo strumento al fine di far sviluppare la corretta impostazione allo strumento, che necessita di un processo d'apprendimento "per imitazione" difficilmente riproducibile nel caso della DAD.

APPENDICE 10

ESEMPIO UNITÀ DIDATTICA

La presente unità didattica ha l'aspirazione di connettere l'esperienza musicale con l'arte visiva attraverso la componente informatica, mediante la creazione di un *videoclip* nel quale saranno presenti alcuni disegni realizzati dai discenti associati coerentemente a un brano musicale¹⁶⁹. Tutti i materiali messi a disposizione dal docente, o dai docenti (in caso di lezione in compresenza), devono essere accessibili a tutti, motivo per il quale un'esperienza simile potrebbe favorire lo sviluppo creativo dell'allievo con DSA, incrementando la fiducia in sé stesso e nelle proprie capacità. L'arco temporale all'interno del quale si svolge l'unità didattica è di circa due mesi e richiede, ove possibile, la collaborazione con i docenti di arte e immagine e di tecnologia. Gli obiettivi principali per l'apprendimento sono la verbalizzazione attraverso parole-chiave utili a concretizzare gli stimoli provenienti dall'ascolto in aula, l'associazione di tali parole ai motivi musicali proposti, il mantenimento dell'attenzione durante l'ascolto, la conversione delle idee musicali in segno grafico/artistico, l'apprendimento del corretto utilizzo dei mezzi per fotografare i disegni, l'elaborazione di immagini su supporto digitale, l'*editing* dei file musicali attraverso applicazioni specifiche, il riconoscimento del periodo storico-culturale dei brani ascoltati e la creazione finale di un *videoclip*. Nella prima parte di attività, che prevede una durata di due ore con l'insegnante di educazione musicale, vengono somministrati ai discenti uno o due ascolti musicali strumentali dalla durata massima di quattro minuti; possibilmente, questi non dovrebbero essere già noti agli studenti in modo tale da offrire la possibilità di esplicitare delle considerazioni incondizionate o di suggerire dei titoli possibili. Successivamente (sempre all'interno delle due ore indicate all'inizio), i discenti provano a rendere concreto ciò che hanno appena ascoltato, attraverso la scrittura di aggettivi o termini che descrivono le sensazioni provate durante la riproduzione dei brani; gli alunni con disgrafia o disortografia hanno

¹⁶⁹ FRANCESCO CHIGIONI, *Dipingere la musica: un'esperienza multimediale in classe*, in A. L. RIZZO E M. LIETTI (a cura di), *La didattica inclusiva*, p. 221. Le attività proposte devono essere svolte per una parte in classe per un'altra all'interno di un laboratorio di arte e un'ultima parte nel laboratorio di informatica (con almeno una postazione PC per ogni studente).

la possibilità di scrivere utilizzando il computer con un carattere ben definito. L'intero gruppo-classe può lavorare diviso in gruppi, con il fine comune di creare una sorta di mappa concettuale utile a raggruppare i termini e gli aggettivi simili, dividendoli da quelli con significato opposto, così da facilitare la lettura agli studenti con DSA. I gruppi confrontano gli elenchi prodotti, sempre con il monitoraggio del docente, e tutti insieme provano a creare la mappa con i termini e gli aggettivi più menzionati; in questa fase l'insegnante può sottolineare quanto sia fondamentale la diversità di ogni individuo rispetto alla musica ascoltata; infatti, ognuno è libero di associare all'ascolto la propria sensibilità che non corrisponde sempre a quella dei compagni. La seconda parte di attività (6 ore di lavoro complessivo) prevede l'intervento dell'insegnante di arte e immagine e i discenti sono chiamati a produrre dei segni o dei disegni ascoltando più volte le proposte musicali iniziali, provando a convertire il significato musicale in gesto artistico¹⁷⁰. Ad attività conclusa, i docenti di educazione musicale e di arte e immagine prendono visione dei risultati; in seguito, gli studenti vengono coinvolti all'interno di una discussione funzionale alla proposta di riflessioni sui singoli lavori proposti dagli alunni. Ogni lavoro può essere esposto all'interno della classe, o in mancanza di spazio sulle pareti dell'istituto; gli alunni, nella terza di attività che prevede la presenza dell'insegnante di tecnologia (8 ore di lavoro complessivo), realizzano delle fotografie delle proprie opere, le quali verranno trasferite all'interno di un PC dove verranno *editate* dagli alunni affinché vengano ottimizzate dal punto di vista della saturazione dei colori, del ritaglio e della luminosità. Successivamente, è presente la fase di montaggio, dove gli alunni iniziano a comporre il *videoclip* che avrà la durata del brano iniziale; gli studenti possono essere suddivisi in gruppi da tre persone e scegliere le immagini da inserire nel video in base a ciò che suscita in loro un determinato momento del brano. Se i discenti mostrano *skills* avanzate nell'ambito informatico, si può lavorare sul bilanciamento dell'intensità del brano o sull'aggiunta di particolari effetti visivi e sonori all'interno del *videoclip* (come una dissolvenza o una distorsione sonora). Il programma consigliato per combinare suoni e immagini simultaneamente è il *software Moviemaker*, in quanto risulta semplice e immediato da usare. Il lavoro finale andrebbe essere convertito in un formato coerente rispetto alla risoluzione e al peso voluti; infine, l'ultima parte di lavoro prevede la

¹⁷⁰ *Ivi*, p. 226. Possono essere utilizzati liberamente penne, matite, pennarelli, pennelli, gessetti, pastelli, carboncino, collage, o una commistione fra due o più tecniche.

realizzazione di un archivio multimediale che deve essere messo a disposizione di tutta la scuola e dove vengono conservate tutte le testimonianze di attività laboratoriali attivate dall'istituto¹⁷¹.

