



UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI PADOVA
Dipartimento di Filosofia, Sociologia,
Pedagogia e Psicologia applicata

CORSO DI LAUREA MAGISTRALE IN
SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

TESI DI LAUREA

LA MUSICA A SCUOLA VISTA DALLA GEN Z: INSEGNAMENTI, PERCEZIONI ED ESPERIENZE.

Relatore:

Michele Biasutti

Laureanda:

Valentina Dal Corso

Matricola: 2051964

Anno Accademico: 2025/2026

A mio nonno Camillo.

Indice

Introduzione e presentazione della domanda di ricerca.	5
CAPITOLO 1. IL CONTESTO: il percorso dell'educazione musicale in Italia.	8
1.1. Excursus storico e legislativo dell'educazione musicale in Italia.	8
1.1.1. La musica: da cosa per "buffoni" a disciplina per cittadini. Le norme dal 1860 al 1923.	9
1.1.2. L'affermazione della musica come disciplina obbligatoria: le norme dal 1923 in poi.	11
1.2. Oggi: l'educazione musicale nelle Indicazioni Nazionali per il primo ciclo d'istruzione del 2012, e la concezione della disciplina musicale nelle nuove Indicazioni Nazionali per il primo ciclo d'istruzione del 2025.	14
1.3. Sul piano concreto: Il numero di scuole, gli allievi, gli insegnanti,	19
ed i motivi di iscrizione alle scuole di musica d'Italia.	19
CAPITOLO 2. I PROTAGONISTI DELLA RICERCA: LA GENERAZIONE Z.	23
2.1. Caratteristiche generali di una generazione ipersensibile e sempre connessa.	23
2.2. Velocità, tecnologia, sfide e autonomia: le parole chiave per la Gen Z e il suo modo di apprendere.	28
2.3. Come la Generazione Z vive la musica: analisi della letteratura.	32
CAPITOLO 3. LA RICERCA SULLA GENERAZIONE Z: il rapporto con la musica e l'educazione musicale ricevuta.	38
3.1. Le motivazioni che animano l'indagine: descolarizzare la musica e "musicalizzare" la scuola.	38
3.2. I presupposti teorici: l'importanza del "fare bene" musica a scuola.	42
3.3. Il questionario: presentazione dello strumento d'indagine e delle metodologie adottate.	45
3.3.1. Partecipanti alla prima fase dell'indagine.	49
3.3.2. Presentazione dei risultati emersi dalla somministrazione del questionario.	52
3.3.3. Analisi e sintesi dei risultati emersi dalla somministrazione del questionario.	68
3.4. Le interviste: presentazione dello strumento d'indagine e delle metodologie adottate.	80
3.4.1. Partecipanti alla seconda fase dell'indagine.	83
3.4.2. Analisi e sintesi dei risultati emersi dalle interviste.	84
CAPITOLO 4. L'EDUCAZIONE MUSICALE DI DOMANI	93
4.1. Discussione dei risultati della ricerca e possibili ricadute didattiche.	93
4.2. Limiti e prospettive future della ricerca.	99
4.3. Conclusioni.	100
Riferimenti:	102

Introduzione e presentazione della domanda di ricerca.

La cultura musicale in Italia è stata per decenni sottovalutata nel mondo scolastico (Branca, 2012).

Questa concezione si è rispecchiata nel percorso normativo e legislativo che la disciplina musicale ha vissuto nelle istituzioni scolastiche, e ciò ha contribuito a conferire alla musica un ruolo marginale nel curriculum integrale dello studente delle scuole italiane di grado inferiore e superiore.

Solo in epoca più recente la musica ha riacquisito valore nel profilo educativo dell'alunno uscendo, attraverso piccoli traguardi, da una visione che la relegava ad essere materia facoltativa ed accessoria. Come è noto però, le conquiste e le teorie sancite nel mondo accademico e nel campo della ricerca, faticano a tradursi in aula in pratiche didattiche al passo con i tempi.

A motivare questo progetto di tesi vi è la volontà di indagare se ad oggi la musica a scuola sia davvero proposta come un'arte "per tutti", così come sostenuto da Edgar Willems (1974)¹, o se sia ancorata a vecchi sistemi che indirizzano lo studio musicale a pochi alunni dotati privilegiati, affidati a realtà formative specialistiche o extrascolastiche. Inoltre si intende scoprire, proprio tramite le parole di chi ha vissuto l'educazione musicale scolastica dei tempi più recenti, come essa sia stata affrontata didatticamente in classe e l'impatto che questa ha avuto nella formazione personale.

Le domande di ricerca che animano lo studio sono:

"In che modo i giovani della Generazione Z descrivono il proprio rapporto, le abitudini e le attitudini legate alla musica e come definiscono le esperienze vissute durante l'educazione musicale ricevuta nel percorso scolastico?"

"Quali bisogni, criticità e aspetti positivi emergono dalle esperienze della Generazione Z rispetto alle lezioni di musica e quali indicazioni didattiche possono contribuire a migliorare l'educazione musicale nella scuola?"

È stata realizzata una ricerca empirica che ha adottato un approccio qualitativo con supporto di analisi quantitativa descrittiva. Si sono raccolti, tramite la somministrazione di un questionario ed interviste semi-strutturate, i pensieri, le attitudini, e le percezioni dei giovani riguardo alla musica ed il suo insegnamento.

¹ La musicoterapeuta Giulia Cremaschi Trovesi riporta le parole del musicista, a lei rivolte durante il congresso Willems di Torino del 1974. Queste si trovano nell'articolo *Edgar Willems: la musica è per tutti*, pubblicato dall'autrice nel sito ufficiale della Federazione Italiana Musicoterapeuti.

Analizzare gli esiti dell'educazione musicale realizzata nelle scuole italiane, interrogando sul tema i membri della "Generazione Z", coorte generazionale comprendente i nati dal 1997 al 2012 che sta concludendo o ha da poco concluso il proprio ciclo di studi, è stimolante per cogliere le esperienze, le emozioni e i ricordi lasciati dalle lezioni di musica.

Ciò risulta particolarmente interessante, considerata anche la recentissima emanazione delle nuove Indicazioni Nazionali 2025, documento nel quale si è sentita la necessità di ribadire e rimarcare il ruolo centrale che la musica possiede nello sviluppo integrale della personalità dello studente a partire già dal primo ciclo dell'istruzione. Le rinnovate Indicazioni Nazionali, adottate con il Decreto Ministeriale n. 221 del 9 dicembre 2025, entreranno ufficialmente in vigore a partire dall'anno scolastico 2026/2027.

L'indagine sulle concezioni musicali della Generazione Z guiderà a delle riflessioni relative ai punti di forza e di debolezza riscontrati nell'insegnamento musicale del passato recente e condurrà a riflettere su come adattare flessibilmente l'educazione alle caratteristiche sempre in divenire delle nuove generazioni, valorizzando finalmente la musica come potente mezzo di formazione dell'identità.

Inoltre occorre sottolineare come la comunità scientifica denunci la scarsità di ricerche attuali riguardanti questa coorte generazionale, e la mancanza di studi effettuati su ampia scala concernenti gli effetti dell'educazione musicale nei giovani italiani. Proporre un progetto su questa tematica risponde quindi ad esigenze scientifiche reali.

La tesi successivamente presentata si è sviluppata in seguito alla realizzazione di due principali fasi d'indagine che hanno adottato metodi di ricerca qualitativa con analisi di tipo quantitativo descrittivo, che hanno calcolato frequenze e percentuali sulla base di dati testuali.

Dopo un'attenta analisi della bibliografia esistente sul tema, tra aprile e maggio 2025 è stato diffuso un questionario online anonimo comprendente domande a risposta aperta, a cui hanno partecipato 169 giovani appartenenti alla Generazione Z. Successivamente, per approfondire le tendenze emerse dai risultati del primo questionario, categorizzate tramite *content analysis*, sono state compiute tra luglio e agosto 2025 dieci interviste semi-strutturate composte da 17 domande. Le interviste sono state trascritte e poi confrontate tra loro per coglierne le inclinazioni risultanti, sempre attraverso il metodo *content analysis* (metodologia che verrà meglio descritta nel paragrafo 3.3.).

Il primo capitolo è funzionale a inquadrare il contesto della ricerca. In particolare si vuole delineare il quadro in cui si inserisce l'educazione musicale nelle scuole italiane e nelle realtà extrascolastiche, comprendendo così le caratteristiche dell'offerta curricolare o non curricolare musicale presente nella

nazione. Inizialmente è proposto l'iter legislativo e normativo che ha contrassegnato il percorso della disciplina musicale da materia non necessaria, a facoltativa e poi obbligatoria. Si giunge poi ad esaminare il più recente atto ufficiale trattante anche la tematica dell'insegnamento musicale: le nuove Indicazioni Nazionali 2025. Al termine del capitolo si approfondisce la dimensione concreta, riflettendo sul settore musicale che domina l'"extra-scuola" ed analizzando dati oggettivi relativi alla tematica di riferimento.

Il secondo capitolo esplora i tratti dei protagonisti dell'indagine centrale di questo progetto di tesi. Si descrivono le peculiarità della Generazione Z, la prima coorte generazionale ad essere massicciamente influenzata dalle tecnologie digitali, che hanno modificato modi di essere, di apprendere e di vivere la musica.

Il terzo capitolo espone il progetto di ricerca, ponendo anticipatamente le ragioni che giustificano l'importanza dell'ambito studiato ed in seguito presentando i risultati con annesse riflessioni.

In conclusione, il quarto capitolo espone la discussione sui risultati ed auspica un miglioramento della didattica musicale futura, offrendo suggestioni e direttive significative, maturate dall'indagine realizzata e da contributi di personalità pedagogiche e musicali d'eccellenza.

CAPITOLO 1. IL CONTESTO: il percorso dell'educazione musicale in Italia.

1.1. Excursus storico e legislativo dell'educazione musicale in Italia.

Oggi la disciplina musicale è una componente obbligatoria del curriculum delle scuole dell'infanzia, primarie e secondarie di primo grado italiane, ma il percorso normativo che ha portato al riconoscimento legislativo del valore formativo della disciplina è stato lungo e travagliato. Esso ha attraversato molte tappe che hanno generato punti di vista contrastanti sulla materia e che hanno veicolato, anche inconsciamente, idee preconcepite in studenti e docenti riguardanti le reali potenzialità e funzionalità della musica ed il suo insegnamento. Conoscere i principali accadimenti che hanno contrassegnato il percorso dell'educazione musicale scolastica in Italia è utile per comprendere a fondo il contesto in cui si svolge la ricerca presentata al capitolo 3 della tesi.

In primo luogo, i programmi d'insegnamento musicale del primo Novecento diffusero una concezione tecnicistica della materia, mentre successivamente le proteste scolastiche degli anni '60 e '70 rivoltarono l'assetto dell'educazione musicale, rivendicando modalità ludico/leggere per affrontarne lo studio (Badolato & Scalfaro, 2013). Questo altalenante iter verso la valorizzazione di una così importante forma d'arte ha influenzato fino ai giorni nostri la creazione di un'efficace struttura epistemologica dell'insegnamento musicale universale scolastico, traducendosi in un insegnamento della materia in classe estremamente dipendente dal docente ad essa assegnato. Gli insegnanti, privi di una solida tradizione normativa d'indirizzo coesa e coerente, si sono spesso dovuti affidare alla propria libera iniziativa, a volte producendo risultati efficaci, altre volte meno (Badolato & Scalfaro, 2013).

Ciò non ha riguardato lo sviluppo di istituzioni musicali specialistiche che, anche grazie ai lasciti della dominazione francese, proliferano nel territorio italiano già dai primi anni dell'800. Accademie e conservatori sono stati per molto tempo gli unici luoghi in cui ricevere un'educazione musicale adeguata, considerato che lo Stato aveva inizialmente affidato esclusivamente a tali organismi la formazione tecnico-esecutiva specifica (Badolato & Scalfaro, 2013). Ancora oggi i conservatori fanno parte del sistema italiano di Alta Formazione Artistica, Musicale e coreutica (AFAM), il canale di istruzione superiore italiano dedicato alle arti, alla musica, alla danza e al design, che rilascia titoli equipollenti alle lauree universitarie riconosciute dal Ministero dell'Università e della Ricerca (MUR).

Anche i canali di formazione musicale extrascolastica (scuole di musica private, lezioni individuali di canto o strumento...) hanno contribuito a fornire un'istruzione più o meno approfondita a vari

alunni, e ancora oggi consistono in un'alternativa scelta da molti studenti che decidono di investire il proprio tempo ed i propri risparmi nella musica.

Secondo l'indagine nazionale realizzata dall'Associazione Italiana Scuole di Musica (AIdSM) in collaborazione con il gruppo di ricerca Sylla e il Dipartimento di Statistica dell'Università di Bologna, pubblicata a febbraio del 2022, si stima che siano presenti circa 7000 scuole di musica in Italia. Il 60% delle realtà extrascolastiche intervistate dichiara di collaborare con istituti scolastici. Questo dato è sinonimo di numerosi progetti che subentrano sempre più nel mondo della scuola, valorizzando un'ottica sistemica del territorio e offrendo così attività ed opportunità di apprendimento supportate da professionisti dell'ambito. Allo stesso tempo il 63% delle realtà musicali extrascolastiche, afferma di non ricevere alcun contributo economico da parte di enti pubblici o privati.

Tornando al percorso musicale ordinario previsto per lo studente italiano, a livello strettamente scolastico, possiamo dire che esso si sia evoluto nel tempo acquisendo una maggior definizione e rilevanza. Per descriverlo possiamo rifarci a due periodi fondamentali, individuati da Badolato & Scalfaro (2013). Una prima fase scolastica, caratterizzante l'Italia post-unità, estendibile circa dal 1860 al 1923; ed una seconda fase che segue l'emanazione dei programmi di Lombardo- Radice, che nel periodo gentiliano resero la musica disciplina obbligatoria.

1.1.1. La musica: da cosa per “buffoni” a disciplina per cittadini. Le norme dal 1860 al 1923.

I primi importanti Regi Decreti riguardanti la scuola italiana, identificabili nella Legge Casati (R.D.Lgs. 13 novembre 1859, n. 3725) e nella Legge Coppino (R.D. 15 luglio 1877, n. 3961), così come sosteneva il patriota Massimo D'Azeglio (1867), avevano un obiettivo prioritario: “Fare gli italiani!”. Nel progetto formativo ed educativo che i due provvedimenti delineavano di fornire ai giovani italiani, non vi era spazio per la musica. Non si trova in essi infatti alcun accenno all'educazione musicale, la cui erogazione era affidata alle accademie, ai conservatori e alle altre istituzioni musicali specialistiche, frequentate solo da alunni ritenuti dotati, spesso provenienti da contesti sociali abbienti. Il curriculum dello studente italiano dell'epoca doveva puntare al leggere, allo scrivere e al far di conto, e non doveva essere appesantito da materie superflue. Questa visione rispecchiava il pensiero dell'allora plurimo Ministro dell'Istruzione Francesco De Sanctis. Egli, intimorito dal distogliere l'attenzione dalle discipline a sua detta realmente importanti, riportò al giornale *l'Italia* nel 1867 tale affermazione in merito alla musica, al ballo e ad altre forme d'arte: “Tutta questa roba, non bisogna, non si può digerire, non fa valentuomini, ma buffoni” (De Sanctis, 1867, citato in Badolato & Scalfaro, 2013.). Neanche nelle forme d'istruzione superiore l'educazione

musicale era garantita nei primi decenni della seconda metà dell'800. I programmi ginnasiali del 1867 infatti, pur avendo tra gli obiettivi "l'educare al bello", non riportano la musica tra le discipline obbligatorie. Il primo accenno a quest'ultima lo ritroviamo nella circolare ministeriale del 17 settembre 1885, ovvero la "circolare Coppino" sull'insegnamento del canto nelle scuole elementari. Non si può però parlare di una vera e propria conquista dal punto di vista della valorizzazione della materia. Di fatto la musica nella circolare è declinata sotto forma di "esercizi di canto" rivolti allo "svago dei sensi". La disciplina è svuotata della sua componente intellettuale e cognitiva, che non viene concepita proprio per non togliere spazio e tempo ad altri ambiti di studio.

Le idee dei pedagogisti europei e americani che riconoscevano dignità ed importanza didattica alla musica penetrarono nel territorio italiano solo tra la fine dell'800 e gli inizi del '900. Ciò fece sì che diverse personalità italiane esperte dell'ambito educativo si battessero per rivendicarne un ruolo centrale anche nelle scuole del Regno. Tra i primi pedagogisti italiani a mettere in luce l'importanza della musica nella formazione vi fu Aristide Gabelli. Egli contribuì a far sì che nei programmi Boselli, emanati con il Regio Decreto n. 5724 del 25 settembre 1888, comparissero gli "esercizi di canto corale" facoltativi. Subendo l'influenza dello stampo positivista, in realtà questo primo accenno concreto alla musica era da intendersi ancora come semplice momento di sollievo inserito in programmazione, strumento utile al completo sviluppo degli organi respiratori e all'educazione ai sensi. La musica era disciplina facoltativa, rivolta allo svago e rimase tale anche nei successivi programmi (quelli erogati dal ministro Baccelli con il R.D. n. 525 del 29 novembre 1894, e quelli del ministro Orlando del R. D. n. 45 del 29 gennaio 1905).

Un evento che agevolò lo sviluppo del dibattito pedagogico rispetto alla rilevanza dell'educazione musicale fu sicuramente il Primo Congresso Pedagogico Nazionale di Torino del 1898. Quest'ultimo, tenutosi in un periodo in cui l'Europa iniziava a recepire le innovative proposte didattiche froebeliane, vide il contributo di Rosa Agazzi e Pietro Pasquali. Essi, utilizzando come punto di partenza il pensiero del pedagogista tedesco, introdussero all'assemblea le proprie idee a sostegno dell'importanza educativa della musica. Così come Froebel (1826), anche Agazzi (1908) e Pasquali vedevano nel canto uno strumento educativo dotato di grandi potenzialità, utile ad esprimere la vita interiore ed il sentimento dello studente, e rivolto a raffinare il suo gusto. Nei successivi "Programmi per gli Asili d' Infanzia", emanati con il Regio Decreto n. 27 del 4 gennaio del 1914, trovano coronamento le idee dei tre autori. In essi infatti si esortano le maestre ed i bambini a cantare, non solo per divertirsi ma anche per apprendere e diventare futuri cittadini. Nel documento, oltre a degli esercizi che coinvolgevano la percezione e che miravano all'allenamento acustico utile per la distinzione di durata, intensità, e direzione del suono, si suggeriscono delle indicazioni generali con cui concepire il

“Canto” (V sezione, p. 694 del R.D n. 27 del 1914). In esso si legge che “Il potere educativo-sentimentale della musica sulle creature anche inferiori è noto: il bisogno istintivo del ritmo e della musica è nel bambino [...]” (p. 694 del R.D n. 27 del 1914). Inoltre è anche interessante analizzare delle citazioni, alla luce di alcune pratiche che tutt’oggi sono comuni nelle scuole di grado inferiore e che suscitano sentimenti negativi in diversi alunni, come recite costruite *ad hoc* per le famiglie o esibizioni individuali per esaltare la bravura del singolo. Il Regio Decreto n. 27 del 1914 esplica che “[...] il canto è per l'educazione e il piacere dei bambini, non per le maestre, o, peggio, per il pubblico” e “Non facciasi del canto una tortura.”. È però necessario considerare quanto sia in dubbio il reale impatto di questa innovativa norma sulla popolazione italiana, dato che all’epoca solo una ristretta parte di bambini frequentava i giardini dell’infanzia e gli asili. In conclusione, si può quindi affermare che il primo periodo della neonata Italia sia caratterizzato da un effettivo ruolo marginale della disciplina musicale nelle scuole, anche se il clima culturale stava iniziando a concepirne finalmente le potenzialità pedagogiche.

1.1.2. L’affermazione della musica come disciplina obbligatoria: le norme dal 1923 in poi.

La Riforma Gentile, attuata con una serie di provvedimenti emanati tra il 1922 e il 1924, contribuì a ridefinire il sistema scolastico italiano fino ad allora esistente, conferendo alla scuola un carattere classista (Tognon, 2016). Tra i collaboratori più vicini dell’allora ministro Gentile, vi era Lombardo-Radice, grande estimatore di Rosa Agazzi ed artefice dei Programmi del 1923. Questi ultimi finalmente introdussero la musica come disciplina obbligatoria nella scuola elementare. Si è ancora lontani dal garantire un’educazione musicale completa e di qualità, ma “Il canto” ed altri insegnamenti artistici hanno un posto prioritario nel curriculum, che è plasmato dalla volontà di esaltare il carattere artistico del popolo italico, la fantasia infantile, le tradizioni folkloristiche, e che è profondamente indirizzato verso le materie umanistiche. Questa attenzione musicale viene meno nei programmi delle scuole di ordine superiore, destinate all’élite e alla formazione della classe dirigente. Licei classici, scientifici e scuole tecniche, la cui frequentazione determinava la successiva stratificazione sociale, non prevedevano l’insegnamento della musica. Essa era insegnata solo negli istituti magistrali, nei licei femminili e nelle scuole di avviamento professionale, tutte istituzioni dedicate ai ceti più bassi.

L’obbligatorietà dell’insegnamento musicale nelle scuole di grado inferiore aveva messo in luce un ulteriore ostacolo verso l’apprendimento della musica: la scarsità di preparazione degli insegnanti

della materia, problematica che affligge ancora oggi molti docenti italiani, come dimostreranno i racconti dei giovani interpellati nell'indagine esposta nel terzo capitolo della tesi. Per divenire insegnanti di scuola elementare era necessario studiare presso gli istituti magistrali (come definito nel R.D. n. 1054 del 6 maggio 1923). Tali istituti erogavano un corso inferiore della durata di quattro anni, ed un corso superiore della durata di tre. Nel percorso inferiore era obbligatorio l'insegnamento di "Elementi di musica e Canto Corale" per due ore settimanali, ed inoltre era facoltativo l'insegnamento di uno "Strumento", sempre per due ore settimanali. Era quindi possibile andare oltre l'aspetto teorico e curare anche la pratica canora e strumentale in aggiunta al solfeggio, anche se poi i programmi d'esame richiesti per gli istituti magistrali inferiori, si concentravano principalmente sugli aspetti nozionistici della disciplina (R.D. n. 762 del 7 maggio 1936). Negli ultimi due anni del triennio le ore d'apprendimento musicale si riducevano complessivamente a tre. Nonostante questo iter di studi permettesse ai maestri di ricevere una preparazione di base, vi erano comunque gravi lacune formative riguardanti la Storia della musica e l'ascolto di musica d'arte, ed inoltre diverse critiche, come quella mossa dall'insegnante Neretti, sottolinearono quanto l'insegnamento di musica fosse spesso affidato ai docenti più malpagati e ai più scarsamente qualificati guardando alle tabelle governative dell'epoca. I maestri di musica, spesso iscritti al gruppo B, avevano titoli meno elevati o minor esperienza rispetto ai docenti del gruppo A delle suddette tabelle. A partire poi dalla riduzione annuale dell'istituto magistrale dovuta all'unificazione dei corsi inferiori in un unico segmento di studi (voluta dalla "Carta della Scuola" del 1939 di Bottai), ai nuovi insegnanti di musica fu richiesto di studiare la materia per un tempo ancora più limitato, considerato che nella scuola media unica essa non era obbligatoria, poiché era disciplina troppo specifica.