¹⁷¹ FRANCESCO CHIGIONI, *Dipingere la musica: un'esperienza multimediale in classe*, in A. L. RIZZO E M. LIETTI (a cura di), *La didattica inclusiva*, pp. 227-229.

BIBLIOGRAFIA

ALVIN JULIETTE, *La terapia musicale per il ragazzo autistico*, s.l., Armando Editore, 1981.

ANTONIETTI ALESSANDRO, BALOSSI-RESELLI MARIA, CANCER ALICE, *Il Clavicembalo Ben Letterato: training di lettura ritmica per il potenziamento delle Abilità linguistiche*, Milano, Rugginenti, 2021.

BUFANO MATILDE, *Teoria musicale inclusiva. Mappe e schede ideate per i dislessici ideali per tutti*, Milano, Rugginenti, 2022.

CAJOLA CHIAPPETTA LUCIA, RIZZO AMALIA LAVINIA, *Musica e inclusione. Teorie e strategie didattiche*, Roma, Carocci editore, 2016.

CONCINA ELEONORA, *Bisogni educativi speciali e didattica della musica. Indicazioni teoriche, obiettivi, strategie operative e di valutazione*, Roma, Carocci editore, 2019.

DELFRATI CARLO, *Fondamenti di pedagogia musicale*, Torino, EDT, 2008.

FERRARESE SAMUELE (a cura di), *Didattica della musica. Fare e insegnare musica nella scuola di oggi*, Città di Castello (PG), Mondadori Università, 2020.

GALLI CLAUDIA (a cura di), *Musica e storia. L'apprendimento storico-musicale nel processo formativo*, Torino, EDT, 2001

GERMAGNOLI SERENA, CANCER ALICE, ANTONIETTI ALESSANDRO, *Un approccio ritmico per il potenziamento della lettura nella dislessia evolutiva*, in «Psicologia dell'educazione», n. 3/2 018, Dipartimento di Psicologia, Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano, 2018.

INGOLD TIM, *Antropologia ripensare il mondo*, Milano, Meltemi editore, 2020.

MAULE ELITA, *Storia della musica: come insegnarla a scuola*, Pisa, Edizioni ETS, 2007.

NARDOZZI RICCARDO, *L'apprendimento musicale del bambino dalla nascita all'età prescolare. La Music Learning Theory di Edwin E. Gordon: aspetti teorici e pratici*, Milano, Edizioni Curci, 2014.

OGLETHORPE SHEILA, *Dislessia e strumento musicale. Guida pratica*, Milano, Rugginenti, 2011.

PAVLICEVIC MERCEDES, *Musicoterapia applicata al contesto. Musica, significato, relazione*, s.l., Ismez editore, 2002.

RIZZO AMALI LAVINIA, LIETTI MARIATERESA (a cura di), *Musica e DSA. La didattica inclusiva dalla scuola dell'infanzia al conservatorio*, Milano, Rugginenti, 2014.

SCHÖN DANIELE, AKIVA-KABIRI LILACH, VECCHI TOMASO, *Psicologia della musica*, Roma, Carocci editore, 2018.

URDANCH BARBARA, *Speciale dislessia. Educazione Musicale*, in «Collana di strumenti operativi multidisciplinari per DSA», Torino, Il Capitello, 2014.

SITOGRAFIA

DPCM del 23 febbraio 2020, in *Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali*, 2020, <https://www.lavoro.gov.it/documenti-e-norme/normative/Documents/2020/DPCM-del-23022020-lavoro-agile> (consultato il 21/09/2023).

HOWE MICHAEL, DAVIDSON JANE, MOORE DEREK, SLOBODA JOHN, *Are There Early Childhood Signs of Musical Ability?*, in *Sage Journals*, 1995, <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0305735695232004> (consultato il 21/09/2020).

Istituto Italiano Edizioni Atlas, Ricerche guidate, *World music e musica etnica originaria*, in *Atlas*, <https://www.edatlas.it/it/contenuti-digitali/documenti/81aca303-c583-4d28-b438-a7b52209ac58> (consultato il 21/09/2023).

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Linee guida DM 8/2011*, in *MIUR*, 2014, https://www.istruzione.it/allegati/2014/prot151_14.pdf (consultato il 21/09/2023).

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, D.M. 16 novembre 2012, n.254, *Indicazioni Nazionali per il Curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, in *MIUR*, https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf (consultato il 21/09/2023).

SPADOLINI ANNALISA, *Musica a scuola al tempo del Covid*, in *Scuola 7*, 2020, <https://www.scuola7.it/> (consultato il 21/09/2023).