Con i primi programmi per la scuola elementare italiana repubblicana (D.P.R n. 503 del 14 giugno 1955) l'insegnamento della musica iniziò ad assumere più rilevanza in tutte le sue sfaccettature didattiche. Complice anche una maggior attenzione verso lo sviluppo olistico dell'alunno nelle sue diverse fasi di vita, la materia musicale ebbe finalmente obiettivi ambiziosi e completi, spazianti tra le varie dimensioni che essa coinvolge. Gli scopi del canto riguardavano ora non solo il solfeggio, o la socializzazione e lo svago, ma anche l'elevazione spirituale, la corretta pronuncia, l'addestramento motorio, l'allenamento della voce, dell'orecchio e l'ascolto. Vennero riconosciute in questi programmi le potenzialità multifunzionali della musica, anche se tale valorizzazione rimase ancorata all'istruzione inferiore. Con l'istituzione della scuola media unica nel 1962 (L. n. 1859/1962) si stabilì da programma un'unica ora di musica obbligatoria nel primo anno di corso. Andando contro la prassi attuata durante le sperimentazioni precedenti l'unificazione, che vedevano l'insegnamento musicale come obbligatorio tutti e tre gli anni di studio, e tradendo i suggerimenti emersi nel "Convegno Nazionale per l'Insegnamento della Musica" del 1960, la legge prevedeva che solo gli alunni talentuosi

potessero scegliere di continuare ad affrontare la materia negli ultimi due anni di scuola media. Questa visione di musica destinata a pochi allievi dalle spiccate doti, concezione non ancora rimossa del tutto dalle scuole italiane, verrà combattuta da molte personalità del settore, compresi Riccardo Allorto e Giorgio Colarizi. I due autori tramite la rivista “Educazione musicale” contribuirono a diffondere consapevolezza sull’importanza formativa della musica, in un clima effervescente che si avvicinava alle proteste del ’68 e alla rivoluzionaria voglia di cambiamento rispetto alla didattica passata. Proprio al culmine delle polemiche studentesche, nel 1969 nacque la Società Italiana per l’Educazione Musicale (SIEM). Essa raggruppò e fortificò le precedenti associazioni di insegnanti di musica e si pose degli scopi sfidanti. Ancora oggi la sua *mission* consiste in “promuovere la diffusione della cultura musicale a ogni livello e in ogni ambiente, scolastico ed extrascolastico, come parte integrante dell’educazione generale e della vita associata; provvedere all’aggiornamento e alla formazione professionale degli insegnanti e di quanti operano per l’educazione musicale ed incoraggiare la ricerca scientifica intorno ai problemi dell’educazione musicale.” (Società Italiana per l’Educazione musicale, 2026., par.5). La SIEM già dagli anni ’60 evidenziò quanto sia fondamentale nella didattica musicale partire dai gusti degli studenti, curando la qualità delle modalità di trasmissione del contenuto. Si tratta di concetti pedagogici ritenuti attualmente validi e perseguiti nelle istituzioni scolastiche al passo con i tempi. Anche grazie all’operato dell’associazione culturale appena citata, nel 1978 l’educazione musicale fu resa finalmente obbligatoria per tutti e tre gli anni della scuola media unica (L. n. 348 del 1977). I programmi curriculari del neonato segmento didattico (D.M del 9 febbraio 1979) dichiaravano la musica materia interdisciplinare, con al centro l’ascolto delle esigenze degli alunni, in base alle quali andavano plasmati i contenuti. Nel frattempo, l’Italia vide la diffusione delle prime sperimentazioni di Scuole Medie ad Indirizzo Musicale (SMIM) che vedranno però riconoscimento ufficiale solo diciassette anni dopo, nel 1996. Maggior attenzione all’educazione al suono e alla musica, coinvolgenti sia l’aspetto dell’ascolto che della produzione, si coglie anche nei rinnovati programmi per la scuola elementare del 1985 (i programmi “Falcucci” del D.P.R n. 104 del 12 febbraio 1985, sempre incentivati dalla SIEM).

Giungendo ai tempi più recenti, nei primi anni 2000 furono elaborate le prime Indicazioni Nazionali per la scuola dell’infanzia, primaria e secondaria di primo grado (Dlgs n. 59 del 19 febbraio 2004). Queste ultime, più personalizzabili e meno prescrittive rispetto agli antichi “Programmi” tipici del periodo pre-autonomia scolastica, indirizzavano al raggiungimento di “obiettivi formativi e specifici” di competenza suddivisi tra “produzione” e “percezione” della disciplina di “Musica”. Le indicazioni descrittive gli obiettivi da raggiungere nella materia musicale erano più sintetiche rispetto a quelle relative ad altre discipline e presentavano una netta separazione tra l’ambito produttivo e percettivo. Il campo della “produzione” era maggiormente accentuato, così come lo sarà nelle successive Indicazioni

Nazionali emanate nel 2007 (D.M. n. 68 del 31 luglio 2007). Il focus dell'azione didattica era riposto sul "fare" piuttosto che sul "conoscere". Questo può essere considerato un aspetto positivo dato il chiaro allontanamento dal dogmatismo musicale passato, ma allo stesso tempo ha portato a sacrificare eccessivamente l'ambito conoscitivo legato alla musica. La formazione musicale erogata dall'istruzione secondaria di secondo grado è stata invece profondamente segnata dall'istituzione dei licei musicali, realtà specialistiche e professionalizzanti. Il Decreto Ministeriale del 4 febbraio 2010 ha fatto sì che l'insegnamento musicale superiore venisse nuovamente confinato ad un'unica realtà specifica, quella liceale musicale, eliminando la materia nelle istituzioni dove ancora persisteva. Venne infatti eliminato l'insegnamento musicale dai licei delle scienze umane, da sempre concepiti, forse stereotipicamente, come le scuole dei futuri maestri per antonomasia.

1.2. Oggi: l'educazione musicale nelle Indicazioni Nazionali per il primo ciclo d'istruzione del 2012, e la concezione della disciplina musicale nelle nuove Indicazioni Nazionali per il primo ciclo d'istruzione del 2025.

Il periodo storico attuale è caratterizzato da un ulteriore cambiamento nel panorama della legislazione scolastica italiana. A partire dall'anno scolastico 2026/2027 le Indicazioni Nazionali per la scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione emanate con il Decreto Ministeriale n. 254 del 2012, verranno sostituite con le nuove Indicazioni Nazionali approvate nel 2025. Una bozza aggiornata del rinnovato documento era stata pubblicata a giugno 2025, in seguito alla diffusione di una precedente versione del testo normativo a marzo 2025. Il Decreto Ministeriale n. 221 del 9 dicembre 2025 ha reso definitiva l'approvazione delle nuove Indicazioni, che entreranno in vigore nelle classi italiane a partire dall'anno scolastico 2026/2027. Già il primo progetto del documento aveva scatenato il dibattito tra gli operatori del mondo scolastico, gli esperti di didattica e pedagogia, ed il Ministero, che ha deciso poi di modificare leggermente alcune sezioni della scrittura. Tra le critiche mosse vi è quella da parte dell'Associazione Nazionale Dirigenti Scolastici, che in data 27 aprile 2025 si è riunita ed ha approvato all'unanimità una riflessione seguita alla lettura delle nuove Indicazioni Nazionali. I dirigenti denunciano come l'immagine di scuola che appare nelle nuove norme sia idealizzata e tendenzialmente distante dal piano della realtà, caratterizzato da differenze territoriali e sociali non trascurabili. Secondo l'A.N.D.I.S il maestro di cui si parla nelle Indicazioni del 2025, è una figura più affine agli istituti di inizio Novecento, piuttosto che alle scuole interculturali ed inclusive odierne. Inoltre per l'associazione il nuovo documento restituisce in certi tratti una concezione di scuola trasmissiva, che rischia di incentrarsi sulle conoscenze più che sui processi che portano alla maturazione delle competenze. In aggiunta, forse per cercare di far fronte ad un mondo globalizzato

dai confini sempre più labili o forse per tentare di riconnettersi alle tradizioni folkloristiche difficili da mantenere, la visione dei saperi è, a detta di molti studiosi, occidentalizzata. Nella disciplina di storia, ad esempio, la prima frase che si legge nella parte intitolata “Perché si studia la storia” è “Solo l’Occidente conosce la Storia.”. (Indicazioni Nazionali per il curriculum scuole dell’infanzia e scuole del primo ciclo di istruzione, 2025, p.53)

Entrando maggiormente nello specifico ambito musicale, è interessante attuare un confronto tra le Indicazioni Nazionali del 2012, ancora in vigore nel momento in cui si scrive, e le Indicazioni Nazionali del 2025. Entrambi i documenti hanno goduto per la loro stesura di una commissione di professionisti dell’ambito musicale limitata in termini numerici. Tra i collaboratori che contribuirono all’individuazione dei principi didattici da inserire nelle Indicazioni del 2012 vi era Elita Maule che, oltre ad essere laureata in Musicologia, è stata docente di Didattica della Musica presso il Conservatorio di Bolzano; e Benedetta Toni, docente dell’Università di Bologna ed esperta di Didattica della Musica. A coordinare la commissione più recente per le Indicazioni del 2025 vi era invece il musicista Uto Ughi, affiancato dal Ricercatore dell’Università di Torino Giacomo Albert; la musicista Natascia Chiarlo; il docente di un liceo musicale, Francesco Vito D’Aniello; e la docente di una scuola primaria, Chiara Magazzar.

Le prime comparazioni tra i due documenti sono possibili già dalle prime pagine dedicate alle premesse culturali delle Indicazioni, ed indicate nell’atto del 2012 sotto il titolo “Cultura, scuola, persona”, mentre in quello del 2025 sotto a quello di “Persona, scuola, famiglia”. In ambedue gli scritti troviamo un paragrafo che descrive il nuovo umanesimo che la scuola deve ambire a formare, ma nel documento più recente compare la parola “talento”. A questo termine, già presente nell’atto del 2012 ma con minore frequenza ed enfasi, è dedicata una dettagliata e necessaria spiegazione.

L’espressione “talento”, se mal utilizzata, può generare il rischio di ricadere in una didattica che ricerca le doti, le qualità innate, le proprietà dei pochi alunni che possono permettersi di proseguire negli studi di uno specifico ambito perché bravi e capaci, così come accadeva in passato per l’educazione musicale. Il Ministero dell’Istruzione e del Merito, il quale stesso nome potrebbe indirizzare verso una fraintesa scuola per soli meritevoli, specifica che il talento è da intendersi come “espressione attiva e situata delle potenzialità del soggetto, non riducibile a una dote innata, ma strettamente connesso alla sua capacità di mettere in gioco risorse cognitive, affettive e creative in risposta alle opportunità offerte dall’ambiente.” (Indicazioni Nazionali per il curriculum scuole dell’infanzia e scuole del primo ciclo di istruzione, 2025, p.7).

È innegabile però che il pericolo di una cattiva interpretazione vi sia, e per questo si sarebbe potuto optare per altri vocaboli più idonei e svuotati nell’immaginario comune da quel carattere innatista,

come ad esempio “inclinazione” o “attitudine”. Tra le osservazioni infatti elencate dall’A. N. DI. S. nella riflessione precedentemente citata, vi è l’aver impiegato nel rinnovato documento un lessico ambiguo e poco tecnico. Sempre nel paragrafo sul nuovo umanesimo è specificato che la scuola, per sviluppare integralmente l’alunno e i suoi talenti, deve creare un contesto capacitante. Ciò riporta ad una problematica costantemente presente nelle scuole italiane: il divario scolastico su base territoriale. Come riportato nell’indagine esposta il 29 maggio 2025 dalla Fondazione Agnelli e dalla Fondazione Rocca, le scuole possono “fare la differenza” ed è indubbio che vi siano istituti italiani che beneficiano di risorse più favorevoli rispetto ad altri. Per quanto concerne la disciplina musicale, in Italia troviamo scuole che sono più avvantaggiate nel coltivare le attitudini degli studenti, perché possiedono una maggior strumentazione o mezzi più funzionali all’insegnamento.

Proseguendo con l’analisi del documento, le Indicazioni del 2025 così come quelle del 2012, per descrivere le finalità educative della scuola dell’infanzia e delle scuole del primo ciclo di istruzione, citano le competenze chiave per l’apprendimento permanente definite dal Parlamento europeo e dal Consiglio dell’Unione Europea (espresse nella Raccomandazione del Consiglio dell’Unione europea del 22 maggio 2018). Seppur presenti in una versione aggiornata nel documento contemporaneo², entrambe le Indicazioni tra le competenze fondamentali designano la “capacità di consapevolezza ed espressione culturale”. Si ribadisce tra le priorità formative europee la necessità di conoscere le espressioni della propria cultura e di quella altrui; di divenire consapevoli rispetto all’influenza reciproca tra esse, apprezzando la diversità nei modi di comunicazione delle idee e maturando la consapevolezza della propria identità personale e del proprio patrimonio. La musica è segnalata come una delle tante forme espressive da ammirare e considerare. Inoltre tra le altre competenze chiave rinnovate vi è la “competenza alfabetica funzionale”, che richiede di interagire creativamente impiegando vari materiali, anche sonori. Guardando poi la sezione in cui vengono definiti gli obiettivi generali legati alle diverse competenze, è facile pensare a quanto la musica sia utile a raggiungere anche traguardi esterni alle due competenze chiave di sopra citate. Ad esempio, l’educazione musicale contribuisce sicuramente ad esprimere creatività e pensiero originale, allo scopo di maturare “competenza personale, sociale” e “capacità di imparare ad imparare”. In aggiunta il “riconoscere e valorizzare la diversità sociale e culturale”, atteggiamento sviluppabile durante le ore di musica a scuola spaziando tra repertori interculturali, è posto tra gli obiettivi formanti competenza in materia di cittadinanza. La musica si riconferma quindi materia interdisciplinare, multifunzionale e trasversale.

² Sono elencate le competenze espresse nella Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018, invece che le precedenti del 2006.

Nelle normative si predispone un curriculum quanto più verticale e continuativo possibile tra gli ordini di scuola. Per questo, già a partire dalla scuola dell'infanzia, si definiscono gli ambiti su cui docenti ed alunni devono lavorare per ottenere un armonioso e completo sviluppo dello studente. In entrambe le normative troviamo i riferimenti a campi d'esperienza e a traguardi di competenza, che vengono poi meglio declinati nelle Indicazioni del 2025 in obiettivi specifici. Tra i campi d'esperienza che sono più connessi alla musica vi è quello del "Corpo e il movimento". I due documenti affermano di come nella fascia d'età 3-6 anni, i bambini debbano iniziare a governare i movimenti del proprio corpo divenendo consapevoli anche delle potenzialità espressive ad essi legate. La musica è citata come espediente per apprendere il linguaggio artistico corporeo e per approcciarsi al ritmo. Nelle Indicazioni 2025 vi è inoltre un riferimento in questa sezione, ad una delle pratiche più proficue nell'educazione musicale infantile: la *body percussion*. Si parla di produrre musica con gli arti del proprio corpo per sperimentare tale potenzialità comunicativa.

Altro campo d'esperienza che vede in una posizione centrale l'educazione musicale è quello di "Immagini, suoni e colori". Quest'ultimo è delineato in maniera simile all'interno dei due documenti, ma nelle Indicazioni del 2025 si sottolinea la necessità reale di offrire esperienze di fruizione musicale, estetica ed artistica poiché esse sono scarse nella quotidianità del bambino contemporaneo. Si legge nella normativa che ciò, unitamente all'iperstimolazione provocata da un uso eccessivo dei dispositivi digitali, genera difficoltà di percezione, discriminazione sensoriale e concentrazione. I maestri dovranno aiutare gli alunni a sviluppare linguaggi espressivi loro adeguati, dimostrando originalità e curiosità, sperimentando materiali e tecnologie diverse. È importante in aggiunta, che i bambini vengano accompagnati verso una prima fruizione di opere artistiche, maturando un pensiero critico, un proprio gusto estetico, e familiarizzando con gli alfabeti musicali e i simboli di notazione informale.

L'educazione musicale che si desidera proporre agli alunni di scuola primaria e di scuola secondaria di primo grado è descritta invece nella porzione dei testi intitolata "Musica". Le premesse che precedono l'elenco di competenze da sviluppare sono ricche e valorizzanti la disciplina musicale in entrambi i documenti. Analizzando a fondo i testi però possiamo notare delle leggere variazioni nell'atteggiamento esposto nelle Indicazioni del 2012 e in quelle del 2025. Le prime già nell'"incipit" specificano l'importanza della musica per la crescita della persona. Difatti si legge che "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.". (Indicazioni

nazionali per il curriculum della Scuola dell'Infanzia e del primo ciclo d'istruzione, 2012, p. 58). Le Indicazioni del 2025 invece prima di tutto dichiarano il valore della musica per il nostro Paese, esaltando il patrimonio musicale identitario che ci rende noti al resto delle nazioni e che gli alunni devono conoscere. Solo in un secondo momento si descrivono le plurime funzioni della musica utili all'evoluzione del singolo. Nella recente normativa di fatto si scrive che “L'Italia vanta un patrimonio musicale di inestimabile valore, con compositori e interpreti che hanno segnato la storia della musica. Lo studio della Musica è fondamentale per conoscere una parte di inestimabile valore del nostro patrimonio identitario grazie al quale l'Italia è nota nel mondo.” (Indicazioni nazionali per il curriculum della Scuola dell'Infanzia e delle scuole del primo ciclo d'istruzione, 2025, p. 84). Il desiderio patriottico di celebrare le radici musicali del territorio è suggerito anche dai successivi paragrafi, in cui si specifica di approfondire in aula il repertorio della tradizione del canone della musica scritta, pur non tralasciando musiche di epoche e culture diverse. Una superficiale interpretazione della norma potrebbe portare ad un inconcludente accademismo antico, agganciato al solo patrimonio passato.

Per il professore universitario Luca Aversano è fattibile riportare la musica classica a scuola, purché la si presenti in maniera sostenibile. Come descrive nell'articolo “Sostenibilità del classico nell'educazione musicale scolastica” in *Musica Docta*, è essenziale considerare l'accezione di “classico” in maniera flessibile, riuscendo ad applicare questa categoria concettuale anche a capolavori del jazz, del pop, del rock o di altri generi musicali che si discostano dalla tradizione ma che contengono le caratteristiche della “classicità”. In aggiunta per rendere funzionale il fruire del patrimonio storico artistico passato, i maestri devono guidare gli alunni nel porre sempre nuove ed attuali domande, anche nei confronti delle opere più datate. L'insegnante deve permettere il dialogo tra generazioni del passato, del presente e del futuro tramite l'insegnamento. (Aversano, 2024).

Tra gli atteggiamenti di novità individuabili nelle nuove Indicazioni, vi è una maggior enfaticizzazione della pratica di “musica d'insieme”, in particolare in contesti corali o di *ensemble*. Anche nelle norme precedenti si evinceva l'importanza del fare musica d'insieme, ma nel documento contemporaneo si invitano le scuole a strutturare ed organizzare concretamente occasioni di azione corale, anche collaborando con la realtà esterna. In ottica sistemica si esortano le scuole a predisporre incontri con autori, lezioni concerto o visite in luoghi della musica.

È interessante poi osservare che, mentre nelle Indicazioni del 2012 viene indicata la musica come strumento di prevenzione di forme di disagio personali, nelle rinnovate Indicazioni del 2025 quest'ultima diviene anche mezzo di contrasto alla dispersione scolastica.

Nei restanti paragrafi di queste sezioni introduttive si ripetono le funzioni della disciplina musicale, già esplicitate nelle Indicazioni meno recenti. Tra esse: la funzione cognitivo-culturale; quella critico-estetica; quella linguistico-comunicativa; quella emotivo-affettiva; quella relazionale-sociale; quella identitaria-interculturale; e quella cinestetico-corporea.

Anche i traguardi e gli obiettivi relativi alle competenze musicali da maturare nelle diverse fasce d'età sono somiglianti a quelli individuati nel documento precedente. Essi riguardano la percezione, l'ascolto e l'analisi; l'alfabetizzazione e la grammatica musicale; la creatività, l'esecuzione e l'interpretazione; il ritmo il movimento e l'espressione corporea; le conoscenze storico-culturali della musica e le competenze digitali. Coerentemente con l'epoca in cui sono state redatte, le Indicazioni del 2025 consapevoli di quanto la didattica di oggi sia influenzata da nuovi *software* e dall'Intelligenza Artificiale, citano tra le conoscenze da apprendere la capacità di impiegare tecnologie moderne utilizzate dagli studenti anche nel contesto extrascolastico. Si incitano gli istituti ad usare *software* per la produzione musicale digitale, strumenti per la creazione e l'*editing* di *podcast* e piattaforme di *video-editing*.

Per concludere la riflessione sull'iter legislativo che ha portato a definire il ruolo della musica nella scuola italiana si riporta la frase più significativa delle Indicazioni del 2025, un enunciato che simboleggia un traguardo dell'intero percorso normativo verso la valorizzazione della disciplina musicale. A pagina 84 delle Indicazioni nazionali del 2025 si legge che “La scuola italiana, con le Nuove Indicazioni Nazionali ambisce a promuovere un'educazione musicale per tutti”. Tale dichiarazione finalmente rispetta, almeno sulla carta, ciò che Willems aveva pronunciato già in passato, ovvero che la musica è un'arte per tutti. Indagare se questa affermazione venga rispettata in classe è uno dei grandi interrogativi che motivano questa tesi. È il momento quindi di andare oltre il quadro teorico e di esplorare il piano concreto, tramite dati e testimonianze relativi a come si è fino ad ora svolto l'insegnamento musicale nella reale scuola italiana.

1.3. Sul piano concreto: Il numero di scuole, gli allievi, gli insegnanti, ed i motivi di iscrizione alle scuole di musica d'Italia.

Per comprendere appieno il contesto in cui si svolge l'indagine presentata nel terzo capitolo della tesi, avente lo scopo di indagare gli insegnamenti, le esperienze e i vissuti maturati dalla Generazione Z nell'ambito musicale, è utile delineare le caratteristiche generali delle opportunità scolastiche ed extrascolastiche offerte in Italia.

Nel nostro Paese è possibile acquisire una formazione musicale più approfondita, rispetto a quella curriculare ordinaria prevista, grazie a percorsi scolastici specialistici o tramite opportunità extrascolastiche di vario genere. Già a partire dagli anni '70 del '900 in Italia si diffusero le prime sperimentazioni delle scuole secondarie di primo grado ad indirizzo musicale (SMIM), poi ricondotte ad ordinamento attraverso il Decreto Ministeriale n. 201 del 6 agosto del 1999. Gli Istituti riconosciuti ad “indirizzo musicale” integrano l’insegnamento dello strumento musicale nella normale programmazione didattica e consentono allo studente di apprendere la teoria musicale. Meno conosciute delle SMIM sono le scuole dell’infanzia ad indirizzo musicale (SIIMUS), realtà educative ancora poco diffuse, che fanno risaltare la musica come strumento pedagogico, didattico e sociale fin dai primi anni di vita.

Le scuole ad indirizzo musicale, come si evince dagli elenchi pubblicati nel sito *Smim.it*, sono presenti su tutte le province della penisola ma è interessante notarne la distribuzione, che può risultare non totalmente equilibrata. Guardando alla regione del Trentino-Alto Adige, per esempio, si vede come tra i centoquattordici Istituti Comprensivi che sorgono nel territorio, solo otto di essi siano qualificati ad “indirizzo musicale”. Spesso poi gli alunni che durante il primo ciclo d’istruzione maturano una passione per la disciplina musicale, hanno il desiderio di proseguire gli studi nei licei musicali e/o nei conservatori, ma anche gli istituti dedicati alla formazione secondaria specifica risultano iniquamente posizionati. Nel Molise, ad esempio, esiste solamente un liceo musicale per tutta la regione. La mancanza di un istituto ad indirizzo musicale vicino alla propria residenza potrebbe essere uno dei motivi che spingono le famiglie a non intraprendere un percorso formativo musicale specifico, oppure potrebbe portare l’allievo ad optare per opportunità formative erogate da realtà esterne alla scuola.

Ad affiancare le opportunità didattiche offerte da scuole ad indirizzo musicale o specialistiche vi è un ampio panorama di iniziative formative musicali extrascolastiche. In Italia esse sono numerose e variegate e consistono in un’alternativa scelta di frequente da coloro che nutrono un interesse per la forma d’arte musicale.

Nella già citata indagine emanata nel febbraio 2022 dall’Associazione Italiana delle Scuole di Musica si stimavano circa 7 000 scuole di musica presenti nel territorio italiano nell’anno scolastico all’epoca in corso (a. s 2021/2022). I dati, ancora fortemente influenzati all’epoca dalla pandemia da Covid-19, dimostrano inoltre che a frequentare le suddette scuole fossero circa 1 milione di alunni. Tra essi circa 50 000 erano stranieri, e 25 000 erano diversamente abili. Ad occuparsi dell’istruzione degli iscritti vi erano sui 100 000 insegnanti. Tra gli ulteriori aspetti esaminati vi era la distribuzione geografica delle scuole musicali, che risultano più presenti a Nord-Ovest (collocazione del 28% di tutte le realtà indagate); e meno al Sud (collocazione del 17% di tutte le realtà indagate) e nelle Isole (collocazione

del 9% di tutte le realtà indagate). Anche le scuole di musica di natura extra-curricolare risultano disomogenee nel territorio e, come precedentemente esposto, la posizione geografica non favorevole potrebbe essere un motivo di mancata iscrizione alla scuola. Tra gli altri principali fattori di ostacolo vi è sicuramente anche la retta economica. Il 96% delle scuole di musica non sono gratuite e si suddividono in realtà che propongono la medesima retta a tutti gli studenti (il 20%) ed enti che differenziano quest'ultima (il 76%). La differenziazione della retta avviene principalmente sulla base del corso di studio scelto (principio applicato nel 54% delle scuole) o dell'età dell'allievo (principio applicato nel 10% delle scuole). Solamente il 5% delle scuole prevede rette proporzionate collegate all'ISEE familiare, ma allo stesso tempo il 17% degli enti garantisce borse di studio per allievi in difficoltà economica. Frequentare una scuola di musica risulta essere un vero e proprio investimento finanziario per l'allievo. Nel 2022 il valore medio dei costi mensili, calcolati sulla totalità delle scuole, era di 77.50 euro al mese, che distribuiti solitamente in otto mesi di insegnamento (da ottobre a maggio) conducono a circa 620 euro di quota annuale. I costi elevati compensano l'elevata formazione della maggior parte del personale docente che opera nelle realtà esaminate. Circa il 90% degli insegnanti impiegati nelle scuole musicali possiede un titolo di conservatorio e tra coloro che operano con alunni diversamente abili vi è chi ha conseguito una formazione specifica (il 43% del corpo docente) e chi ha ottenuto specializzazioni in musicoterapia, abilitazioni di sostegno o altri corsi simili.

A contribuire nel rendere più accessibili ed inclusive le scuole di musica vi è il fatto che l'87% delle realtà garantisce ai propri iscritti di utilizzare uno strumento che, se comprato personalmente, sarebbe costoso ed a volte impossibile da tenere in casa, soprattutto se questo risulta ingombrante o particolarmente rumoroso. Molte scuole offrono servizi di noleggio o mettono a disposizione gratuitamente, almeno per alcuni corsi e in alcuni periodi, lo strumento musicale d'interesse. Questo consente agli allievi di provare ad intraprendere un percorso verso uno specifico strumento con più leggerezza, non avendo l'onere di doverlo comprare già inizialmente per poi eventualmente scoprire di non gradirne la pratica.

Il ventaglio di insegnamenti proposti dalle realtà musicali extrascolastiche è ampio. Tra i corsi più presenti vi sono quelli di: batteria (disponibili nel 79% delle scuole); pianoforte (disponibili nel 78% di scuole); propedeutica (disponibili nel 76% delle scuole); teoria e solfeggio (disponibili nel 75% delle scuole); canto leggero (disponibili nel 69% delle scuole) e chitarra classica o elettrica (disponibili nel circa 67% delle scuole). Non mancano momenti dedicati alla "musica d'insieme" che enfatizzano il ruolo sociale della disciplina musicale. Il 90% delle scuole propone lezioni di "Musica d'insieme" ed il 97% di esse organizza eventi aperti al pubblico nell'ambito territoriale. Inoltre il 38% afferma di realizzare scambi con altre scuole di musica italiane o europee. Secondo i responsabili delle realtà

musicali considerate nell'indagine, il motivo principale che spinge le famiglie ad iscrivere l'alunno nella scuola di musica consiste proprio nella proprietà aggregante dell'arte musicale. È opinione diffusa tra i dirigenti degli enti intervistati che nella scuola di musica si costruiscano relazioni ed amicizie sane, oltre ad apprendere un'importante disciplina per l'educazione personale, e ciò è appetibile per i genitori o i tutori dello studente. Tra le motivazioni che invece portano gli alunni stessi a partecipare alle lezioni si individuano in primis il divertimento, seguito dal senso di realizzazione e alleviamento dallo stress che la musica fornisce.

Altro quesito d'indagine interessante è quello in cui si è domandato ai responsabili che elementi assocerebbero alla propria scuola di musica. Emozione, divertimento e disciplina appaiono come i termini più gettonati, mentre consolazione e moda non risultano vicini alla maggior parte delle realtà extrascolastiche.

Infine l'ultima domanda del questionario fa comprendere quanto da parte delle scuole di musica vi sia la volontà di collaborare sempre più con le Istituzioni, da cui gradirebbero l'emanazione di bandi a sostegno dei loro istituti per contrastare la povertà educativa e incentivare l'alfabetizzazione musicale. Le realtà extrascolastiche si dicono pronte a collaborare ancora più attivamente con gli organismi scolastici del sistema pubblico, ma vorrebbero che tale cooperazione venisse favorita ed assistita anche grazie a contributi economici che il 63% degli enti non riceve.

L'indagine dell'AIdSM di cui si sono qui sintetizzati i risultati offre elementi da considerare in vista della lettura dei risultati emersi nella ricerca illustrata nel terzo capitolo, poiché essi aiutano a comprendere il divario tra esperienza musicale scolastica ed extra-scolastica. In generale possiamo affermare che lo studio dell'AIdSM anticipa dati positivi rispetto all'interesse investito nella musica da parte della popolazione italiana.

Oltre a questo quadro emerso dobbiamo tenere conto di un'ulteriore realtà dell'insegnamento musicale specialistico: quella degli insegnanti privatisti. Questi ultimi erogano lezioni privatamente a domicilio o nel proprio studio personale, non riconoscendosi come dipendenti di una scuola. Siti Web come "LeTueLezioni by GoStudent"³ propongono numerosi profili di insegnanti privati suddivisi per disciplina, modalità di svolgimento della lezione (online, con spostamento o a domicilio), e prezzo per ora. Come si legge dalla descrizione della pagina, 3 milioni di alunni di oltre 350 materie hanno trovato il proprio maestro privato grazie a "LeTueLezioni". Tra le categorie di

³https://www.letuelezioni.it/?tc_or_o=174&tc_or_c=1&adgroupid=122294521850&s=174&c=1&t=10080&d=http://www.letuelezioni.it/

insegnanti ricercabili si trovano: “Musica”; “Musica e danza”; “Musica online”; “Musica e danza online”; “Produzione musicale online”.

CAPITOLO 2. I PROTAGONISTI DELLA RICERCA: LA GENERAZIONE Z

2.1. Caratteristiche generali di una generazione ipersensibile e sempre connessa.

Il filosofo Hegel (1821) due secoli fa nella famosa Prefazione ai *Lineamenti di filosofia del diritto* affermava che “Ognuno è figlio del suo tempo”. L’asserzione può essere interpretata come valida anche nell’epoca odierna, un tempo veloce caratterizzato da “policrisi” e rapidi cambiamenti, capaci di modificare completamente lo stile di vita degli uomini nell’arco di soli 20-30 anni (Morin & Kern, 1993.). È per tal motivo che risulta molto interessante considerare come oggetto di indagine la Generazione Z, una coorte che è cresciuta in un “mondo nuovo” rispetto alle generazioni precedenti, grazie ad una celere digitalizzazione di massa che ha rivoluzionato l’umanità. La Generazione Z con le sue caratteristiche secondo alcuni autori può essere interpretata come l’incarnazione dello spirito e del dinamismo dell’era corrente. (Elkatmış, M. 2024.).

Con il termine “generazione” si intende un gruppo di persone nato in uno specifico periodo, che condivide simili esperienze storiche, sociali e culturali. Le diverse generazioni si individuano in base a definite cesure temporali. Tra i primi sociologi a studiare e classificare le generazioni vi fu Karl Mannheim, che esplica come gli individui della stessa coorte abbiano “la possibilità di partecipare agli stessi avvenimenti e contenuti di vita e, soprattutto, di essere esposti alle stesse modalità di stratificazione della coscienza” (Elkatmış, M. 2024.).

Nello specifico la Generazione Z (abbreviata spesso in “Gen Z”) comprende i nati tra la fine degli anni ’90 e i primi 2000. Seguendo la definizione di “Generazione Z” (neologismo inserito nel 2020) esposta dall’Enciclopedia Treccani, si includono in essa i nati dal 1997 al 2010. Altri studiosi anticipano l’anno di transizione generazionale al 1995, ed altri pospongono la cesura finale all’anno 2012 o 2015. In tutti i casi citati, con Gen Z ci si riferisce ai giovani che hanno da poco concluso il loro ciclo di studi o che stanno concludendo la formazione scolastica e che vengono anche chiamati “nativi digitali”, riprendendo la locuzione dal pensiero di Prensky (2001). Quest’ultimo nell’articolo “Digital Natives, Digital Immigrants” parlava della differenza presente già tra i nati prima e dopo il 1985, anno in cui indicativamente Internet e i dispositivi digitali iniziavano a diffondersi. La Gen Z però vive un’epoca

ancora più *smart* ed è per questo fondamentale studiarne il pensiero ed i modi di apprendere. In vista della ricerca esposta nel terzo capitolo, comprendere le generali caratteristiche della Generazione Z aiuta a conoscere i protagonisti dell'indagine ed a maturare un'utile chiave di lettura per interpretare i risultati attenzione, pur facendo attenzione a non ricadere in idee preconcepite.

La Generazione Z non si ricorda di aver vissuto un tempo senza il *World Wide Web* a portata di mano, e senza *social network* ad accompagnare la loro infanzia e adolescenza. Con il termine *social media* si indicano tutte quelle applicazioni online o siti web che permettono di creare e condividere contenuti, interagendo con gli altri e comunicando attraverso le piattaforme digitali. I *social media* hanno completamente rivoluzionato il concetto di comunicazione, attribuendole un carattere virtuale. Nei nuovi ambienti sociali virtuali non si condividono solo *post*, commenti e foto, ma vere e proprie emozioni, informazioni ed interessi. La Gen Z ha vissuto Internet da “*prosumer*” e non solo da “*consumer*”, subendo l'evoluzione inesorabile del Web 2.0, fino a giungere alla messa a disposizione dei software di Intelligenza Artificiale. Proprio perché protagonisti attivi del Web, tramite “*user-generated contents*”, è fondamentale non lasciarsi ingannare dalla domestichezza naturale che i giovani nativi digitali possono dimostrare e puntare attraverso la scuola alla formazione di competenze utili allo sviluppo di una saggezza digitale. La Gen Z sperimenta una nuova realtà che in futuro caratterizzerà ancora di più le generazioni successive, ed è per questo che essa andrebbe ulteriormente conosciuta tramite la realizzazione di studi dedicati alla specifica coorte generazionale. La stessa natura dei *social network* si è modificata rispetto alla vocazione iniziale con la quale erano nati. Inizialmente essi erano piattaforme digitali nate per creare connessioni, facilitando il contatto tra utenti. Ad oggi i *social network* sono risorse di intrattenimento, informazione, nuovi supporti a servizio della conoscenza e del divertimento, e per questo sono piattaforme che possono subentrare anche nel mondo scolastico. (Conti et al., 2024).

Il contesto che i Gen Zers quotidianamente abitano influenza il modo in cui tali giovani si adattano alla società odierna. Coloro che si sono occupati di osservare e studiare questa coorte generazionale hanno maturato opinioni contrastanti su di essa. Vi è chi li descrive come ossessivamente narcisisti, ansiosi, suscettibili, incapaci di affrontare gli ostacoli e delusioni, ed in grado di compiere solo retoriche battaglie civili, tanto da chiamarli generazione “fragola” o “fiocco di neve”. Una generazione inconsistente, poco resiliente agli urti, facilmente dissolubile. Contrariamente vi è invece chi li definisce coraggiosi, politicamente impegnati, capaci di richiamare l'attenzione delle istituzioni pubbliche tramite azioni concrete (Ciampi & Finco, 2024.). A prescindere dalla visione più o meno pessimistica con cui ci si vuole approcciare alla Gen Z, è indubbio come essi abbiano consolidato una sorta di ipersensibilità che caratterizza il loro costruire faticosamente una propria individualità in una società

incerta in cui il futuro-promessa è divenuto un futuro-minaccia. Le reazioni ipersensibili della Gen Z hanno portato molti giovani a sviluppare forme di disagio interiore o risposte adattive disfunzionali. La volontà di autorealizzarsi, che contraddistingue l'uomo moderno da ormai almeno due secoli, oggi si traduce spesso in un'inflazione di pretese. Il mondo reale faticosamente garantisce ad ogni giovane ciò che desidera, e per questo la realtà virtuale per molti agisce da rifugio. A contribuire al malessere provato da diversi membri della Gen Z vi è stata la crisi della funzionalità educativa genitoriale ed adulta in generale. Le generazioni precedenti, i Baby Boomers (1946-1964) e la Generazione X (1965-1980), non hanno saputo trasmettere adeguatamente valori ed ideali credibili. Il ruolo dell'adulto autorevole è venuto meno in molti individui, che si rispecchiano maggiormente nella figura dell'"adultescente", una "persona adulta che si comporta con modi giovanili, compiacendosi di ostentare interessi e stili di vita da adolescente" (Treccani, 2008, s.m. *adultescente*).

Ulteriore evento critico sfidante per la Generazione Z è stata la pandemia da Covid-19, che ha influenzato anni delicati per lo sviluppo psicologico-emotivo-affettivo dei giovani. Essi hanno incrementato la propria condizione di disagio, e ciò ha fatto sì che aumentassero le manifestazioni di insofferenza individuali (disturbi alimentari; dipendenze dal Web; droghe; autolesionismo) e collettive (bullismo; *revenge porn*; abusi sessuali). I *social media* hanno agito da cassa di risonanza e hanno reso attraente l'emulazione e l'esposizione di sé.

Nell'odierno mondo tecno-centrico l'apporto dei social media nella crescita umana non è più ignorabile. Il "Digital 2022: Global Overview" realizzato da "DataReportal" in collaborazione con "We are Social" e Hootsuite, riporta che il 62,5% della popolazione mondiale usa Internet e il 58,4% utilizza i *social media*⁴.

Una larga parte della comunità che utilizza tali dispositivi è costituita da bambini e adolescenti, così come riportato dallo studio svolto dal *Turkish Statistical Institute* (TURKSTAT) nel 2013 (citato in Elkatmış, M. 2024.), intitolato "Information Technology Usage and Media in Children Aged 06–15". Quest'ultimo ha rilevato che i bambini turchi utilizzano il telefono già all'età di sette anni, il computer a otto anni ed Internet a nove anni. Dati che si sono modificati ulteriormente negli anni recenti a livello mondiale, andando ad abbassare l'età del primo approccio ai dispositivi digitali. Già nel 2015, il report pubblicato dal "Child Trends Databank" ha riportato che l'età in cui i bambini di alcuni Paesi europei iniziano ad usare Internet si è abbassata a otto anni.

È necessario analizzare da un punto di vista oggettivo l'utilizzo dei *social media* e di Internet tra i più giovani, evitando di cadere in stereotipi che conferiscono a questi rivoluzionari dispositivi conseguenze

⁴ Dati riferiti a gennaio 2022.

solamente negative. Proprio inerente a tale tematica è la discussa circolare n. 3392 del 16 giugno 2025, che dà seguito alla nota ministeriale n. 5274 dell'11 luglio 2024. Questi atti normativi limitano estremamente l'uso dello smartphone nelle scuole italiane, vietandone l'uso anche per scopi didattici.

La Gen Z presenta effettivamente una capacità d'attenzione più breve rispetto alle generazioni precedenti, ma si dimostra anche indipendente, intraprendente, aperta all'innovazione e sensibile alle problematiche globali secondo più studiosi (Seemiller & Grace, 2016). Concentrandosi su come la Gen Z impiega i dispositivi digitali, si può fare riferimento a due studi, uno estero ed uno realizzato recentemente sul territorio nazionale. Il primo è stato svolto dal Dipartimento di Educazione Primaria, nella Facoltà di Educazione della "Kirikkale University" in Turchia, ed ha coinvolto 654 studenti di 9 e 10 anni nell'anno scolastico 2021/2022. L'obiettivo della ricerca consisteva nell'indagare le abitudini dei bambini nei *social media* per comprendere come instaurare una relazione sostenibile e bilanciata tra essi. Gli studiosi hanno realizzato un'indagine tramite metodi qualitativi di raccolta dati, in particolare sono state realizzate interviste semi strutturate online e *face to face*, della durata compresa tra gli 8 e i 12 minuti. I dati sono stati poi analizzati tramite "*content analysis*" ricercando *patterns* ricorrenti, temi e significati simili. I risultati collezionati hanno dimostrato che più della metà dei bambini intervistati utilizza i *social media* (il 55,97%), e tra essi l'8,57% li utilizzava da già più di quattro anni. Tre quarti dei partecipanti hanno dichiarato di usarli quotidianamente, e nello specifico il 29,8% li impiega per circa 1 o 2 ore al giorno. I social network preferiti e maggiormente utilizzati sono primariamente *YouTube*, poi *Whatsapp* e *TikTok*. Ciò è tendenzialmente concorde con quanto rilevato nel 2022 dal Pew Research Center che in una ricerca ha individuato *TikTok* come il *social network* più popolare tra i teenagers. È interessante notare come ai vertici delle classifiche spicchino i *social network* che offrono brevi contenuti visivi. Immagini, audio e video da cui i giovani sono attratti, perché figli di un'epoca dell'immagine che già Italo Calvino aveva individuato nel 1988, quando nelle sue "Lezioni Americane" aveva descritto, nell'intervento riguardante la "Visibilità", quanto l'uomo moderno viva sotto una rischiosa "pioggia ininterrotta di immagini" (Calvino, 1988). Per quanto riguarda invece i motivi che spingono i bambini partecipanti a impiegare i *social network*, vi è principalmente la necessità di condividere informazioni legate all'ambito scolastico (passaggio di compiti, realizzazione di progetti di gruppo...), seguita dalla volontà di comunicare con gli amici ed intrattenersi con dei giochi *online*. I *social* vengono usati meno frequentemente per esprimere sé stessi, condividere emozioni e scoprire prodotti online da acquistare. Tra i dati che più fanno riflettere riguardo il dovere di costruire nei nativi digitali una "saggezza digitale" vi sono quelli relativi a: quanto i bambini scrivano commenti nei *social network*; con chi essi comunichino e chi essi seguano. Circa un quarto degli alunni intervistati (il 37,1%) commenta *post*, o altri contenuti nei *social*; e il 21,71% comunica con persone da altre città e paesi, o

scrive a “nuovi amici” conosciuti sulle piattaforme digitali. Infine il 40,67% dei bambini non conosce di persona i profili che segue sui social network.

Il secondo studio che si vuole prendere in esame per comprendere come la Gen Z viva i *social network* e la realtà virtuale da essi creata, è quello realizzato da Furio Camillo nel 2023. L'indagine ha coinvolto 24 676 italiani tra i 12 e i 20 anni, ed ha impiegato strumenti di raccolta dati quantitativi e qualitativi. L'obiettivo dello studio consisteva nell'individuare le motivazioni che portano la generazione Z ad utilizzare i social media. In base a queste ultime, al rapporto con la qualità della vita percepita e alle principali caratteristiche demografiche, si sono poi individuate specifiche categorie di giovani Gen Z. I risultati hanno evidenziato quanto tale coorte generazionale non sia un monolite, ma anzi presenti un'estrema eterogeneità al proprio interno; e quanto l'uso dei *social network* possa essere legato al concetto di benessere psicologico e soddisfazione personale. Camillo descrive tramite scala Likert le ragioni che incentivano i giovani italiani nell'impiegare i social. A conferma della nuova natura intrattenitrice dei *social network*, il divertimento compare come movente prioritario nell'utilizzo di essi (valore Likert 7.52). I giovani inoltre desiderano tramite i *social* scoprire nuove tendenze (valore Likert 7.34) ed evadere dalla vita quotidiana, entrando in un mondo diverso (valore Likert 7.10). Anche l'informazione è importante per la Gen Z che è motivata a conoscere nuove cose tramite i media (valore Likert 7.01). Ovviamente anche le connessioni sociali e il contatto spingono tale coorte generazionale ad usare i *social* (valore Likert 7.10). Stupisce positivamente come il desiderio di ricevere un ritorno gratificante attraverso “like” e apprezzamenti, non sia preminente tra le ragioni che avvicinano i giovani ai nuovi media (valore Likert 5.62). Altre giustificazioni nell'impiego dei social sono: l'esplorazione di interessi comuni (valore Likert 6.93); la condivisione della propria vita (valore Likert 6.68); la creazione di un'identità online diversa dalla realtà (valore Likert 6.65); seguire degli idoli del momento (valore Likert 6.65); condividere foto, scritture e altre opere (valore Likert 6.52); ricercare aiuto e sostegno (valore Likert 6.01), e condividere informazioni o promuovere istanze sociali (valore Likert 6.00). Sulla base di questi dati sono state identificate cinque categorie di giovani “user” italiani: i “*creative explorer*” (il 18% del totale); i “*social soul*” (il 14% del totale); i “*meme maestro*” (il 40% del totale); i “*digital dreamer*” (l'11% del totale); e i “*like lover*” (il 17% del totale).

La seconda parte dello studio ha cercato di mettere in relazione la qualità della vita percepita, indagata considerando diverse variabili (tra cui le modalità d'uso del telefono; la sensazione di solitudine; la soddisfazione personale; la percezione del territorio; il volontariato; gli hobby e le letture; i viaggi e lo sport; la dieta e le abitudini politiche; la moda seguita...). Analizzando gli esiti emersi appare chiaro quanto la Gen Z sia eterogenea. I “*Meme Maestro*” utilizzano i *social network* intensamente nella loro vita quotidiana, per reperire informazioni e per intrattenersi. Essi percepiscono di avere una vita

soddisfacente e non si sentono soli. I “*Social Soul*” hanno raggiunto un equilibrio tra la vita virtuale e quella reale, e proprio grazie a questo bilancio tra attività *online* e *offline*, hanno un’alta percezione della qualità della propria vita. Usano i *social network* per mantenere relazioni e condividere interessi comuni. I “*Like Lover*”, comprendenti principalmente giovani aventi meno di 14-15 anni, separano nettamente la vita reale da quella sui *social*, dove hanno un’identità virtuale che ricerca costantemente gratificazioni e *feedback* positivi. Non sono impegnati in iniziative politiche e sociali reali. I “*Digital Dreamer*” hanno una vita virtuale e reale equilibrata, ed usano molto i nuovi media per informarsi e ricercare intrattenimento, ammirando contenuti relativi al tema del fashion, della bellezza e della cucina. Infine i “*Creative Explorer*” usano i *social network* per esplorare nuovi interessi e promuovere iniziative e cause sociali importanti. Esprimono le proprie caratteristiche artistiche tramite vari canali, compresi quelli virtuali. In conclusione, i giovani che integrano profondamente i *social media* con la loro vita quotidiana, come gli *user* “*Meme Maestro*” e i “*Like lover*”, tendono ad avere un alto grado di soddisfazione verso la propria vita, pur non impegnandosi socialmente o politicamente in iniziative reali. I “*Social Soul*” e i “*Creative Explorer*” invece bilanciano equamente la propria vita *online* ed *offline*, dimostrando un maggior impegno sociale e un livello positivo rispetto alla qualità della vita percepita.

In conclusione, rimane da chiarire quale possa essere il ruolo della musica per una generazione ipersensibile e costantemente connessa. In questo fungerà di supporto la ricerca presentata nel terzo capitolo, in cui emergerà chiaramente un forte legame tra l’arte musicale e vita psichico-emotiva.

Conosciuto il contesto in cui la Gen Z è immersa, risulta interessante ora esaminare come i membri di tale coorte generazionale, la cui mente è plasmata dalla società odierna e dalle sue risorse digitali, apprendono ed imparano. Le caratteristiche declinate nel paragrafo 2.2. supportano la necessità di approdare ad una didattica rinnovata, che ripudi la monotonia, la passività e la noia, troppo spesso sperimentata dai Gen Zers italiani (come dimostrano i racconti da essi prodotti relativamente alle lezioni di musica esperite, riportati nell’indagine centrale della tesi) in favore di una più attiva concezione della scuola.

2.2. Velocità, tecnologia, sfide e autonomia: le parole chiave per la Gen Z e il suo modo di apprendere.

Una generazione non è definita solo in base al tempo che vive, ma anche grazie ai cambiamenti sociali che, soprattutto durante i delicati anni infantili e adolescenziali, producono un impatto tale da generare simili valori, visioni del mondo e credenze. Sebbene sia fondamentale non ricadere in stereotipi ed essere consapevoli che il singolo individuo può differenziarsi dagli altri coetanei,

numerosi autori, tra cui Arsenault, Dulin e Ryder, hanno teorizzato l'esistenza di una "mentalità generazionale". (Nolker & Ramsey, 2020.). L'essere nati in annate ravvicinate e l'aver collezionato esperienze affini in un contesto sociale equiparabile, porta gli individui a condividere alcune attitudini. Tra queste ultime vi sono anche il modo di apprendere e le metodologie percepite come efficaci per imparare.

Considerato che, secondo l'autrice Evrim Kuran, comprendere una generazione porta a comprendere un'era, è particolarmente utile in vista di una ridefinizione funzionale del design didattico-scolastico (discussa nel capitolo 4 della tesi) analizzare le modalità d'apprendimento preferite dalla prima generazione cresciuta con Internet. (Düzenli, H., 2021.). La Gen Z ha subito l'influenza dei nuovi media in maniera consistente in tutti gli ambiti della sua vita, tanto da essere chiamata "iGeneration" o "Net Generation". Nel campo scolastico le ripercussioni sono numerose e nonostante questo tema risulti ancora poco esplorato, si possono trovare vari studi e revisioni letterarie che approfondiscono ciò. Tra i punti comuni individuati nelle ricerche sul modo di apprendere della Gen Z vi è la necessità di una scuola "veloce". I giovani, abituati ad avere le informazioni a portata di cellulare, desiderano risultati rapidi, risposte simultanee e feedback immediati. Vi è bisogno di una gratificazione istantanea, derivata da più attività svolte anche contemporaneamente, facendo leva su una qualità dei Gen Zers (gli individui appartenenti alle Gen Z), quella di essere *multitasking*. Tali peculiarità non sono valorizzate nei tradizionali approcci didattici di stampo trasmissivo-sequenziale (Panciera, 2016.), che producono la monotonia troppo spesso esperita dagli alunni italiani. La celerità e varietà richiesta è anche causata da un calo diffuso della capacità attentiva. Gloria Marks, professoressa dell'Università della California, in un'intervista per l'*American Psychological Association* ha dichiarato che nel 2004 l'attenzione media su qualunque schermo risultava essere di 2 minuti e 30 secondi. Nel 2012 invece essa perdurava per circa 75 secondi, valore che negli ultimi anni si è abbassato a 47 secondi. L'influenza dei *social network* si coglie anche esaminando lo stile d'apprendimento privilegiato dai giovani: quello visuale. L'apprendimento supportato da contenuti visivi è apprezzato dagli studenti Gen Zers, soprattutto se legato a forme d'intrattenimento familiari. Gli studiosi Shatton ed Erwin tra i suggerimenti che offrono agli educatori delle generazioni contemporanee indicano il rafforzare i concetti tramite la visualizzazione di video su *YouTube*. Tra le altre esortazioni proposte molte idee sfruttano l'uso dei dispositivi digitali, risorse essenziali anche per la didattica musicale futura. La tecnologia infatti, se usata coscientemente, può rendere gli interventi scolastici più personalizzati e flessibili rispetto al passato, in un'epoca in cui la didattica a distanza si diffonde notevolmente. (Manzoni et al., 2020.). I Gen Zers sono abili nella gestione di ambienti virtuali, e non apprezzano figure guida che non utilizzino con competenza le potenzialità che la digitalità offre. Per questo è fondamentale che la scuola ed il suo personale siano in costante

aggiornamento, anche perché come dimostrato in uno studio del 2016 condotto da Andrea, Gabriella e Timea, la Gen Z si dimostra diffidente nel lavorare con persone appartenenti a generazioni più anziane, e per questo prediligono il relazionarsi con i coetanei. Anche l'uso frequente di videogiochi e giochi *online* sembra aver avuto delle ripercussioni sulla mente degli apprendenti Gen Zers. Questi ultimi abituati ad affrontare rischi e a proseguire ed avanzare per prove ed errori, vedono la scuola come un contesto sicuro e sfidante allo stesso tempo. Soliti a esperire un universo virtuale ego centrato, i giovani sono portati ad essere i protagonisti del proprio percorso di apprendimento, in un ambiente competitivo ma in cui sono contemporaneamente apprezzati momenti dedicati al lavoro di squadra e alla cooperazione per progredire. L'apprendimento improntato in classe è auspicabile quindi che sia attivo e basato su tecniche di *problem solving*, simulazioni, *role-play* e progetti di gruppo. La richiesta di risoluzione di compiti sfidanti e autentici è molto gradita. Tali indicazioni operative non si discostano dalle moderne linee pedagogiche, orientate ad abbandonare il nozionismo in favore di una scuola puerocentrica e fondata sul principio del "*learning by doing*". L'esperienza sembra essere fondamentale per i Gen Zers, che vogliono uscire dai confini dell'aula scolastica, allontanandosi dalle attività didattiche tradizionali. Questa coorte generazionale desidera apprendere per scoperta, e costruire conoscenza sperimentando attività realizzate seguendo il proprio ritmo di acquisizione, con l'aiuto dei compagni in un'ottica di "*peer learning*". A causa di queste credenze, non accettano una figura guida autoritaria e comandante. La Gen Z vuole essere l'artefice del proprio percorso scolastico, e vuole controllo sulle attività didattiche. L'insegnante è per loro un facilitatore delle dinamiche tra studenti, un mentore che con autorevolezza li accompagna nel rendere l'apprendimento funzionale, senza essere imponente ed eccessivamente esigente. I Gen Zers necessitano di un ambiente d'apprendimento democratico, in cui con autonomia possono condividere la responsabilità del proprio apprendimento con il maestro. Il docente è fondamentale, non per il suo ruolo costrittivo, quanto piuttosto per la sua abilità orientante e guidante il percorso d'apprendimento dei suoi studenti. Questo elemento emergerà notevolmente nell'indagine realizzata per questo progetto di tesi. Tra gli studi che indagano il concetto di "*leadership*" per la Generazione Z, vi è quello qualitativo di Nolker e Ramsey realizzato nel 2019 tramite un'analisi di multipli casi. Sono state effettuate varie interviste a individui di diverse generazioni, occupanti una posizione di *leadership* nell'ambito musicale. Le generazioni prese in esame sono quelle dei: Baby Boomers (i nati tra il 1946 e il 1964 circa, tipicamente poco inclini alla tecnologia e all'innovazione; grandi lavoratori e desiderosi di trasmettere le proprie conoscenze ai più giovani); Gen X (i nati tra il 1965 e il 1980, generalmente indipendenti ma leali ai colleghi, con cui tendono a creare una comunità supportiva, che apprezza gli insegnamenti dei più anziani); Millennials (i nati tra il 1981 e il 1996, più tecnologicamente abili e attenti alle problematiche sociali) e Gen Z. Le evidenze analizzate hanno

dimostrato che le generazioni più giovani sono maggiormente attente alle modalità di comunicazione predilette dai propri destinatari, a cui si adattano impiegando anche supporti tecnologici, che risultano più ostici alle generazioni anziane che invece prediligono ambienti di studio e lavoro a loro più familiari. Tutte le persone intervistate dichiarano di avere una visione condivisa della *leadership*, che quindi non deve tradursi in un esercizio delle volontà egoistiche, ma in un potere condiviso orientato alla realizzazione del bene comune. Infine i rispondenti ribadiscono l'importanza di avere delle figure di riferimento che fungono da mentore nel percorso di costruzione della propria professionalità. I Millennials e i Gen Zers citano anche personalità ispiranti appartenenti alla medesima generazione. L'attenzione al supporto emotivo appare una costante sia nelle aspettative che la Generazione Z ripone nel sistema scolastico, sia nell'idea di sé stessi in quanto leader. Le problematiche relative alla sfera personale, familiare e amicale rientrano tra le situazioni di cui si può e si deve discutere in classe o nell'ambiente di lavoro.

Nonostante, come già citato in precedenza, la Generazione Z sia stata ancora poco studiata, non mancano ricerche i cui risultati si discostano dalla tendenza media. Ad esempio, nell'indagine realizzata da Manzoni, Caporello, Cirulli e Magni nel 2018, i dati raccolti si sono allontanati dalle convinzioni comuni ed hanno restituito un'immagine di Gen Z meno attiva e più tradizionale rispetto a quanto prospettato. Lo studio ha raccolto le opinioni di 870 studenti di un'università italiana, appartenenti a generazioni differenti. Questi dovevano inquadrarsi all'interno dell'inventario degli stili di apprendimento di Kolb, un modello in cui sono riportati quattro stili di apprendimento (accomodante, divergente, assimilante e convergente) identificati in base a diverse variabili (esperienza concreta, osservazione riflessiva, concettualizzazione astratta e sperimentazione attiva). I risultati hanno riportato come i Gen Zers necessitino di conoscere la teoria e di rifarsi all'astrazione e alla riflessione, più di altre generazioni precedenti. I Gen X e i Baby Boomers sono apparsi più accomodanti rispetto alle generazioni successive, e quindi più propensi alla pratica e alla concretezza affidata all'istinto più che all'analisi logica della situazione. Gli individui della Gen Z hanno restituito un universo di metodologie d'apprendimento vario ed equo. Non vi è stata una grossa prevalenza per nessuno degli stili elencati, ma quello più citato è quello assimilante (individuato dal 27.68% dei Gen Zers indagati). Tale forma di apprendimento richiede una solida teoria di base affinché il processo conoscitivo si avvii e presume un'abilità nel cogliere le informazioni in modo logico, astratto e riflessivo. I Gen Zers, quindi, sembrerebbero non disprezzare un metodo che procede progressivamente, dispensando porzioni di teoria "*step by step*". Lo studio presenta alcuni limiti, indicati dagli stessi autori. Prima di tutto esso si contrappone alle evidenze raccolte e confermate in altri numerosi studi qualitativi nell'ambito, ed inoltre ha indagato solo una parziale categoria della

popolazione di riferimento. Sono infatti stati collezionati dati di soli studenti italiani, impegnati nello studio di economia e management.

Indagare ulteriormente sulle caratteristiche della generazione degli attuali giovani, è un'esigenza reale e funzionale, utile a trasformare gli ambienti scolastici e lavorativi in contesti moderni ed inclusivi. Rinnovando gli stili lavorativi e d'apprendimento si potranno sfruttare a pieno le potenzialità dei membri della nuova generazione, orientandoli nel divenire i nuovi imprenditori e innovatori del futuro e mutando così una coorte facilmente annoiata in una generazione reattiva e soddisfatta.

2.3. Come la Generazione Z vive la musica: analisi della letteratura.

Passando allo specifico ambito musicale, risulta interessante analizzare come la Generazione Z, da alcuni studiosi identificata come “*a sound generation*” (Dimoulas et al., 2024), vive la musica nella società contemporanea. All'interno di quest'ultima, la musica ha “cambiato i propri connotati”, assumendo nuove forme e sperimentando molteplici vie per la sua riproduzione e realizzazione. Fin dalla loro nascita i servizi di *streaming* hanno rivoluzionato le modalità con cui i soggetti fruiscono della musica, divenendo le piattaforme primarie per il consumo musicale, almeno nel Nord America e in Europa. Il 75% del totale fatturato dall'industria musicale, deriva da servizi di *streaming* (Berklee College of Music, 2019), di cui usufruiscono soprattutto i giovani. Secondo uno studio del 2020, il 90% dei giovani Gen Zers finlandesi tra i 15 e i 19 anni, ascoltano musica quotidianamente tramite servizi di *streaming* (Salasuo et al. 2021: 94). Inoltre si assiste all'influenza della rapida progressione delle tecnologie di Intelligenza Artificiale (IA), che consentono la creazione di nuovi prodotti musicali. Un esempio eclatante è la band AESPA, un gruppo popolarissimo tra la Gen Z, che suona musica K-pop. L'“*idol group*” AESPA, che conta 16.3 milioni di *follower* nell'applicazione “*Instagram*”⁵, mostra la sua visione unica del mondo musicale, convogliando le persone e la realtà virtuale. La band femminile, lanciata dalla società sud-coreana *SM Entertainment Co.* nel 2020, è formata da quattro ragazze umane, dotate ciascuna del proprio “*alter ego*” realizzato con l'IA. Lo stesso nome del gruppo richiama questa volontà di coinvolgere la virtualità nell'esperienza musicale; infatti esso deriva dalla combinazione di “*ae*” e “*aspect*”, dalle iniziali di “*Avatar and Experience*”. Il motto di AESPA è quello di “incontrare un altro sé e incarnare il nuovo mondo”. Anche le modalità di fruizione degli album musicali prodotti dal gruppo sono rese interattive per l'ascoltatore. Egli poteva ad esempio, in seguito all'uscita del loro

⁵ Dati osservati il 21.02.26 nel profilo ufficiale della band @aespa_official.

primo album ufficiale “*Savage*”, scannerizzare con un’apposita applicazione sul proprio *smartphone* o iPad i contenuti musicali, e poteva poi accedere ad un portale virtuale (Li, K. 2023).

AESPA è solo un esempio di come il futuro della musica pop possa apparire. Sicuramente possiamo ritenere lontani i tempi in cui la radio o la televisione erano media d’aggregazione, motivo di riunione all’interno dei salotti delle case italiane, così come invece accadeva nel secolo scorso. Oggi la musica è a portata di cellulare, e per usufruirne spicca il colosso dello *streaming*: *Spotify*. Come si legge nel sito ufficiale della piattaforma, “*Spotify* è un servizio di riproduzione digitale di musica, podcast e video, con accesso immediato a milioni di brani e altri contenuti di autori provenienti da tutto il mondo.”. Esso è gratuito per quanto concerne le funzionalità di base, ma è possibile effettuare un *upgrade*, pagando un abbonamento per ottenere un account *Premium*. *Spotify* risulta essere la piattaforma di *streaming* più utilizzata, e conta 75 milioni di utenti, con oltre 30 milioni di canzoni caricate nell’applicazione. Si stima che ogni giorno vengano aggiunti al servizio circa 24 000 nuovi brani. Era inevitabile che con una generazione come quella dei Gen Zers che, secondo una ricerca condotta dal Pew Research Center nel 2018, trascorrono la giornata quasi costantemente online, la musica non assumesse un carattere digitale. Uno studio quantitativo, realizzato da Firdaus e Hidayat su 200 rispondenti Gen Zers, ha enfatizzato il ruolo del coinvolgimento edonistico e utilitaristico nell’impiego dell’applicazione *Spotify* da parte dei giovani. La coorte della Generazione Z vivendo in stretto contatto con una realtà virtuale che fornisce veloci gratificazioni, è più propensa a ricercare piacere immediato, senza pensare alle conseguenze nel lungo termine. Ciò si rispecchia in come i Gen Zers sfruttano le applicazioni, lottando per un riconoscimento *online* che poi a lungo andare può provocare effetti negativi sulla propria salute mentale. Nell’utilizzo di *Spotify* questa tendenza si può notare quando l’utente è trascinato ad ascoltare solo musica virale e *playlist* popolari per accumulare seguaci, il tutto accompagnato da pressioni rispetto al raggiungimento di standard di fama irrealistici. Nonostante il meccanismo edonistico e utilitaristico possano apparire dannosi per il consumatore, la ricerca ha dimostrato che sono aspetti determinanti e significativi per il continuo utilizzo del servizio da parte del soggetto. La “*sound generation*”, paragonata in Kaplan (2020) alla generazione progressista degli anni ’60 considerato il ruolo mobilitante e la denuncia sociale che traspare in alcuni testi dei nascenti generi hip-hop e rap, dichiara che la musica sia una parte importante della propria vita (Mulligan, 2019.). La Gen Z sembra essere consapevole della funzione identitaria ed espressiva che anima questa forma d’arte, ma proprio per le sostanziali modifiche societarie, sembra viverla in un modo del tutto nuovo, pur rimanendo quella potente forma di linguaggio universale capace di unire le persone e di influenzare le nostre emozioni, così come definito dal produttore e musicista De Klein.

Tra gli ambiti maggiormente influenzati dalle innovazioni tecnologiche e dalle peculiari caratteristiche che spiccano all'interno delle nuove generazioni, vi sono le logiche sottendenti al marketing musicale. Come citato nei paragrafi precedenti, nella società contemporanea il consumatore ha assunto il ruolo di *prosumer*, e tramite “*user-generated contents*” può divenire protagonista del mercato. Il soggetto odierno ha molto potere nel determinare la popolarità di un prodotto, poiché non si limita a ricevere le informazioni pubblicitarie, ma vi partecipa in prima persona. È quindi fondamentale che l'industria musicale per mantenersi innovativa comprenda i bisogni della generazione iperconnessa e promuova, sui social network più in voga, vie per rendere i nuovi brani e la loro pubblicizzazione una vera e propria forma d'intrattenimento per l'utente. *Spotify* e *YouTube* sono le due applicazioni più impiegate per ascoltare musica. Come dimostra un sondaggio realizzato da MIDia Research (MIDia) nel Regno Unito il 53% della popolazione avente tra i 16 e i 19 anni usa settimanalmente *Spotify*, mentre il 47% di essa utilizza *YouTube*, che aldilà di rendere disponibili brani musicali, propone video d'intrattenimento e contenuti educativi. Il marketing musicale oltre quindi a dover far perno su queste piattaforme di successo, deve rispettare la nuova morfologia della mente dei giovani e deve per questo cercare di generare prodotti accattivanti, dalla breve durata e mirati a captare velocemente l'attenzione dell'utente. I Gen Zers, che spendono circa 4 ore al giorno ad ascoltare musica, passano rapidamente da un contenuto all'altro e ciò incide anche sulle modalità con le quali gli artisti rilasciano la propria musica. Il 74% dei giovani tra i 16 e i 19 anni preferisce infatti riprodurre brani singoli, piuttosto che interi album.

Il consumo di musica dal vivo si è notevolmente ridotto tra le nuove generazioni, tanto da far parlare di “declino” di essa (Homi et al. 2020). Alcuni locali per questa ragione hanno smesso di organizzare concerti in *live* per i minorenni, considerato anche che essi guadagnano meno soldi da poter spendere poi in attività ricreative e cibo. In aggiunta è loro proibita la vendita di bevande alcoliche. Tali fattori rappresentano un'importante risorsa per il profitto degli organizzatori di eventi, e così essi sono incentivati ad indirizzare festival e spettacoli a clienti più anziani (Kinnunen, 2022).

Coloro che hanno più di 30 anni non condividono spesso i gusti musicali dei ventenni. Nel contesto finlandese, ad esempio, i primi sono più attratti dal genere musicale rock e metal, mentre i secondi optano preferibilmente per la musica pop e hip-hop/rap (LiveFIN 2020b, 2020c). Curarsi di riavvicinare i giovani alla musica *live* è però fondamentale per mantenere vivo il mercato concertistico, anche perché è proprio in queste occasioni di riunione che la musica può esprimere una tra le sue funzioni principali: quella di essere una fonte di aggregazione. L'arte musicale oltre ad avere valore per la formazione intrapersonale ed identitaria, essendo una via per dimostrare le proprie idee e la propria storia, ha importanza a livello interpersonale. I gusti musicali, soprattutto nella popolazione adolescente,

connettono e disconnettono le persone. Ricerche nell'ambito della psicologia musicale hanno dimostrato che i soggetti tendono ad attribuire caratteristiche più positive a coloro con cui condividono le medesime preferenze musicali e che tra le motivazioni che spingono un individuo ad ascoltare musica vi è la volontà di fare una buona impressione esterna, oltre al desiderio di divertirsi e soddisfare bisogni emotivi. Le donne associano più facilmente la musica all'emotività, mentre gli uomini la legano maggiormente allo scopo di impressionare gli altri. Grazie ai dati ricavati dall'organizzazione LiveFIN nel 2019, è fattibile differenziare diverse categorie di giovani fondate sulla pluralità dei motivi per i quali i Gen Zers partecipano ad eventi di musica *live*. Nonostante il limite della ricerca consista nell'aver interpellato solo individui residenti nel Paese che ha avviato lo studio (la Finlandia) è comunque possibile allargare i risultati emersi all'intera coorte generazionale in questione, tenendo conto delle tendenze emerse nella ricerca, pur non dimenticandosi dell'influenza contestuale. Innanzitutto, la tipologia di eventi più seguita consiste nei festival musicali (frequentati dal 98% dei 1180 rispondenti), seguiti dai grandi concerti tenuti in stadi, arene o all'aperto (frequentati dal 95% della popolazione in esame) ed infine dai piccoli concerti organizzati in ristoranti o club (frequentati dal 76% della popolazione in esame). Gli adolescenti della Gen Z possono essere definiti: *content-driven* quando partecipano agli eventi per il puro piacere recato dalla musica e dal genere musicale amato; *scene-driven* quando partecipano agli eventi per il desiderio di approfondire la cultura soggiacente al genere musicale seguito; *friendship-driven* quando partecipano agli eventi per la compagnia e la volontà di non perdersi qualcosa in cui sono presenti anche i propri amici (legata a volte anche alla FoMo, l'ansia sociale frequente nei giovani e causata dal timore di essere esclusi da esperienze gratificanti vissute da altri); infine *socially-driven* quando partecipano agli eventi principalmente per conoscere nuove persone. Comprendere i diversi bisogni che animano il coinvolgimento dei giovani agli spettacoli di musica *live* è fondamentale anche per gli artisti. Se in passato infatti si facevano concerti per vendere dischi, ad oggi i musicisti e i cantanti diffondono musica in *streaming* o producono registrazioni affinché il pubblico poi venga ai propri eventi.

In questa società che privilegia solamente i mezzi di comunicazione *on demand*, è affascinante notare come alcuni media più tradizionali abbiano saputo adattarsi alle richieste dei giovani, orientando i propri servizi alle caratteristiche delle nuove generazioni. Tra questi vi è la radio che in quest'era digitale ha saputo rinnovarsi ponendo al centro gli interessi degli ascoltatori, pur non perdendo la propria identità originale e divenendo per alcuni studiosi la radio 2.0 (Dimoulas et al., 2024). Per incontrare le preferenze dei consumatori, la radio ha inserito programmi inerenti alle più disparate tematiche, spaziando dal fantasy all'informazione, e adeguandosi ad uno degli strumenti più in voga tra i membri della Gen Z: i *podcasts*. Una ricerca empirica greca, condotta tramite un sondaggio su Internet dedicato agli studenti Gen Zers aventi tra i 18 e i 28 anni nel 2023, ha permesso di indagare le preferenze musicali

e radio possedute dai giovani. Tra i 125 rispondenti circa il 45% ha dichiarato di ascoltare musica per più di quattro ore al giorno, mentre circa il 70% ha affermato di ascoltare la radio e i podcast per meno di un'ora al giorno. Le stazioni radio più apprezzate sono quelle che propongono musica, in particolare quelle che limitano le interruzioni pubblicitarie, che recano fastidio all'utente. A seguire troviamo programmi radio d'intrattenimento, poi d'informazione ed infine *talk shows*. Il genere di *podcasts* più amato dalla Generazione Z è quello dei *true crime*, seguito dalle commedie e da programmi dedicati al miglioramento di sé stessi. Molti giovani ascoltano la radio a casa quando sono soli per tenersi compagnia, e vengono a conoscenza di nuova musica tramite gli amici, che influenzano le proprie preferenze musicali, così come lo fanno i brani contenuti nelle pubblicità o serie TV, e quelli consigliati dalla famiglia. Risulta significativo un quesito mirato ad indagare le vie dell'informazione della Gen Z. Lo studio ha rivelato come i Gen Zers si informino principalmente attraverso Internet, difatti il 98.4% della popolazione indagata adotta questa modalità d'agire.

Per concludere la rassegna rivolta a delineare le molteplici sfumature evidenziabili nel rapporto tra le Generazione Z e la musica, è funzionale analizzare il lavoro dell'autore Özlem Ömür, svolto in Turchia. Egli desidera indagare la percezione che alcuni specifici studenti Gen Zers, quelli impegnati nell'apprendimento della disciplina dell'educazione musicale, hanno maturato rispetto alla propria concezione di maestro di musica ideale. Lo studio ha raccolto le risposte di 92 studenti dei dipartimenti di educazione musicale di differenti università turche, aventi tra i 18 e i 25 anni, con l'obiettivo di collezionare delle metafore con cui gli alunni rappresentavano il proprio prototipo di insegnante di musica modello. La ricerca è interessante su più fronti. In primis interroga individui che sono impegnati in prima persona nell'ottenere il titolo e l'occupazione che sono chiamati a valutare poi nello studio; ed inoltre approfondisce la tematica della figura autorevole all'interno di una generazione che sembra sottostare sempre meno ad un'autorità imposta dall'alto, e che richiede nuovi modelli educativi. Non a caso, Kaplan (2020) connette i Millennials ed i Gen Zers ai ribelli sessantottini.

La richiesta di inventare una metafora è giustificata dal desiderio di far emergere i vissuti fenomenologici degli studenti. Impiegando questo espediente letterario l'autore presume che traspaiano nelle risposte le concezioni, i valori, la filosofia e le credenze rispetto all'insegnamento, possedute dai Gen Zers. I partecipanti alla ricerca dovevano completare la frase: "*My ideal music teacher is like.....because....*". In risposta all'affermazione "Il mio insegnante di musica è come....perché..." sono state raccolte cinquanta metafore valide, poi raggruppate in cinque categorie differenti. Gli studenti vedono l'insegnante di musica ideale come una figura principalmente "illuminante e guidante". Oggetti metaforici associati a questa prima sezione sono ad esempio il sole, la luce, la lampada, il capitano, la stella polare. Gli alunni interpretano anche la figura dell'insegnante come un soggetto aiutante e

informativo, collegandovi metafore quali quella del libro, dell'enciclopedia, dello strumento, del quadro. La terza categoria evidenzia poi il carattere amorevole e supportivo che deve contraddistinguere l'insegnante, emerso da oggetti metaforici come quello della madre, del genitore, dell'albero, della Terra. L'insegnante è anche concepito come necessario e rassicurante, come riflettono le metafore della chiave, del respiro, dell'acqua. Infine il docente di musica ideale è una fonte di cambiamento e felicità così come testimoniano le metafore espresse dell'arcobaleno, della canzone e della primavera. La metafora in assoluto più citata è quella della guida e questo è comprensivo in un mondo in cui l'insegnante non ha più l'unica funzione informativa. Il maestro non è di fatto lo strumento impiegato per accedere ai fatti e alla conoscenza, per quello ad oggi vi è Internet. Il docente può però avere funzione orientativa, aiutando lo studente a districarsi all'interno delle migliaia di notizie che circolano nella società, maturando lo spirito critico necessario a distinguere una conoscenza reale da una *fake news*. Le modalità e i risultati proposti dalla ricerca di Ömür sono stati ripresi nell'indagine empirica che anima la stesura di questo progetto di tesi. I risultati raccolti nel contesto italiano appaiono tendenzialmente affini a quelli elaborati dallo studioso turco.

In conclusione, la letteratura analizzata evidenzia come la Generazione Z viva la musica in modo profondamente intrecciato con la dimensione digitale, relazionale ed emotiva della società contemporanea. Le nuove tecnologie, i servizi di *streaming*, i *social media* e le piattaforme *online* hanno trasformato non solo le modalità di fruizione musicale, ma anche il valore identitario, comunicativo e aggregativo attribuito alla musica dai giovani. Parallelamente, emergono nuove esigenze educative e nuovi modelli relazionali, che coinvolgono anche il ruolo dell'insegnante e le pratiche didattiche musicali. Tuttavia, la maggioranza delle evidenze proposte si riferisce a contesti esteri e ciò rende necessario interrogarsi su come i giovani italiani della Generazione Z vivano concretamente tali dinamiche nel proprio contesto culturale, sociale e scolastico. Le specificità territoriali, educative e culturali possono infatti influenzare significativamente il rapporto con la musica, con i media digitali e con l'esperienza scolastica. Per questa ragione, la ricerca presentata nel capitolo successivo si propone di approfondire il punto di vista dei giovani italiani appartenenti alla Gen Z, con l'obiettivo di comprendere più da vicino il significato che la musica assume nelle loro vite, nelle loro esperienze scolastiche e nella costruzione della propria identità personale ed emotiva.

CAPITOLO 3. LA RICERCA SULLA GENERAZIONE Z: il rapporto con la musica e l'educazione musicale ricevuta.

3.1. Le motivazioni che animano l'indagine: descolarizzare la musica e “musicalizzare” la scuola.

Come anticipato nel capitolo introduttivo, l'indagine di seguito presentata nasce dalla considerazione che l'educazione musicale in Italia venga impartita ai giovani in maniera non ottimale. Nonostante la relazione tra la Generazione Z e l'insegnamento musicale ricevuto sia un ambito tendenzialmente poco esplorato, la tesi tiene in considerazione diverse criticità di partenza tipiche del contesto italiano, evidenziate da più studiosi del settore. In Branca (2012) si legge che è necessario “dare dignità musicale alla scuola” valorizzando maggiormente il piano dell'arte e della sua produzione, piuttosto che la didattica ed i suoi programmi. Per fare ciò occorre “descolarizzare un po' la musica e musicalizzare di più la scuola.” (Branca, 2012. p.87). Sarebbe innanzitutto opportuno perfezionare la qualità della didattica musicale impartita agli alunni, incrementando la formazione del personale docente, ancora altamente influenzata dalla volontà di approfondimento del singolo insegnante. A contribuire a generare tale situazione vi è anche il fatto che fino all'emanazione della Legge n. 294 del 1999, per insegnare presso la scuola dell'infanzia o in quella primaria non fosse necessario l'ottenimento di un titolo universitario che formasse anche sul tema della disciplina musicale. Molti maestri ancora in servizio si sono formati frequentando i corsi per prendere il diploma magistrale. Oggi invece per ricoprire il ruolo di docente nei primi segmenti dell'istruzione infantile, occorre aver conseguito la laurea magistrale a ciclo unico in Scienze della Formazione Primaria, corso universitario che tra i suoi insegnamenti prevede quello di “Fondamenti e didattica della musica”, in cui sono previste lezioni teoriche e laboratori pratici. In secondo luogo, si dovrebbero aumentare le risorse a disposizione nelle scuole in termini sia di strumenti analogici, sia digitali visto l'impatto che questi hanno nella vita quotidiana degli alunni (di cui si è parlato nel paragrafo 2.2.). In generale garantire alla materia una maggior centralità nel curriculum scolastico, avendo cura di preservare la continuità nello studio della disciplina in ordini scolastici differenti, assicurandone la valorizzazione anche nella formazione superiore (fattore ad oggi mancante come analizzato nel paragrafo 1.1.2), sarebbe necessario per sviluppare una contemporanea interpretazione dell'educazione musicale.

La concezione moderna di educazione musicale ideale si rispecchia nelle idee di Edgar Willems, che la definisce come un processo educativo globale che sviluppa la persona coinvolgendone la sensibilità, l'intelligenza e il movimento.

Sostanzialmente la disciplina musicale nel Paese viene trattata secondo una duplice modalità, in base al contesto di riferimento in cui viene trasmessa. Nelle realtà specialistiche, accademiche o conservatoriali, per secoli lo studio della musica è stato identificato con la mera tecnica strumentale. (Branca, 2012.). La teoria e il solfeggio, su cui si insisteva pedissequamente durante il primo approccio alla disciplina, nella didattica specifica musicale, tendevano a soffocare l'espressione dell'allievo, che così facendo non trovava risposta alle sue reali esigenze. A volte la pratica musicale era consentita dopo mesi di preparazione preventiva, mirata ad alfabetizzare lo studente, non prendendo in esame quelle naturali manifestazioni di musicalità che ritroviamo nel soggetto già da neonato (con i *musical babbling* ad esempio). Nonostante le scuole musicali specialistiche abbiano modificato la propria conformazione, con atti come la riforma dei Conservatori (L. 508/1999), vi sono ancora docenti che puntano a creare artisti delle dita (in termini bachiani) piuttosto che incentivare la creatività del singolo nel conferire al brano uno spirito personale. Questa tendenza porta ad alimentare il virtuosismo dello studente e del docente, che ritrovano gratificazioni immediate nell'apprezzamento che segue l'esibizione di fronte ad un pubblico, ma che tralasciano la maturazione della sensibilità musicale intrinseca ad ogni individuo.

La musica nella scuola dell'obbligo invece, come esposto nel primo capitolo, ha subito un travagliato percorso legislativo e normativo che per decenni ne ha consacrato la sottovalutazione nel curriculum dell'alunno. Il poeta e critico letterario britannico Herbert Read afferma che l'arte in generale non è mai stata valorizzata come parte integrante ed essenziale del ciclo educativo di studi, specialmente nelle scuole di ordine superiore. Il "fare musica" in aula scolastica si è troppo spesso tradotto in una trasmissione di contenuti riguardanti nozionismi di teoria o storia della musica, oppure è ricaduto nello spontaneismo. Simboliche sono le affermazioni pronunciate dall'immenso compositore e direttore d'orchestra Ennio Morricone in una lettera aperta del 2012, destinata al quotidiano *Il Messaggero*. Il Maestro, esprimendosi in merito all'educazione musicale instaurata nelle scuole dell'obbligo italiane esplicita come i docenti impieghino metodi sbagliati per insegnare musica, e dichiara come ciò allontani i giovani dal generare amore e passione nei confronti di questo potente linguaggio universale. Morricone, elogiando la didattica musicale tedesca ed in particolare le metodologie elaborate da Carl Orff (che richiameremo nel quarto capitolo), denuncia l'uso esclusivo del flauto come strumento principale d'insegnamento nel contesto italiano. Tra le tante personalità rilevanti nel settore musicale che sono in accordo con la posizione pronunciata da Morricone, vi sono il direttore d'orchestra Riccardo Muti ed il violinista Salvatore Accardo, che lanciano l'allarme rispetto a una superficialità diffusa nell'insegnamento della musica in quella che è la patria del Bel Canto, e che è *terra natia* di grandi compositori come Verdi, Vivaldi e Puccini. La necessità di una riconnessione con la musicalità italiana, ed in particolare con i capolavori classici, sembra in realtà essere colta dall'attuale Ministro

dell'Istruzione e del Merito Giuseppe Valditara. Quest'ultimo oltre all'aver conferito centralità, almeno sulla carta, alla cultura musicale a partire fin dalla scuola dell'infanzia secondo le nuove Indicazioni Nazionali del 2025⁶, ha decretato la nascita dell'Orchestra Nazionale della Scuola Italiana, che racchiude i talenti dei licei musicali e che, affiancata da orchestre regionali, mira a coinvolgere i giovani e avvicinare il pubblico al patrimonio artistico del Paese. In attesa di poter raccogliere evidenze degli ambiti cambiamenti prospettati nell'educazione musicale grazie ai nuovi provvedimenti ministeriali, la ricerca ha inteso analizzare le percezioni e le esperienze dei protagonisti dei più recenti insegnamenti musicali, tenutisi nelle scuole italiane nei primi decenni del 2000. Sono state dunque ricavate le opinioni ed i pensieri relativi alla musica ed alla sua trasmissione nelle scuole, elaborati dalla Generazione Z. Alcune domande puntavano a cogliere le abitudini, gli usi e i valori utili a delineare in generale il rapporto esistente tra i rispondenti e la musica; altri interrogativi invece miravano al comprendere come l'educazione musicale sia stata esperita dai soggetti stessi. Concentrarsi sui giovani Gen Zers cercando di individuarne la "musicalità", che per Piatti e Stefani consiste nei "comportamenti musicali, visti come risultanti di motivazioni, attività e modi di appropriazione", permette di intravederne l'identità musicale. (Piatti & Stefani, 1987, p. 81). Ogni progetto di formazione ed educazione ha tra i suoi obiettivi la costruzione dell'identità, intesa come un processo dinamico, in continuo divenire e dal carattere plurale. Tra le sfaccettature che possiamo individuare nel concetto di identità vi è quella musicale. In Branca (2012) si legge che l'identità musicale è "[...] il modo in cui ciascuno si percepisce dal punto di vista musicale, si costruisce grazie all'apporto della memoria che fa riaffiorare esperienze e vissuti; essa ha carattere narrativo, perché può essere definita solo attraverso un percorso storico ed autobiografico, ripercorrendo i passi che l'hanno costituita, non solo a livello individuale, ma anche collettivo, nel caso si parli di identità di un gruppo o di una nazione.". (p.96).

Porre ai Gen Zers domande sul loro "vissuto musicale" attuale e passato permette di svelare una loro parziale autobiografia, che consente di far emergere la consapevolezza della condotta musicale del soggetto e quindi la sua relazione con la musica. Per l'autore precedentemente citato è possibile distinguere quattro tratti nell'identità musicale: l'*imprinting* originario, ovvero le esperienze sonore primarie (prenatali o neonatali); il vissuto e l'insieme dei significati attribuiti alle esperienze musicali avute nella vita; i valori conferiti alla musica; le abilità e le conoscenze musicali acquisite per vie formali o informali. L'indagine rivolta alla Generazione Z esplora aspetti riconducibili alle ultime tre dimensioni, sondando l'influenza, l'apporto delle istituzioni scolastiche e del gruppo di appartenenza, rispetto a quanto viene espresso.

⁶ Analizzate nel paragrafo 1.2

Il progetto di tesi si è articolato in più fasi di ricerca, successive a una iniziale intensa attività di selezione bibliografica. L'insieme della documentazione ricercata è apparso funzionale alla costruzione del primo strumento d'indagine impiegato: il questionario. Nel primo strumento d'indagine (poi approfondito nel paragrafo 3.3.) più domande richiamano questioni interrogate già da altri studi sul tema. I punti salienti di questi ultimi sono stati esposti nel capitolo 2 e verranno successivamente richiamati. È stata poi realizzata la raccolta dei dati, la cui analisi ragionata dei risultati ha portato alla preparazione di un secondo strumento d'indagine d'approfondimento: le interviste semi-strutturate (di cui la traccia è esposta nel paragrafo 3.3). Le interviste hanno indagato più nello specifico questioni rilevate dal primo questionario ed hanno focalizzato l'indagine su nuovi argomenti d'interesse legati alle priorità iniziali della ricerca. L'attiva collaborazione e negoziazione costante con il professore Michele Biasutti ha contribuito a creare strumenti d'indagine precisi e pertinenti al tema trattato.

Nella preliminare investigazione orientata a raccogliere fonti attendibili riconducibili alle tematiche approfondite in tale tesi, volte a costruire un quadro di riferimento di partenza, è stato possibile notare una generale carenza di interesse all'argomento da parte della ricerca scientifica internazionale, testimoniato dalla scarsità di prodotti attinenti trovati. Nei più affidabili motori di ricerca come, ad esempio, *ERIC (EBSCO)*; *Scopus*; *Galileo Discovery*; sono stati ricercati articoli scientifici, opere, testi e studi mirati ad indagare il rapporto esistente tra la Generazione Z e la musica, tramite parole chiave quali: “*Music and Gen Z*”; “*Gen Z*”; “*Music education and Gen Z*”. È stata poi effettuata una selezione di circa trenta riferimenti scientifici riguardanti gli argomenti posti in esame in questo progetto, ed è stata poi delineata una revisione sistematica della letteratura che ha costituito la base dalla quale sviluppare la ricerca e gli aspetti specifici da analizzare attraverso gli strumenti d'indagine. La scelta delle opere valide come fonti è ricaduta prevalentemente su articoli riportanti studi e sondaggi relativi a realtà estere, poiché essi erano presenti in quantità maggiori nei *database* di riferimento, ed inoltre spesso prendevano in esame ricerche realizzate su popolazioni d'indagine più estese. Sono state comunque tenute in considerazione anche evidenze riconducibili al contesto italiano.

Questa preparatoria fase di raccolta di opere bibliografiche, si è estesa nei mesi di gennaio e febbraio 2025. A marzo dello stesso anno si è costruito lo strumento d'indagine funzionale alla prima fase di ricerca: un questionario qualitativo. Per approfondire i risultati emersi dal questionario, si è poi elaborata una traccia di intervista semi-strutturata, somministrata ad una fascia ristretta di soggetti. L'elaborazione dell'intervista semi-strutturata è avvenuta a luglio 2025. I due dispositivi di ricerca, alimentanti le duplici fasi d'indagine, verranno meglio esaminati nei paragrafi 3.2 e 3.3.

In definitiva, le domande di ricerca che animano lo studio sono:

“In che modo i giovani della Generazione Z descrivono il proprio rapporto, le abitudini e le attitudini legate alla musica e come definiscono le esperienze vissute durante l’educazione musicale ricevuta nel percorso scolastico?”

“Quali bisogni, criticità e aspetti positivi emergono dalle esperienze della Generazione Z rispetto alle lezioni di musica e quali indicazioni didattiche possono contribuire a migliorare l’educazione musicale nella scuola?”

3.2. I presupposti teorici: l’importanza del “fare bene” musica a scuola.

Valorizzare l’educazione musicale e dedicarvi ricerche dal carattere scientifico, a più di cento anni di distanza dalla sua resa obbligatoria nel curriculum dello studente con la Riforma Gentile, risulta in linea con la concezione di educazione integrale della persona, prospettata come esito ideale dei contemporanei percorsi scolastici. Non si tratta quindi di auspicare la formazione di musicisti d’eccellenza, tralasciando e trascurando competenze appartenenti ad altri ambiti di studio. Dopo tutto, come affermava un antico proverbio: “Puro musico, puro asino!”. La visione di educazione musicale moderna prevede che il linguaggio musicale attinga a quello di altre discipline, quali la matematica e le scienze, e viceversa. Il tutto per giungere a sviluppare un pensiero *flessibile, intuitivo e creativo*. (Ministero della Pubblica Istruzione, 2007, p. 64).

Già nell’età relativa alla grecità classica, e successivamente ellenistica, la musica era considerata un’*artes reales* che con i suoi principi generali, consentiva la conoscenza e la rappresentazione della realtà. Essa insieme all’aritmetica, la geometria e l’astronomia, apparteneva alle Arti del Quadrivio, che con le Arti del Trivio (retorica, grammatica e dialettica), contribuivano alla formazione completa dell’uomo greco (Porcarelli, 2021). Ad oggi i progressi in ambito pedagogico e neuroscientifico possono solo che confermare tali ipotesi primordiali, declinandole con maggior precisione e scientificità. Per lo psicologo statunitense Howard Gardner, la musica è un’ “entità intrinseca all’essere umano” (Branca, 2012. P.86). Lo studioso nel 1983 pubblicò la teoria delle intelligenze multiple, proponendo una visione ecologica della mente umana, che per l’autore avrebbe una struttura modulare. I sostenitori della teoria invece di concepire il cervello umano come un organo unico in grado di compiere diverse attività, lo definiscono un organo complesso che comprende funzioni autonome e interagenti: le intelligenze. Queste ultime sono classificate in intelligenza: cinestetica, spaziale, logica, interpersonale, intrapersonale, naturalistica e musicale (Santipolo, 2012). Viste le molteplici sfaccettature che contraddistinguono la mente umana, è fondamentale investire in una didattica plurale che rispetti i principi dell’approccio dello *Universal Design for learning* (CAST, 2024.). È necessario portare in aula attività che permettano ad ogni studente di far emergere le sue

particolari attitudini e inclinazioni, promuovendo e contemplando le sue peculiarità ed i suoi specifici metodi per apprendere, perché come recita il popolare aforisma, attribuito ad Einstein: “Ognuno è un genio. Ma se si giudica un pesce dalla sua capacità di arrampicarsi sugli alberi, passerà tutta la vita a credersi stupido”. Orientando la didattica scolastica quindi in un verso diversificato, essa deve includere esercizi che stimolino anche l’intelligenza musicale. La funzione musicale è la capacità di riconoscere, distinguere, trasformare ed esprimere forme musicali, mostrando sensibilità per il ritmo, l’altezza dei suoni, la melodia e il timbro (Gardner, 1983.). A supportare il ruolo della musica nell’educazione della persona vi è Willems, che sostiene che vi sia un’identità tra leggi che interessano la vita musicale, e leggi dominano la vita in generale. Per l’autore, componente materiale e spirituale si intrecciano in una relazione fra sviluppo e recettività sensoriale, sensibilità affettivo-uditiva ed uditiva.

Entrando maggiormente nello specifico, sono molteplici i vantaggi di una scuola che oltre a leggere, scrivere e far di conto, insegna a “far di canto” (richiamando le parole del MIM e del Comitato nazionale per l’apprendimento pratico della musica, istituito con il D.M 28/07/2006). Tra i suoi benefici più riconosciuti pubblicamente vi è quello relativo all’aspetto della socializzazione, confermato da evidenze come quelle presenti in Cabedo-Mas, A., et al. (2023). Nelle Indicazioni Nazionali del 2025 si legge come le pratiche musicali siano strumento di comunicazione, confronto, e comprensione dell’altro, aiutando a potenziare le competenze relazionali degli allievi. Branca (2012) descrive la musica come portatrice di valori democratici e solidali. Fare musica assieme porta lo studente a sperimentare l’importanza del fornire il proprio contributo, che ha uno specifico ruolo all’interno del complesso. Per la riuscita di tutti è necessario che ognuno esegua correttamente la propria parte, e nessuno gioisce dell’errore altrui, considerando che esso compromette l’intero sistema. Inoltre la pratica musicale, impiegando un linguaggio universale, consente di instaurare reali connessioni con l’altro, con cui è necessario cercare di capirsi facendo riferimento a elementi non verbali. Con la musica svolta insieme si può quindi “imparare a relativizzare la propria posizione, a darsi davvero da fare per un buon risultato di gruppo, per creare qualcosa insieme ed imparare l’uno dall’altro, essere l’uno in funzione dell’altro” (Branca, 2012. p. 91).

Proprio perché si serve di un codice privo di parole, la musica può essere strumento di costruzione di una classe realmente inclusiva, così come testimonia ad esempio la ricerca di Wang & Odena (2025) che evidenzia il miglioramento del clima di classe e della cooperazione attraverso attività musicali ispirate al metodo Orff. Nel contesto odierno, caratterizzato da classi eterogenee costituite da studenti appartenenti a plurime nazionalità e culture d’appartenenza, è fondamentale focalizzarsi sull’interculturalità e la musica è un mezzo con cui farlo (Pérez-Aldeguer, S., 2014). Non bisogna

ricadere negli automatismi stereotipanti che portano a svilire le potenzialità della disciplina musicale, pensando ad esempio che basti far ascoltare canzoni del paese d'origine del bambino straniero per "fare intercultura". È invece auspicabile proporre attività profonde che orientino alla comparazione proficua tra culture differenti, che instaurino un clima di reale contatto con le sonorità del mondo, e che fungano da ponte poi per confrontarsi su tematiche più ampie, allenanti la competenza di cittadinanza attiva. La musica è un'arma vincente per sviluppare un percorso interculturale poiché essa è: fruibile da tutti, dato che ha sempre un significato da cogliere direttamente, per cui non sono necessarie traduzioni; coinvolgente, creando unità tra gli alunni; trasferibile nelle sue tecniche e proprietà da una "lingua musicale" ad un'altra. La disciplina musicale deve essere trasmessa in aula rispettando i principi di equità e valorizzando la personalità di ogni allievo, in un'ottica che considera il talento musicale "non come potenzialità esclusiva di pochi, ma come una caratteristica universale degli esseri umani". (Rizzo & Pellegrini, 2021. p. 185). L'efficacia dell'arte musicale come mezzo di promozione di interculturalità ed inclusione è ribadita anche nel Decreto n. 1099 del 2021, elaborato dal Dipartimento per il Sistema Educativo di Istruzione e di Formazione - Direzione Generale per lo Studente, l'Inclusione e l'Orientamento Scolastico del Ministero per l'Istruzione; nonché dalle nuove Indicazioni Nazionali 2025, che citano la musica come strumento di prevenzione del disagio. Alunni con Bisogni Educativi Speciali, Disturbi Specifici dell'Apprendimento, o altre tipologie di vulnerabilità, possono giovare dell'insegnamento della musica. In particolare, nella *umbrella review* di Rizzo e Pellegrini si sono individuate più evidenze a sostegno dell'innalzamento del livello di inclusione scolastica tramite l'impiego della musica, descritta come un'attività piacevole e accessibile anche a coloro che presentano disabilità severe.

La disciplina musicale, oltre ad agevolare l'evoluzione di competenze interpersonali, agisce anche sul piano intrapersonale, potenziando la creatività, l'espressività e l'autonomia del soggetto. Essa può avere effetti positivi su competenze di genere accademico ed esecutivo, ma anche su *soft skills* quali l'autoregolazione e le abilità emotivo-affettive. È evidenziata in più studi la correlazione tra la partecipazione ad attività musicale e l'incremento di capacità cognitive. Ad esempio, è noto come la musica funga da neuroprotettore rispetto ad aree cerebrali deputate all'apprendimento del linguaggio (Rizzo & Pellegrini, 2021.). I benefici dell'insegnamento musicale sono interdisciplinari, data l'alta capacità di *transfert* rispetto alle abilità potenziate nella didattica della specifica materia. In Biasutti (2017) si descrive la trasferibilità dei vantaggi apportati da una particolare pratica della produzione musicale: l'improvvisazione. Quest'ultima è definita come l'esecuzione creativa in tempo reale di musica nuova, e consiste nell'inventare musica estemporaneamente. La pratica musicale in questione, legata a variabili come l'autoefficacia percepita dall'allievo, potenzia abilità cognitive, sociali e linguistiche. Il valore di questo esercizio è testimoniato anche dall'uso riabilitativo che assume in

contesti dedicati al sostegno degli anziani. Anche in Rizzo & Pellegrini (2021) si evidenziano i *near transfer* e *far transfer* possibili con l'esperienza musicale. La prassi musicale può portare al miglioramento di competenze simili e ad essa vicine, quali per esempio lo sviluppo della motricità fine. È fattibile però anche l'incremento di competenze non perfettamente sovrapponibili, distanti da quelle direttamente allenabili con la pratica musicale.

Tra gli esperimenti che attestano la veridicità di quanto finora dichiarato vi è lo studio tedesco condotto negli anni '90 in quattro scuole primarie berlinesi. Due di esse erano scuole ad indirizzo musicale, mentre le altre due erano scuole normali. Confrontando le abilità degli studenti delle istituzioni ad indirizzo musicale, in seguito alla partecipazione ad un percorso pluriennale di educazione musicale, rispetto a quelle possedute dagli allievi delle scuole normali, si è notato che i primi presentavano prestazioni superiori. I bambini frequentanti le scuole ad indirizzo musicale erano più competenti nello stabilire rapporti, riconoscere regole, concentrarsi, fare ragionamenti logici, fare analisi a livello visivo-manuale, sviluppare la creatività e la flessibilità del pensiero

In conclusione, per giungere all'ottenimento di questi risultati ottimali occorre quindi “fare bene” musica a scuola.

Definite le motivazioni che giustificano la rilevanza del tema oggetto di questo progetto di tesi, si presenta di seguito l'indagine realizzata.

3.3. Il questionario: presentazione dello strumento d'indagine e delle metodologie adottate.

La prima fase di ricerca si è svolta tramite l'utilizzo di uno strumento d'indagine qualitativo, ovvero un questionario che ha consentito di raccogliere dati testuali, la cui analisi ha condotto ad interpretazioni dei risultati tipo anche quantitativo-descrittivo, osservando le frequenze ed occorrenze contenute nelle risposte. Il questionario è stato accuratamente strutturato grazie al supporto del professore Michele Biasutti e della letteratura scientifica individuata sul tema, citata nel capitolo 2 e 3 della tesi. Lo strumento comprendeva in totale 18 quesiti a risposta aperta, e richiedeva per la sua compilazione un tempo pari a circa 10 minuti. Esso è stato realizzato con l'applicazione “Moduli Google” ed è stato diffuso attraverso un messaggio di invito a partecipare all'indagine, seguito dal *link* che ne permetteva il completamento. Lo strumento d'indagine è stato emanato tra aprile e maggio del 2025. Prima di procedere con la divulgazione del questionario, esso è stato somministrato a cinque soggetti rientranti nei canoni descritti per la popolazione di riferimento, con l'obiettivo di valutarne la chiarezza e la fattibilità compilativa. Attuata questa operazione, si è dato il via alla diffusione.

Si è adottato uno strumento di ricerca qualitativo a risposte aperte. Ogni domanda permetteva di fornire una risposta senza limitazioni numeriche rispetto al quantitativo di parole scritte, ad eccezione del secondo *item*, nel quale l'indicazione del genere del rispondente avveniva tramite selezione di una delle tre opzioni chiuse consentite. Questo approccio è stato adottato per garantire ai rispondenti di esprimersi con maggiore libertà, utilizzando il proprio linguaggio spontaneo, fattore particolarmente rilevante in una ricerca che indaga vissuti, motivazioni e rapporti con la musica. Il questionario a risposte aperte ha colto così significativi dati narrativi che hanno fatto emergere elementi variegati attinenti ad ampie tematiche, evitando per i rispondenti l'operazione di traduzione delle proprie esperienze e percezioni. Se i partecipanti avessero dovuto scegliere le risposte tra categorie prefissate esposte in "etichette" presenti nelle opzioni multiple tipiche degli strumenti d'indagine a risposta chiusa, essi avrebbero dovuto affrontare un grosso sforzo cognitivo, trattando di ambiti relazionali, educativi ed emotivi ad essi connessi e difficilmente standardizzabili. È per questo motivo che si è optato per la diffusione di due strumenti di natura aperta e qualitativa.

La popolazione che si intendeva sollecitare consisteva nella Generazione Z. Di conseguenza il requisito necessario da considerare, affinché le risposte del soggetto potessero essere ritenute valide, era che il rispondente dichiarasse di avere tra i 13 e i 28 anni. La Generazione Z infatti, include gli individui nati tra il 1997 e il 2012, che nel 2025 (anno in cui è stato divulgato il questionario) rientravano tra i range di età appena citati. Questa operazione ha permesso di giungere ad un campione di 169 rispondenti Gen Zers.

Il messaggio ed il *link* che consentiva la partecipazione all'indagine sono stati divulgati via *Whatsapp*, *Telegram*, *Instagram* e *Facebook*, cercando di raggiungere quanti più giovani possibili.

Il questionario diramato, dal titolo "La Generazione Z e la musica", era formato da una preliminare sezione dedicata al consenso informato. In esso si indicavano gli scopi dell'indagine ed inoltre l'autrice dichiarava di garantire l'anonimato del partecipante, nel rispetto delle normative vigenti. Si è in aggiunta esplicitato un contatto di riferimento, l'indirizzo mail: valentina.dalcorso.2@studenti.unipd.it, nel caso di dubbi rispetto alla compilazione o nel desiderio di rimanere aggiornati sui risultati ottenuti dall'indagine. Successivamente nella sezione del consenso, si è informato il rispondente sulla volontarietà della sua partecipazione e sulla possibilità di interrompere il completamento del questionario in qualsiasi momento, senza alcun tipo di conseguenza, oltre che sull'opportunità di cancellare le sue risposte se richiesto. Infine si sono spiegati i criteri d'inclusione nella ricerca: essere nati tra il 1997 e il 2012. Se il soggetto proseguiva nella compilazione, si autodichiarava in accordo con quanto esposto.

Nel questionario le domande presenti erano classificabili in due parti distinte. La prima sezione era mirata a raccogliere informazioni generali rispetto ai partecipanti e alle loro opinioni. Il secondo blocco di quesiti era rivolto all'analisi delle esperienze e dell'interesse maturato per la musica da parte dei soggetti. Le prime quattro questioni interpellate, nel settore delle informazioni generali, erano utili a delineare le caratteristiche essenziali del campione. Si chiedeva ai rispondenti:

1. Età: _____
2. Sesso: ☐ M ☐ F ☐ Altro
3. Cosa studi/Che lavoro fai? _____
4. Titolo di studio posseduto: _____

Successivamente si sono posti dei quesiti volti a cogliere la formazione musicale posseduta dal soggetto rispondente, e le sue preferenze musicali. Diverse domande elaborate si ricollegano ad evidenze raccolte durante la fase di revisione della bibliografia esistente sul tema. Il sesto e settimo quesito sono funzionali ad attuare un paragone tra le abitudini di ascolto rilevate da MIDia Reserach nel Regno Unito (riportate nel capitolo 2 della presente tesi) e il contesto italiano, oltre che a confermare o meno il colossale ruolo dei servizi di streaming descritto nell'articolo in Berklee College of Music (2019). Il nono e decimo quesito si concentrano sull'indagare i consumi di musica live dei Gen Zers, permettendo un confronto con quanto posto in Homi et al. (2020).

Si è chiesto:

5. Studi musicali scolastici e/o extrascolastici affrontati (se non presenti scrivere "nessuno"): _____
6. Per quanto tempo al giorno ascolti musica e dove? _____
7. Con che dispositivi e piattaforme musicali ascolti la musica? _____
8. Che generi di musica ascolti? _____
9. Preferisci ascoltare musica da solo o in gruppo? _____
10. Quanti concerti dal vivo segui all'anno? _____

La seconda parte del questionario, orientata ad indagare le esperienze e l'interesse del campione nei confronti della musica, conteneva otto ulteriori domande. Alcune di esse erano molto profonde e tentavano di far emergere la posizione, il ruolo e l'importanza che la musica assume nella vita e nell'identità del rispondente. Altri quesiti si concentravano sull'influenza che la scuola, in particolare le istituzioni del primo ciclo d'istruzione obbligatorio (ovvero la scuola primaria e secondaria di primo grado), hanno avuto sul rapporto del rispondente con la musica, scavando nei ricordi da lui posseduti. Per facilitare la leggibilità e la comprensione delle questioni interrogate, anche a chi non è

tra gli “addetti ai lavori”, si è specificato che con “scuola secondaria di primo grado” si intende ciò che comunemente è definita “scuola media”. L’ultima domanda offriva una guida, una struttura che indicava come completare il quesito poiché vi era l’intento di paragonare i risultati raccolti con le evidenze dello studio di Ömür (2022), descritto nel paragrafo 2.3.

I quesiti appartenenti alla seconda parte del questionario sottoposto ai rispondenti sono:

11. Che cos’è per te la musica? _____
12. Che ruolo ha la musica nella costruzione e nello sviluppo di te come persona (identità)? _____
13. Descrivi le attività (ascolto, creazione, esecuzione) che svolgi legate alla musica. _____
14. Descrivi le esperienze positive di educazione musicale che hai avuto nella scuola primaria e nella scuola secondaria di primo grado (“scuola media”). _____
15. Descrivi le esperienze negative di educazione musicale che hai avuto nella scuola primaria e nella scuola secondaria di primo grado (“scuola media”). _____
16. Che ruolo ha avuto la scuola sullo sviluppo delle tue attitudini/preferenze musicali? _____
17. Come scopri nuove canzoni o artisti? _____
18. Come dovrebbe essere, secondo te, l’insegnante di musica ideale? Esprimilo con una metafora.

L’insegnante _____ è _____ come _____ un/una
.....perché.....

Per procedere con l’invio, il soggetto doveva aver compilato tutte le risposte, contrassegnate come obbligatorie. L’obbligatorietà del completamento del questionario per intero potrebbe aver influenzato la qualità delle risposte raccolte e potrebbe aver incrementato il tasso di abbandono della compilazione. Tuttavia, considerato il ristretto numero di quesiti posti e il limitato impegno temporale richiesto per portare a termine la procedura operativa, si presume che questo fattore abbia inciso in minima parte nello svolgimento dell’indagine e perciò sia trascurabile. Avere a disposizione questionari obbligatoriamente completi nelle sue parti ha agevolato molto la fase di analisi dei risultati rilevati.

Per analizzare le risposte si è adottato il metodo della *content analysis*, teorizzato inizialmente da Berelson (1952) e poi perfezionato da Klippendorff (2018). In seguito a una lettura immersiva ed esplorativa delle risposte si sono create delle categorie operando una codifica induttiva che mirava a cogliere tendenze basate su temi ricorrenti ed occorrenze frequenti. È stata fondamentale l’identificazione di concetti chiave che, a volte *in toto* e altre volte con formulazioni simili o termini

sinonimi, apparivano in numerose risposte. In più quesiti è stato necessario revisionare i codici inizialmente individuati andando ad unificare o eliminare determinate categorie poiché esse nel corso dell'analisi si manifestavano come troppo specifiche e non fornivano evidenze significative. Nell'ottavo, nell'undicesimo, nel quattordicesimo e nel quindicesimo quesito si sono appositamente considerati codici precisi che hanno praticamente elencato tutte le tipologie di risposte prodotte, evitando così categorizzazioni forzate che non avrebbero restituito l'immagine variegata risultante dal quadro di risposte rilevato.

Un esempio di come si è proceduto è il seguente:

Dopo la lettura delle risposte totali riguardanti il nono quesito del questionario, si sono induttivamente identificate tre categorie di analisi, ovvero “da solo”; “in gruppo”; “entrambi”.

Poi ogni risposta è stata assegnata ad una delle tre categorie.

La risposta del soggetto n.140 al nono quesito del questionario: “Entrambe, a seconda di ciò di cui ho più bisogno.”, è stata segnata all'interno della categoria “Entrambi”.

L'ultimo quesito, il numero 18 del questionario, è l'unico in cui si è agito deduttivamente, prestabilendo già in principio i codici con cui analizzare le risposte fornite, per poterle equiparare a quanto emerge in Ömür (2022).

Pur mantenendo un approccio qualitativo, la *content analysis* ha reso possibile una parziale quantificazione dei dati, attraverso il conteggio delle ricorrenze dei codici e delle categorie emerse, consentendo l'elaborazione di percentuali utili all'interpretazione dei risultati. L'affidabilità dell'analisi è stata garantita attraverso riletture successive delle risposte e una progressiva revisione delle categorie emerse.

3.3.1. Partecipanti alla prima fase dell'indagine.

Il questionario ha considerato valide le risposte di 169 giovani appartenenti alla Generazione Z. Così come esplicitato nel consenso informato posto nella pagina antecedente a quella d'inizio compilazione, il rispondente affinché venisse incluso nella ricerca doveva dichiarare di avere tra i 13 e i 28 anni. La Generazione Z comprende infatti gli individui nati tra il 1997 e il 2012, soggetti che nel momento di divulgazione del questionario rientravano tra i range di età appena citati.

Il primo quesito ha consentito di rilevare l'età dei partecipanti. Questi ultimi sono stati raggruppati in quattro categorie su base anagrafica, disomogenee per quanto riguarda la quantità dei rispondenti ad esse associate. Il campione di riferimento è infatti costituito prevalentemente da individui di età

compresa tra i 20 e i 25 anni. Il secondo quesito in aggiunta sottolinea una prevalenza femminile tra i soggetti. Tale maggioranza è giustificata dal fatto che i canali attraverso i quali si è diffuso il questionario, comprendevano gruppi telematici formati da studenti e studentesse di Scienze della Formazione Primaria, corso universitario frequentato principalmente da donne.

Al primo e al secondo quesito i Gen Zers hanno dichiarato i seguenti dati:

1. Età:		
20-25 anni	115 rispondenti	68.05%
26-28 anni	27 rispondenti	15.98%
15-19 anni	14 rispondenti	8.28%
13-14 anni	13 rispondenti	7.69%

Tabella 1: Dati relativi alle risposte fornite al primo quesito del questionario.

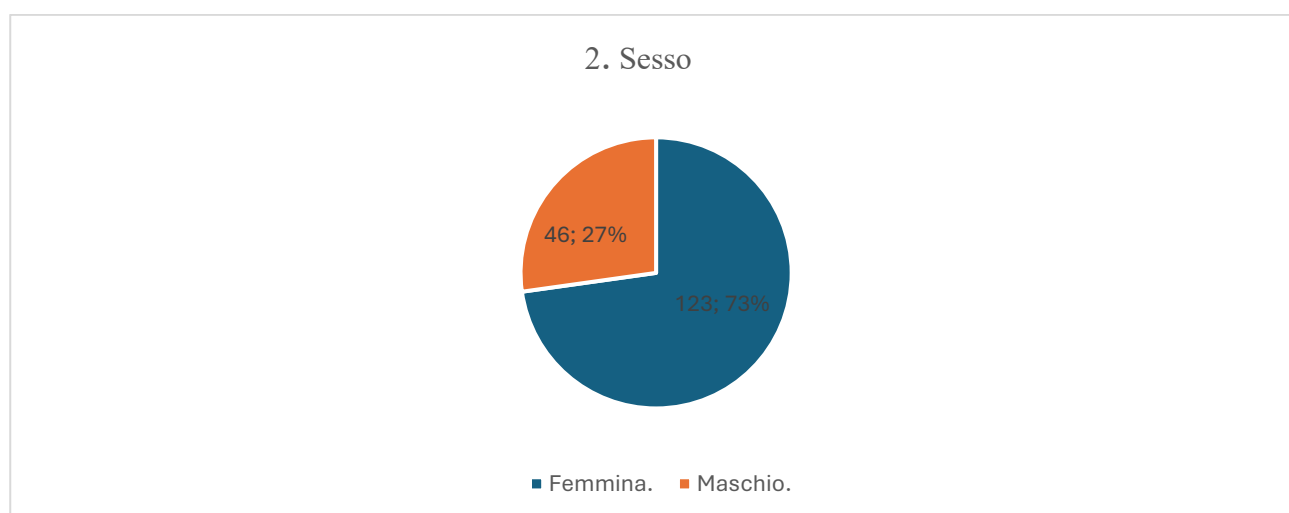


Tabella 2: Dati relativi alle risposte fornite al secondo quesito del questionario.

Il terzo quesito ha individuato l'occupazione dei rispondenti. Inizialmente erano state previste sei categorie di risultati, riconducibili allo *status* di studenti dei diversi gradi scolastici; studenti universitari-lavoratori; lavoratori; e disoccupati non studenti. Vista l'attinenza con la ricerca si sono valorizzate le risposte di due rispondenti che hanno precisato di lavorare nell'ambito musicale, e perciò si è aggiunto il codice "lavoratori in ambito musicale".

Più della metà del campione (il 70.41%) è impegnato in un percorso di studi e si identifica quindi come studente, di vario ordine e grado, altro dato di maggioranza probabilmente causato dai canali di diffusione impiegati per la divulgazione del questionario (le vie telematiche dapprima citate). Non mancano però risposte riferibili alla popolazione dei lavoratori Gen Zers (il 28.4%).

Al terzo quesito i rispondenti hanno dichiarato:

3.Cosa studi/Che lavoro fai?		
Studenti universitari	75 rispondenti	44.38%
Lavoratori	46 rispondenti	27.22%
Studenti universitari-lavoratori	20 rispondenti	11.83%
Studenti di scuola secondaria di secondo grado	15 rispondenti	8.88%
Studenti di scuola secondaria di primo grado	9 rispondenti	5.33%
Lavoratori in ambito musicale	2 rispondenti	1.18%
Disoccupati non studenti	2 rispondenti	1.18%

Tabella 3: Dati relativi alle risposte fornite al terzo quesito del questionario.

Gli studenti universitari frequentano corsi relativi prevalentemente all'ambito educativo (44.97%) e molti di questi già lavorano nelle scuole o nelle comunità. Vi sono poi studenti di ambito matematico, scientifico, ingegneristico (4.73%) ed infine letterario-linguistico (2.37%). I lavoratori ricoprono impieghi variegati ma principalmente inerenti al settore terziario. Un discreto numero di partecipanti lavora nel settore sanitario (5.92%). Tra gli studenti delle scuole secondarie di secondo grado spiccano coloro che frequentano un liceo (il 93.33% tra essi).

La maggioranza degli individui rispondenti possiede un diploma conclusivo di scuola secondaria di secondo grado. Le categorie considerate per inquadrare i titoli di studio posseduti dal campione d'indagine sono state: "diploma conclusivo di scuola secondaria di secondo grado", nella quale rientravano i diplomati presso licei, istituti tecnici e professionali; "laurea o laurea magistrale", comprendente tutti i laureati indipendentemente, "diploma conclusivo di scuola secondaria di primo grado" ed infine "nessuno".

Al quarto quesito i Gen Zers hanno dichiarato:

4.Titolo di studio posseduto:		
Diploma conclusivo di scuola secondaria di secondo grado	108 rispondenti	63.91%
Laurea o laurea magistrale	35 rispondenti	20.17%
Diploma conclusivo di scuola secondaria di primo grado (comunemente "licenza media")	16 rispondenti	9.47%
Nessuno	10 rispondenti	5.92%

Tabella 4: Dati relativi alle risposte fornite al quarto quesito del questionario.

Tra coloro che dichiarano di possedere un diploma conclusivo di scuola di secondo grado, la maggioranza ha frequentato un liceo inerente all'ambito degli studi umanistici. Il titolo di studio più diffuso è il diploma del liceo delle scienze umane. A seguire troviamo partecipanti che hanno frequentato il liceo linguistico, classico, scientifico, musicale ed infine artistico. Il 14.81% degli individui con diploma conclusivo di scuola secondaria di secondo grado ha frequentato un istituto tecnico, mentre il 6.48% un istituto professionale. Le lauree dichiarate invece sono prevalentemente triennali e riguardanti il settore sanitario, psicologico, educativo o economico. Solo un rispondente ha affermato di avere una laurea magistrale conseguita presso il conservatorio.

3.3.2. Presentazione dei risultati emersi dalla somministrazione del questionario.

Successivamente alla sezione volta a raccogliere le informazioni generali, utili a comprendere le caratteristiche del campione presentato nel paragrafo 3.3.1., lo strumento si articola in domande più mirate e specifiche. Il quinto quesito interrogava i giovani rispetto alla formazione da loro ricevuta nel preciso ambito musicale. Tale domanda ha portato all'individuazione di due macrocategorie che racchiudevano da un lato coloro che non avevano ricevuto alcuna forma di educazione musicale specifica, dall'altro gli individui che avevano vissuto qualsiasi forma di educazione musicale più approfondita, comprendendo in essa opportunità formative, di tipo scolastico o extrascolastico, che andavano oltre l'erogazione delle ore musicali curricolari di norma previste.

Più della metà dei rispondenti ha dichiarato di non aver mai affrontato uno studio musicale approfondito, né in ambito scolastico né extrascolastico. Alla quinta domanda i dati rilevati riportano:

5.Studi musicali scolastici e/o extrascolastici affrontati (se non presenti scrivere nessuno):		
Nessuno	109 rispondenti	64.50%
Soggetti che hanno ricevuto forme di educazione musicale scolastica o extrascolastica	60 rispondenti	35.50%

Tabella 5: Dati relativi alle risposte fornite al quinto quesito del questionario.

In seguito tra i soggetti che hanno riportato di aver intrapreso studi scolastici e/o extrascolastici musicali specifici, si sono distinte le opportunità formative inerenti al contesto della scuola o dell'extra-scuola. Solo il 33,33%, pari a circa un terzo dei rispondenti di riferimento, ha citato percorsi inerenti all'ambito scolastico-accademico.

5. A) Soggetti che hanno intrapreso studi scolastici e/o extrascolastici musicali specifici.

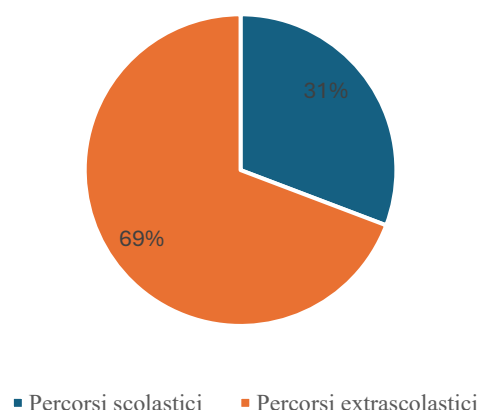


Tabella 6: Dati specifici rispetto ai soggetti che hanno dichiarato di aver intrapreso studi musicali scolastici e/o extrascolastici nel quinto quesito del questionario.

Il 75% (45 rispondenti) di coloro che hanno affermato di aver ricevuto un'educazione musicale specifica, ha intrapreso percorsi extrascolastici inerenti alla disciplina. Questi ultimi racchiudono esperienze varie ed eterogenee. Tra esse troviamo: lezioni private di canto, solfeggio o strumento; esperienze in cori, bande cittadine o orchestre; corsi di propedeutica musicale. È interessante notare come 16 rispondenti indichino di aver frequentato percorsi di educazione musicale extrascolastica per svariati anni e 9 rispondenti dichiarino di aver preso lezioni private per apprendere come suonare più di uno strumento musicale. 4 rispondenti si dichiarano autodidatti.

Una parte minoritaria dei rispondenti con educazione musicale specifica, ha invece seguito percorsi scolastici dedicati alla materia di riferimento. I 20 soggetti che hanno frequentato percorsi scolastici musicali hanno indicato di aver approfondito la disciplina attraverso:

5.B) Tra coloro che hanno frequentato percorsi musicali scolastici:		
Frequenzazione di scuole secondarie di primo grado ad indirizzo musicale	13 rispondenti	7.69% (del totale del campione)
Frequenzazione di conservatori	4 rispondenti	2.37% (del totale del campione)
Frequenzazione di altri percorsi di educazione musicale scolastica (es. laboratori musicali non obbligatori; corsi specializzanti di musicoterapia)	2 rispondenti	1.18% (del totale del campione)
Frequenzazione di licei musicali	1 rispondente	0.59% (del totale del campione)

Tabella 7: Dati specifici relativi a coloro che hanno dichiarato di aver affrontato studi musicali scolastici nel quinto quesito del questionario.

Il sesto quesito mirava ad indagare le abitudini di ascolto del campione di riferimento, domandando il tempo medio ed il luogo in cui i soggetti Gen Zers sono soliti a godere della musica. Rispetto al tempo di ascolto della musica giornaliero si sono individuate sette categorie elaborate in base alle quantificazioni orarie citate dai rispondenti. Tra i rispondenti che dichiarano di ascoltare musica per più di 5h al giorno troviamo soggetti che ne usufruiscono per anche 8h ore durante la giornata.

I soggetti hanno dichiarato:

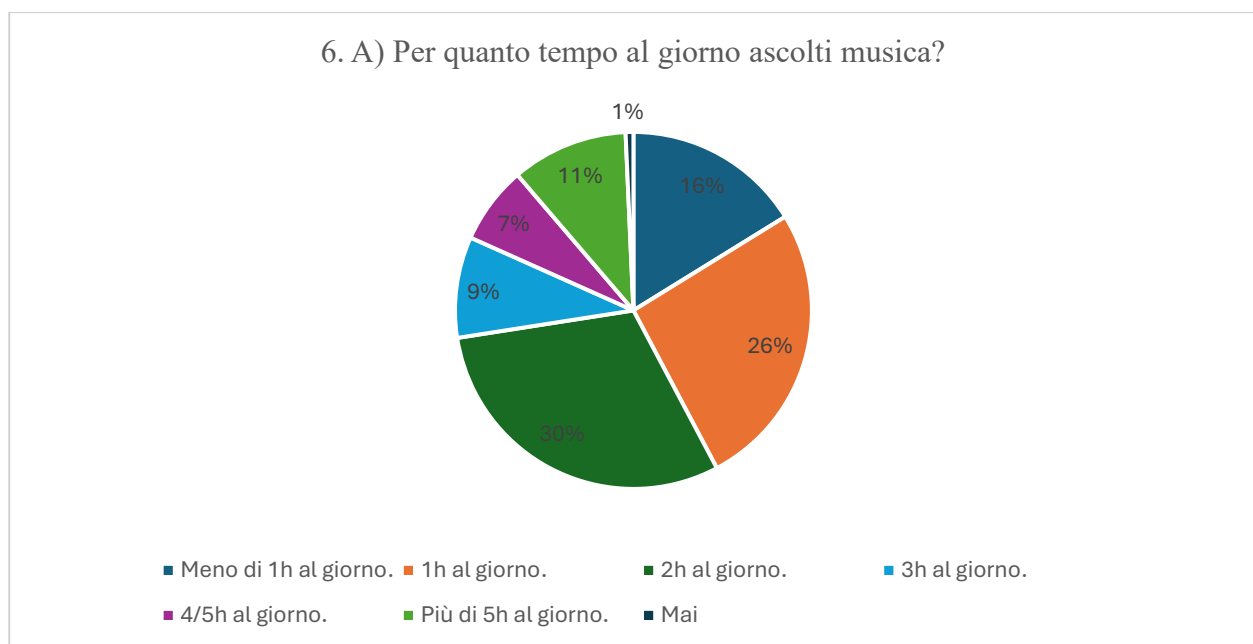


Tabella 8: Dati relativi alle risposte fornite al sesto quesito del questionario.

I luoghi privilegiati dalla Gen Z per ascoltare musica invece si stati etichettati in otto categorie. Vi è da considerare che gli individui che ascoltano musica “a lavoro” dichiarano occupazioni differenti, ed essi affermano che a volte sono portati ad ascoltare obbligatoriamente quanto propone il contesto in cui svolgono il proprio impiego. La risposta di un singolo rispondente poteva contenere più luoghi in cui il soggetto ascolta musica, per cui questa poteva rientrare in più categorie identificative senza rifarsi esclusivamente ad un’unica etichetta.

I luoghi in cui la Gen Z ascolta musica risultano essere:

6. B) Dove ascolti musica?

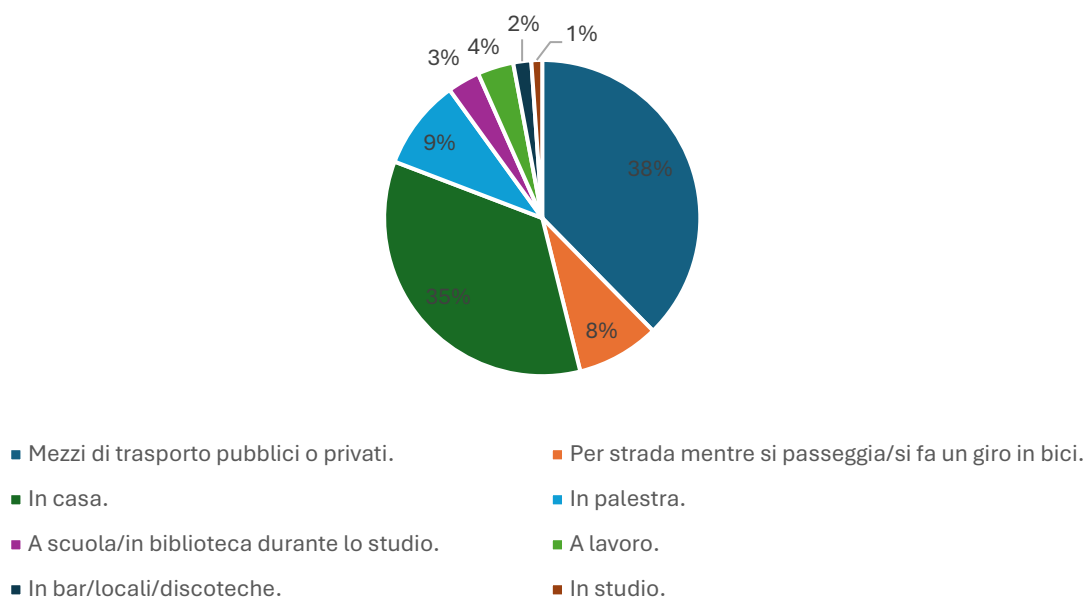


Tabella 9: Dati relativi alle risposte fornite al sesto quesito del questionario.

Il settimo quesito domandava ai rispondenti con quali dispositivi e piattaforme sono soliti ad ascoltare musica. In questo caso appaiono sette categorie di risorse analogiche e digitali impiegate. Le prime sono state racchiuse all'interno del codice unico "CD/vinili/giradischi" a causa della loro scarsa frequenza tra i rispondenti. Tra i dispositivi citati troviamo:

7. A) Con che dispositivi ascolti musica?

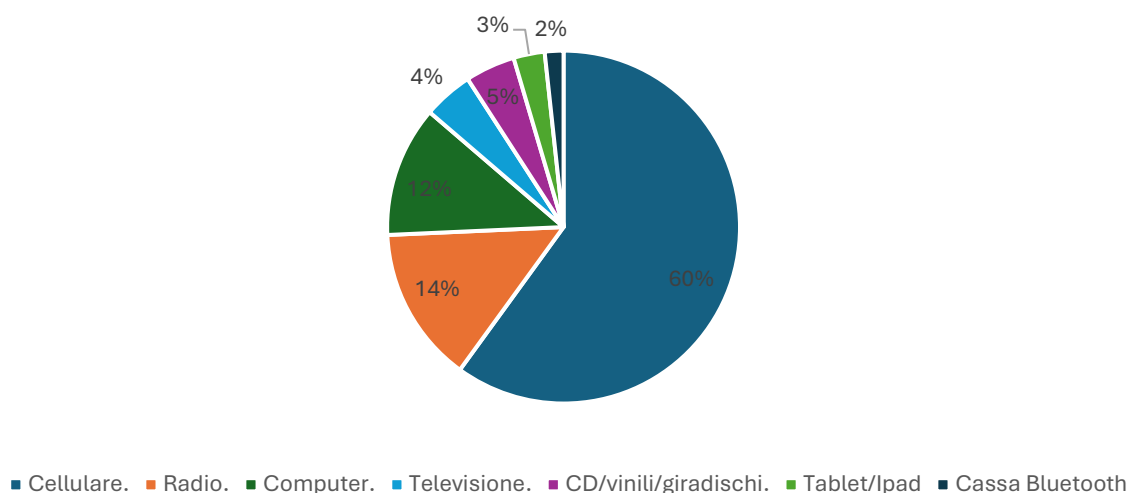


Tabella 10: dati relativi alle risposte fornite al settimo quesito del questionario.

Le piattaforme impiegate dai soggetti del campione per ascoltare musica sono state elencate integralmente ed esse comprendono:

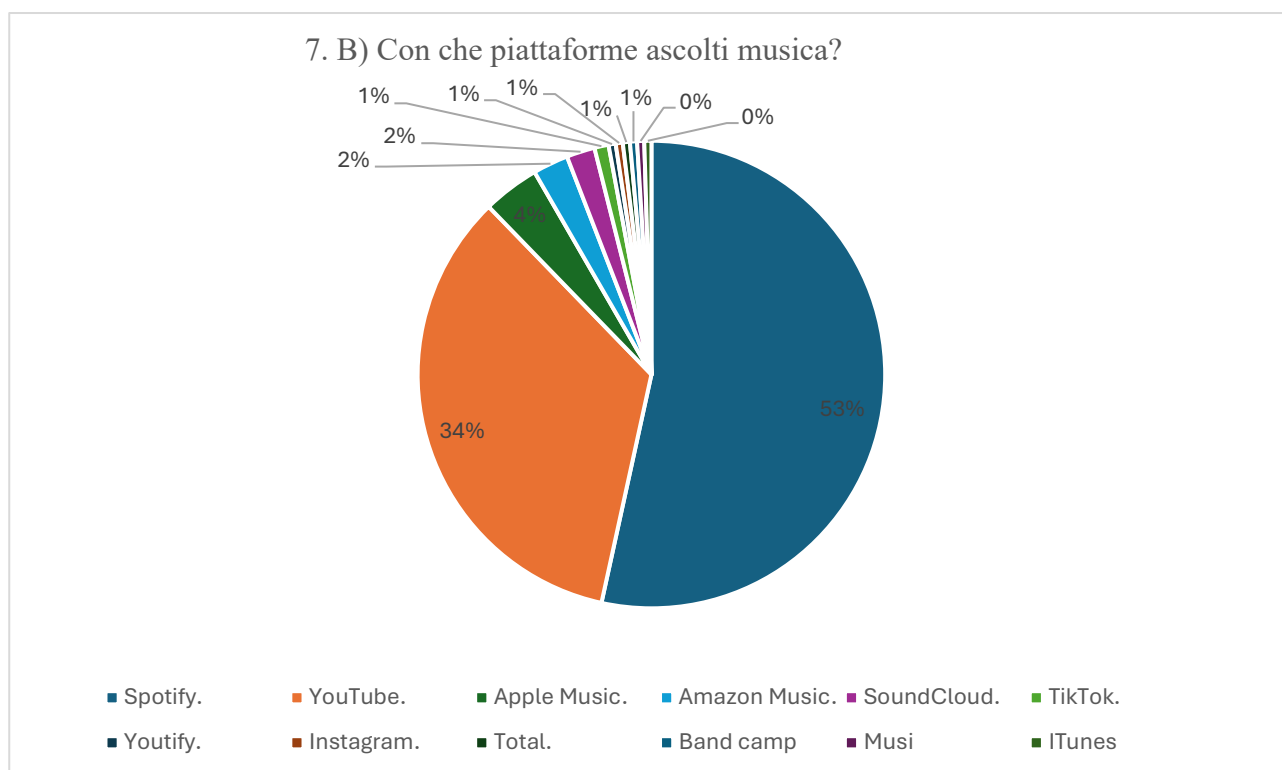


Tabella 11: Dati relativi alle risposte fornite al settimo quesito del questionario.

L'ottavo quesito del questionario ha rilevato i generi musicali ascoltati dalla Gen Z, offrendo un quadro variegato ed eterogeneo comprendente molte tipologie di musica. Anche in questo caso viene riportato l'elenco integrale, privo di categorizzazioni accorpate tra loro. Analizzando i generi musicali riportati indicando il numero di citazioni attuate dai rispondenti osserviamo:

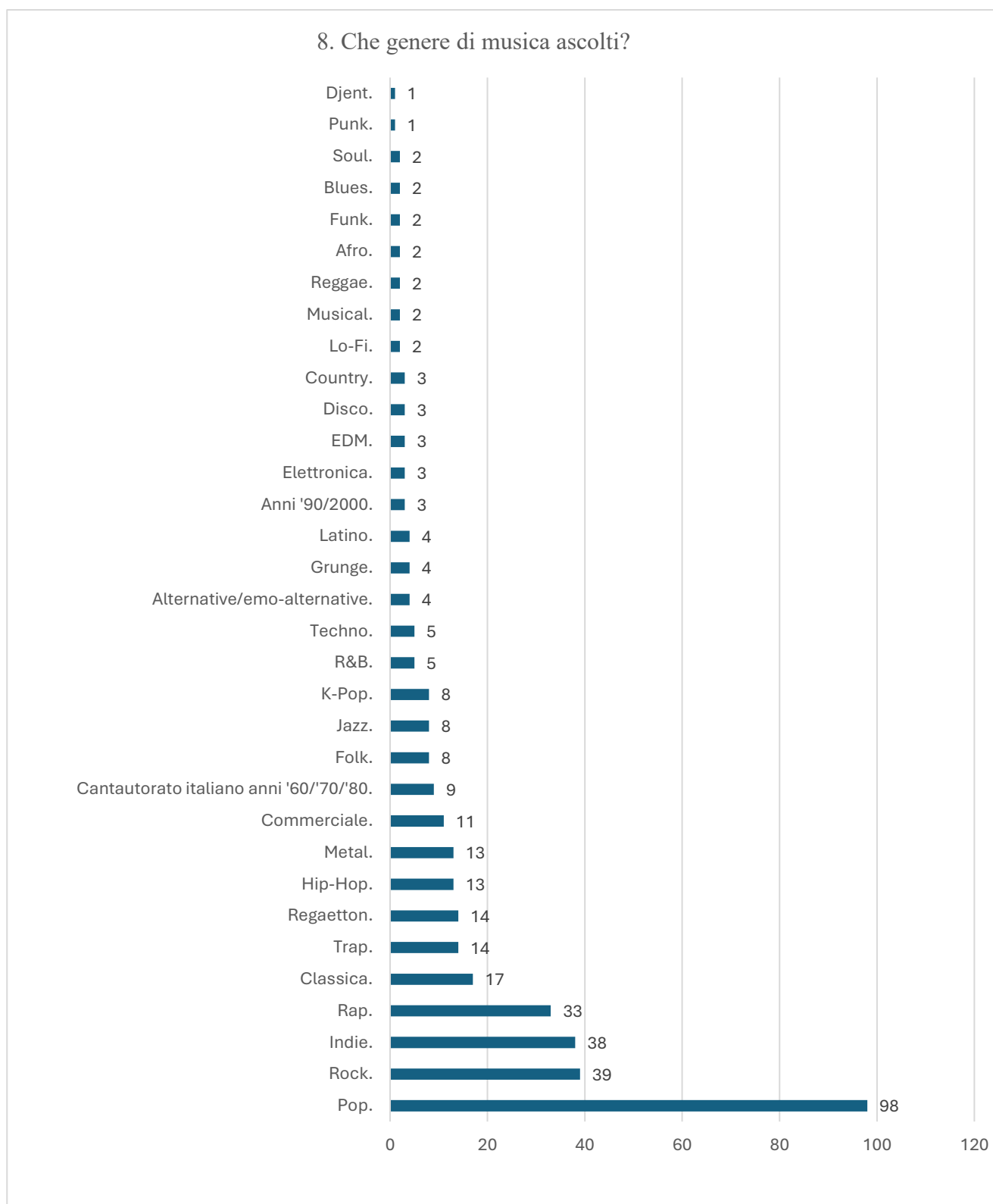


Tabella 12: dati relativi alle risposte fornite all'ottavo quesito del questionario.

La nona domanda, che mirava a cogliere un ulteriore aspetto legato alle abitudini musicali dei soggetti partecipanti, chiedeva se i Gen Zers preferissero ascoltare musica in solitudine o in compagnia. Le

risposte in cui si riportava come questo fattore dipendesse dalla situazione sono state racchiuse sotto il codice di “entrambi”. A questo quesito i giovani hanno risposto:

9. Preferisci ascoltare musica da solo o in gruppo?		
Da solo	113 rispondenti	66.86%
Entrambi	39 rispondenti	23.08%
In gruppo	17 rispondenti	10.06%

Tabella 13: Dati relativi alle risposte fornite al nono quesito del questionario.

La decima domanda puntava ad indagare il consumo di musica dal vivo da parte della Generazione Z. Sono state escluse risposte non quantificabili, come ad esempio: “Pochi/molti”. Quasi nessuna risposta offriva un numero preciso di concerti annuali seguiti, motivo per cui si è adottato il termine “circa” per accompagnare le categorizzazioni orientative proposte. Tenendo conto esclusivamente dei dati quantitativi osserviamo:

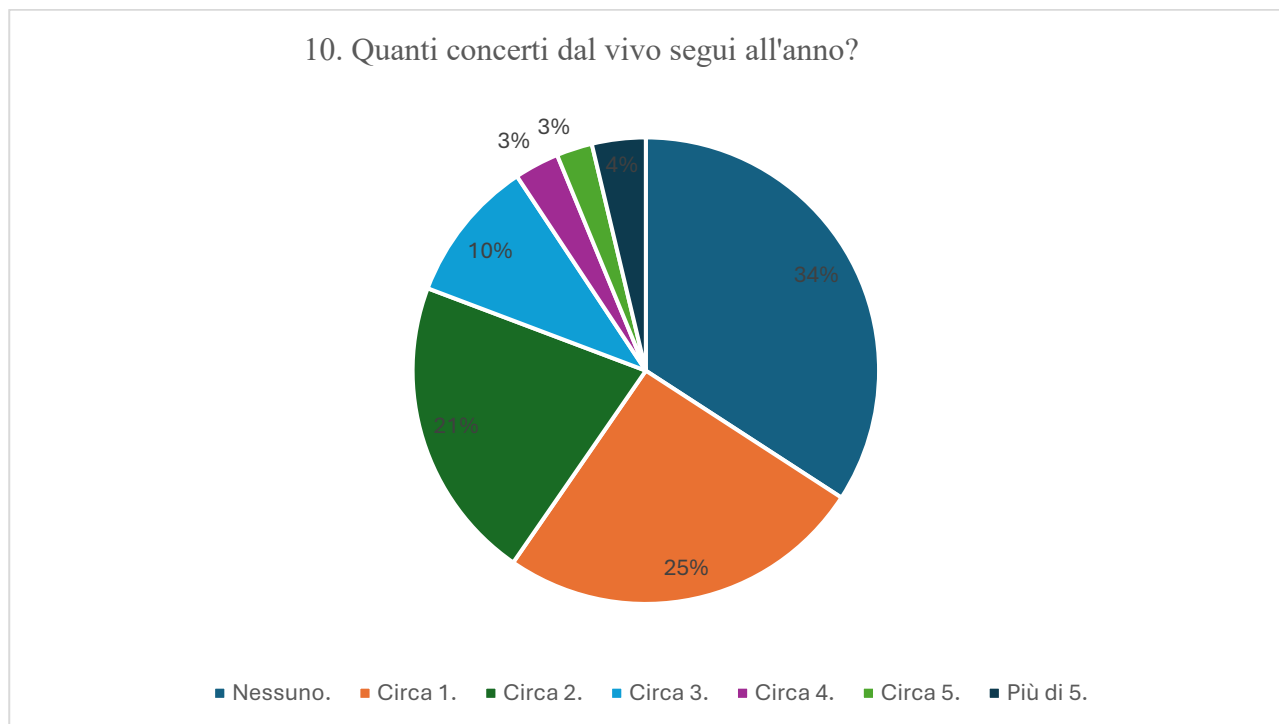


Tabella 14: Dati relativi alle risposte fornite al decimo quesito del questionario.

L’undicesimo quesito rientrava tra quelli più sfidanti e complessi proposti nell’indagine. Si chiedeva alla Generazione Z: “Che cos’è per te la musica?”. A questa domanda nessun Gen Zers ha risposto attribuendo alla musica un’accezione negativa, e solamente 1 rispondente ha scritto che per lui la musica non è importante. Gli altri rispondenti hanno prodotto pensieri più o meno articolati, in cui possiamo individuare citazioni e riferimenti a categorie comuni meglio elencate nel grafico sottostante:

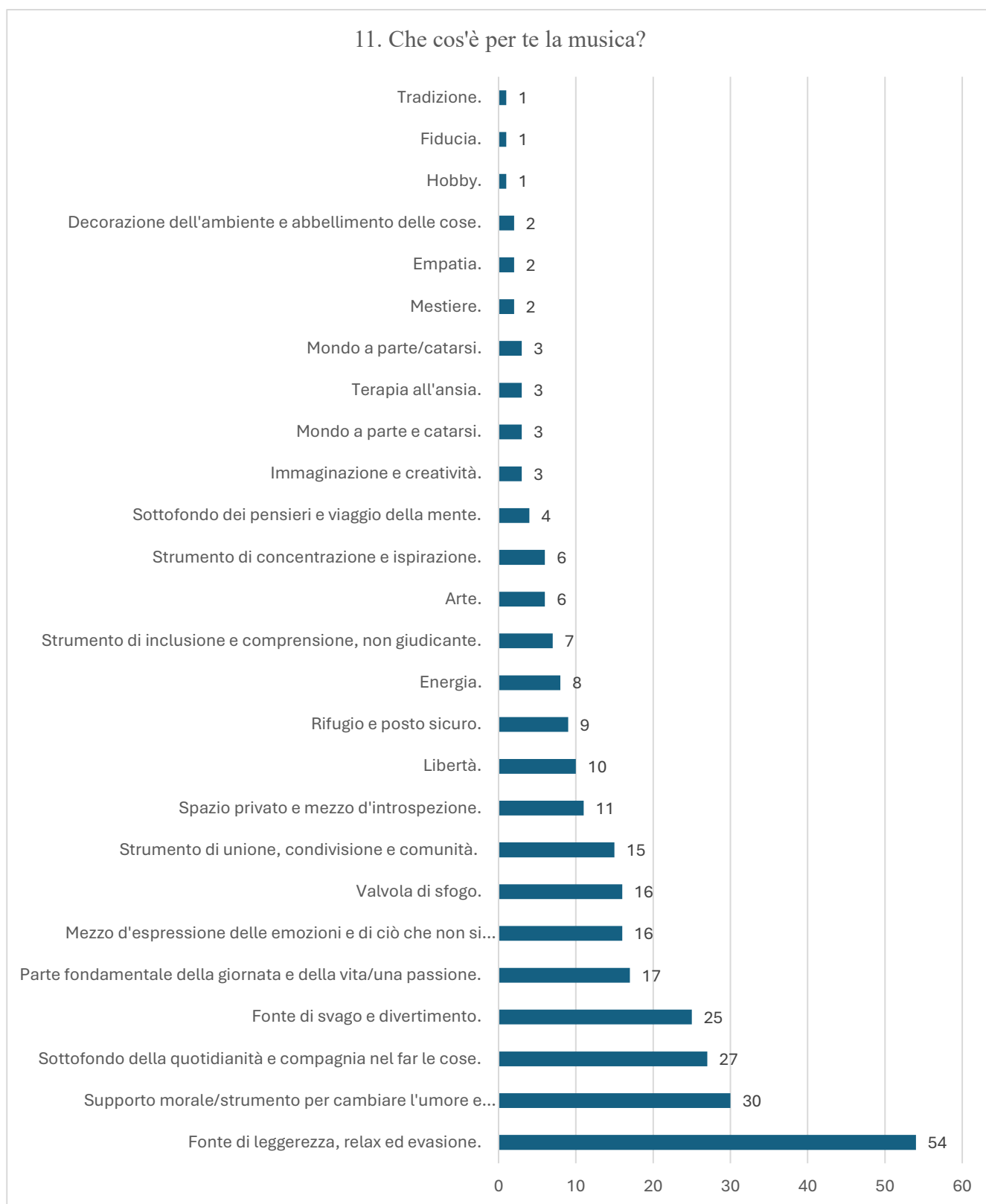


Tabella 15: Dati relativi alle risposte fornite all'undicesimo quesito del questionario, indicanti le citazioni correlate.

Il riferimento a parole chiave che rimandavano a più ampi concetti è stato fondamentale per delineare induttivamente le categorie, che riportano il completo quadro delle opinioni elaborate dai rispondenti. Tra i codici meno specifici vediamo: “tradizione”, inerente a una visione locale della musica legata a

significati patriottici; “fiducia”, inerente ad una concezione di tale forma artistica come mezzo d’espressione sentito sicuro e costante; ed infine “empatia”, riguardante un valore emotivo e comprensivo legato alla musica.

Anche il dodicesimo quesito toccava tematiche dimensioni personali e identitarie, e per questo risulta di difficile generalizzazione. È possibile però notare delle tendenze tra i Gen Zers.

- 29 rispondenti affermano che per loro la musica non ha avuto alcun ruolo nello sviluppo dell’identità.
- 17 rispondenti affermano che la musica è fondamentale nella loro vita.
- 11 rispondenti affermano che la musica è rilevante in generale.
- 6 rispondenti affermano che la musica per loro è poco importante.
- 3 rispondenti affermano che la musica per loro è abbastanza importante.
- 2 rispondenti affermano che la musica per loro è utile ma non essenziale.

Tra coloro che descrivono semplicemente che ruolo abbia avuto effettivamente la musica per loro (senza fornire quantificazioni), possiamo individuare delle categorie di citazioni comuni. *17 rispondenti* dichiarano che la musica abbia un ruolo per loro utile nel compiere attività d’introspezione. Ciò significa che la musica per tali soggetti aiuta a guardarsi dentro e riflettere su sé stessi. Per molti, inoltre, la musica (*15 citazioni*) è uno strumento di lettura sensibile che favorisce l’elaborazione emotiva e la gestione ed espressione dei sentimenti. Molto ricorrente è il concetto del riuscire ad esprimere ciò che a parole non si riesce ad esprimere. Per *15 rispondenti* la musica ha supportato lo sviluppo della propria personalità, rispecchiandone le caratteristiche. Diversi soggetti (*8 citazioni*) dichiarano che i brani che ascoltano e i generi musicali da loro preferiti, facciano emergere e facciano capire chi sono loro come persone. In più, alcuni (*2 citazioni*) affermano come lo stile relativo ai propri gusti musicali si rispecchi anche nella loro estetica e nel loro modo di porsi. Molti Gen Zers (*10 citazioni*) hanno descritto come la musica abbia avuto un impatto in ogni fase della loro vita, e come spesso essa sia diventata la colonna sonora di diversi ricordi (*4 citazioni*). È confermato da molti (*10 citazioni*) che la musica influenzi l’umore, in particolare conferendo agli ascoltatori energia, felicità, forza e voglia di fare; e che la musica costituisca uno sfogo, un aiuto, un rifugio ed un mezzo di conforto nei momenti difficili (*7 citazioni*). Anche nelle risposte a questa domanda ritroviamo l’associazione tra la musica e l’evasione dai pensieri, lo staccare dalla quotidianità per trovare tranquillità, serenità e relax (*17 citazioni*). Nelle canzoni molti Gen Zers (*7 citazioni*) si sentono capiti e si rivedano nei brani, trovando in essi soluzioni emotive o comportamentali ai propri problemi (*5 citazioni*). Alcuni Gen Zers sottolineano come la musica stessa abbia aiutato lo sviluppo della loro empatia e sensibilità (*3 citazioni*). Inoltre 8 Gen Zers affermano

come la musica li aiuti a riflettere sulle esperienze passate e presenti, analizzandole da diverse prospettive (8 citazioni). Ritroviamo anche in queste risposte la dimensione sociale della musica, vissuta essa stessa come compagna nei momenti di solitudine (7 citazioni) e strumento per sentirsi parte di una comunità o socializzare con gli altri (5 citazioni). In generale quindi emergono aspetti che richiamano il ruolo della musica nella crescita e sviluppo dell'individuo, contribuendo alla formazione di una mente aperta alla conoscenza del mondo e di nuove parti di sé (7 citazioni). Infine diversi Gen Zers citano come la musica favorisca la loro concentrazione (3 citazioni) e lo sviluppo dei loro gusti e delle loro passioni (3 citazioni).

Nel tredicesimo quesito si volevano analizzare le attività che i soggetti Gen Zers compiono con la musica. In particolare, si sono declinate le risposte ottenute in “ascolto”, “esecuzione”, “creazione” ed “insegnamento”. Alla prima categoria si sono riferiti quegli utilizzi passivi dell'arte musicale, un ascolto della musica non coinvolgente la pratica corporea o l'ideazione. Con “esecuzione” si è fatto riferimento a quei rispondenti che sono soliti cantare o eseguire musica con strumenti musicali. “Creazione” sottende i fenomeni di produzione e invenzione della musica (es. creazione di melodie, scrittura di canzoni...). Infine con “insegnamento” si è considerata l'attività di trasmissione dell'arte musicale ad un discente.

I Gen Zers indicano:

13. Descrivi le attività che svolgi legate alla musica (ascolto e/o creazione e/o esecuzione e/o insegnamento).	
Ascolto	153 citazioni
Esecuzione	45 citazioni
Creazione	11 citazioni
Insegnamento	2 citazioni

Tabella 16: Dati relativi alle risposte fornite al tredicesimo quesito del questionario.

I Gen Zers che hanno dichiarato di ascoltare musica, hanno indicato di farlo principalmente mentre viaggiano, o svolgono le faccende domestiche. L'ascolto è anche collegato alla dimensione della riflessione e della concentrazione (si è notato come aiuti la lettura o lo studio per alcuni soggetti), ed è spesso correlato con l'esecuzione di altre discipline artistiche (molti Gen Zers pitturano o danzano mentre ascoltano musica).. Solo 11 rispondenti hanno detto di creare musica, attraverso la composizione di melodie o improvvisando brani.

Il quattordicesimo quesito indaga la presenza di ricordi positivi legati ad un impatto significativo generato da esperienze scolastiche ed extrascolastiche considerate ottimali. Nonostante l'eterogeneità dei vissuti traspariti dai ricordi riportati dai soggetti rispondenti, è possibile notare delle tendenze categoriali comuni, sulla base delle citazioni presenti:

14. Descrivi le esperienze positive di educazione musicale che hai avuto nella scuola primaria e nella scuola secondaria di primo grado (“scuola media”).



Tabella 17: Dati relativi alle risposte fornite al quattordicesimo quesito del questionario.

Il quindicesimo quesito riproponeva la medesima domanda, esposta in termini negativi. I Gen Zers hanno riportato le seguenti citazioni:

15. Descrivi le esperienze negative di educazione musicale che hai avuto nella scuola primaria e nella scuola secondaria di primo grado (“scuola media”).

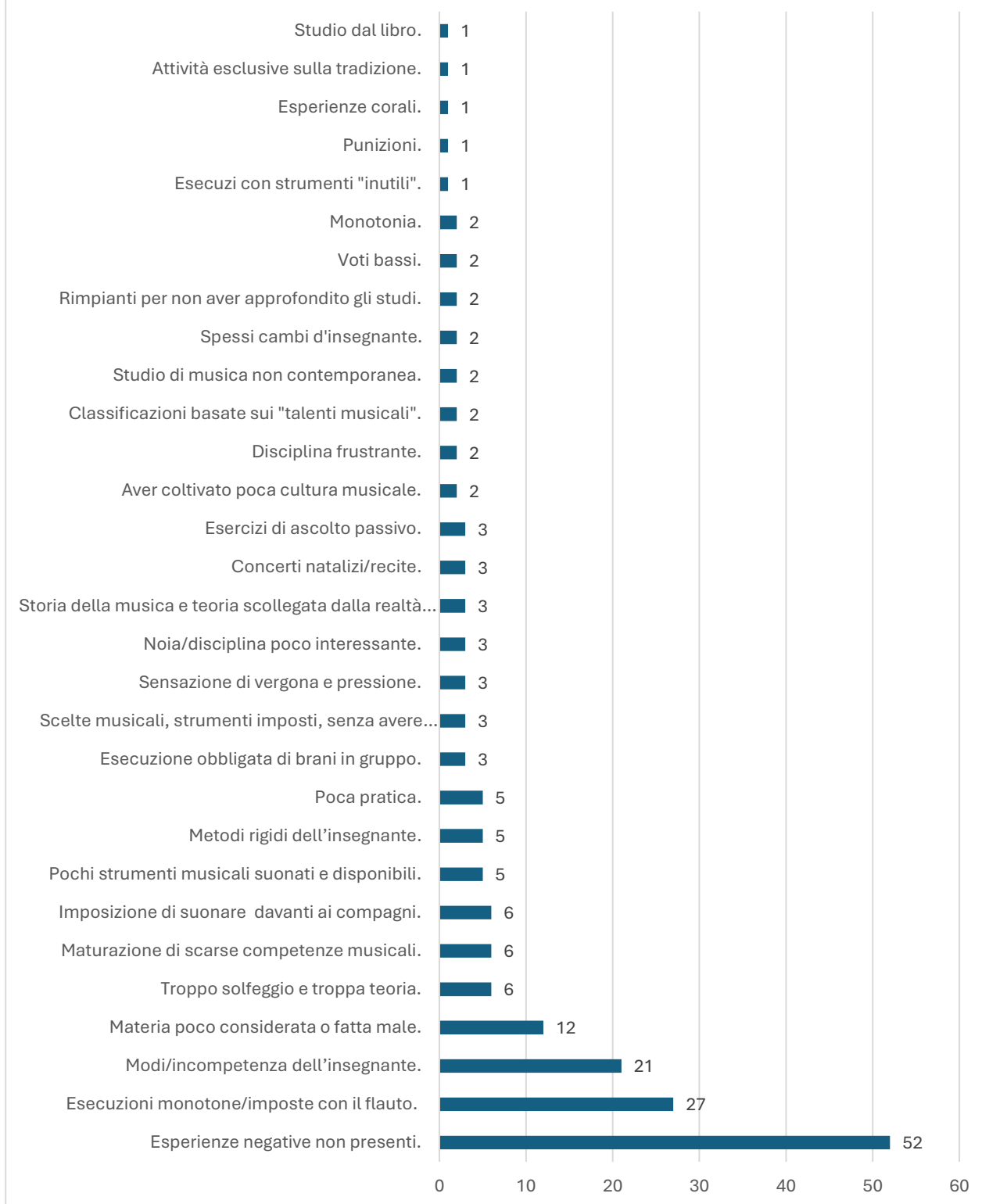


Tabella 18: Dati relativi alle risposte fornite al quindicesimo quesito del questionario.

Il sedicesimo quesito domandava esplicitamente ai soggetti che ruolo ritengano la scuola abbia avuto nello sviluppo delle proprie attitudini e preferenze musicali. Sono state fornite le sottostanti risposte:

16. Che ruolo ha avuto la scuola sullo sviluppo delle tue attitudini/preferenze musicali?	
Nessun ruolo.	96 citazioni
Ruolo limitato.	26 citazioni
Avvicinamento e apprezzamento della musica classica e del jazz.	9 citazioni
Ponte per la conoscenza di più generi musicali.	7 citazioni
Avvicinamento alla musica in generale e maturazione della passione.	6 citazioni
Ponte per la conoscenza di tanti artisti.	5 citazioni
Rilevante per la socializzazione nel gruppo fra pari.	4 citazioni
Ponte per la conoscenza di nuove canzoni.	4 citazioni
Affinamento dei gusti musicali personali.	4 citazioni
Allontanamento dalla musica.	3 citazioni
Agevolazione per il percorso scolastico successivo.	3 citazioni
Avvicinamento allo studio di uno strumento musicale o del canto.	3 citazioni
Creazione di un bagaglio culturale.	3 citazioni
Avvicinamento ad un percorso musicale extrascolastico.	2 citazioni
Aiuto nel coltivare l'”odio per il flauto”.	2 citazioni
Avvicinamento al genere musicale pop.	1 citazione
Ponte per la conoscenza di più periodi storico-musicali.	1 citazione
Scoperta di un talento utile nella propria vita e carriera.	1 citazione
Strumento per conoscere persone con gusti musicali affini.	1 citazione
Supporto per provare un minor senso di solitudine.	1 citazione

Tabella 19: dati relativi alle risposte fornite al sedicesimo quesito del questionario.

Il diciassettesimo quesito era rivolto al comprendere come i giovani Gen Zers scoprono nuova musica o nuovi artisti. I soggetti hanno risposto:

17.Come scopri nuove canzoni o artisti?	
Tramite amici e conoscenti	71 citazioni
Tramite Radio	51 citazioni
Tramite Social Network in generale	47 citazioni
Tramite Spotify	42 citazioni
Tramite YouTube	21 citazioni
Tramite TV (Talent Show; programmi...)	13 citazioni
Tramite Instagram	11 citazioni
Tramite le colonne sonore dei film	10 citazioni

Tramite Tik Tok	9 citazioni
Tramite la ricerca di album ed artisti simili a quelli preferiti	8 citazioni
Tramite ricerche in Internet	7 citazioni
Tramite ascolto delle playlist “Top Hits”	6 citazioni
Tramite i familiari	6 citazioni
Tramite la visione di serie TV	6 citazioni
Tramite playlist casuali generate da software diversi	5 citazioni
Tramite il “passaparola”	5 citazioni
Tramite consigli di insegnanti/professori	5 citazioni
Tramite applicazione “Shazam”	4 citazioni
Tramite la frequentazione di locali/feste/concerti	4 citazioni
Tramite articoli su forum musicali	2 citazioni
Tramite videogiochi	1 citazione
Tramite gruppi social dedicati alla condivisione della musica	1 citazione
Tramite pubblicità	1 citazione
Tramite la visione di “Anime”	1 citazione
Tramite playlist create da conoscenti	1 citazione
Tramite la ricerca casuale di artisti e generi musicali	1 citazione
Tramite lavoro	1 citazione
Tramite Apple Music	1 citazione

Tabella 20: Dati relativi alle risposte fornite al diciassettesimo quesito del questionario.

Infine l’ultimo quesito proposto richiamava appositamente le modalità d’indagine adottate nello studio di Ömür, Ö. (2022) riportato nel paragrafo 2.3.

Ai soggetti è stato richiesto di elaborare una metafora adatta a descrivere il loro insegnante di musica ideale, utilizzando la formula “L’insegnante di musica è come un/una.....perché....”.

Ciò ha permesso di paragonare i risultati emersi con quelli raccolti nello studio turco citato. In quest’ultimo le metafore prodotte erano state classificate in cinque categorie contenenti immagini e concetti dal carattere affine. In ordine decrescente rispetto alla numerosità di metafore in esse racchiuse, lo studioso aveva indicato le seguenti sezioni: “Insegnante illuminante, direttivo e guidante”; “Insegnante aiutante ed informativo”; “Insegnante amorevole, supportivo ed arricchente”; “Insegnante necessario e rassicurante”; “Insegnante fonte di felicità e cambiamento”.

I dati emersi dal diciottesimo quesito sono stati analizzati rifacendosi ai medesimi insiemi generali. L’operazione è stata facilitata dal fatto che molte immagini metaforiche create dai Gen Zers italiani, risultassero uguali a quelle indicate dai Gen Zers dell’indagine turca. Il quadro emerso appare somigliante a quello individuato da Ömür, Ö. (2022).

18.Come dovrebbe essere, secondo te, l'insegnante di musica ideale? Esprimilo con una metafora.		
1°: Insegnante <i>illuminante, direttivo e guidante.</i> 55 citazioni totali.	Guida	12 citazioni
	Direttore d'orchestra	11 citazioni
	Bussola	5 citazioni
	Guida turistica	3 citazioni
	Faro	3 citazioni
	Musa ispiratrice	3 citazioni
	Sole	2 citazioni
	Pentagramma	2 citazioni
	Cuoco	1 citazione
	Mecenate	1 citazione
	Accordatore	1 citazione
	Luce	1 citazione
	Binocolo	1 citazione
	Illuminista	1 citazione
	Caronte	1 citazione
	Lampione	1 citazione
	Barca	1 citazione
	Scintilla	1 citazione
	Virgilio	1 citazione
	Navigatore	1 citazione
	Stella	1 citazione

Tabella 21: Dati relativi alle risposte fornite al diciottesimo quesito nel questionario, riconducibili alla prima categoria.

18.Come dovrebbe essere, secondo te, l'insegnante di musica ideale? Esprimilo con una metafora.		
2°: Insegnante <i>aiutante ed informativo.</i> 39 citazioni totali.	Giardiniere	4 citazioni
	Juke box	3 citazioni
	Contadino	3 citazioni
	Onda	3 citazioni
	Artista	2citazioni
	Pianoforte	2 citazioni
	Libro	2 citazioni
	Sinfonia	2 citazioni
	Nota	2 citazioni
	Film	1 citazione
	Fata	1 citazione
	Vaso	1 citazione
	Pennello	1 citazione
	Giradischi	1 citazione
	Cameriere	1 citazione
	Cantante	1 citazione
	Cantastorie	1 citazione
	Scultore	1 citazione
	Compositore	1 citazione
	Mistery box	1 citazione
	Mano	1 citazione
	Alchimista	1 citazione

	Mary Poppins	1 citazione
	Album musicale	1 citazione
	Playlist	1 citazione
	Radio	1 citazione

Tabella 22: Dati relativi alle risposte fornite al diciottesimo quesito del questionario, riconducibili alla seconda categoria.

18. Come dovrebbe essere, secondo te, l'insegnante di musica ideale? Esprimilo con una metafora.		
3°: Insegnante <i>necessario e rassicurante</i> . 20 citazioni totali.	Chiave	4 citazioni
	Ponte	2 citazioni
	Specchio	2 citazioni
	Chiave di violino	1 citazione
	Plettro	1 citazione
	Francobollo	1 citazione
	Vento	1 citazione
	Ali	1 citazione
	Argine del fiume	1 citazione
	Imbuto	1 citazione
	Calamita	1 citazione
	Terreno fertile	1 citazione
	Finestra	1 citazione
	Trampolino	1 citazione
	Fertilizzante	1 citazione
	Strumento	1 citazione

Tabella 23: Dati relativi alle risposte fornite al diciottesimo quesito del questionario, riconducibili alla terza categoria.

18.Come dovrebbe essere, secondo te, l'insegnante di musica ideale? Esprimilo con una metafora.		
4°: Insegnante <i>amorevole, supportivo ed arricchente</i> . 16 citazioni totali.	Amico	5 citazioni
	Psicologo	3 citazioni
	Fratello	2 citazioni
	Streamer fan	1 citazione
	Bastone	1 citazione
	Spugna	1 citazione
	Angelo	1 citazione
	Bambino che sogna di fare il musicista	1 citazione
	Scala	1 citazione

Tabella 24: Dati relativi alle risposte fornite al diciottesimo quesito del questionario, riconducibili alla quarta categoria.

18.Come dovrebbe essere, secondo te, l'insegnante di musica ideale? Esprimilo con una metafora.		
5°: Insegnante <i>fonte di felicità e cambiamento</i> . 10 citazioni totali.	Primavera	2 citazioni
	Farfalla	2 citazioni
	Viaggio	1 citazione
	Esplosione	1 citazione
	Stimolo	1 citazione
	Arcobaleno	1 citazione
	Innamorato	1 citazione
	Piuma	1 citazione

Tabella 25: Dati relativi alle risposte fornite al diciottesimo quesito del questionario, riconducibili alla quinta categoria.

3.3.3. Analisi e sintesi dei risultati emersi dalla somministrazione del questionario.

Il campione costituito dai rispondenti al questionario risulta sufficientemente rappresentativo della popolazione di riferimento. Nell'indagine sono state coinvolte fasce di Gen Zers studenti e lavoratori, includendo principalmente soggetti che hanno terminato il percorso d'istruzione obbligatoria. Non mancano però risposte di individui anagraficamente più giovani, riportanti le idee e le opinioni di alunni che non hanno ancora concluso la propria formazione.

La quotidianità della Generazione Z appare strettamente legata alla musica. L'83% dei giovani Gen Zers dichiara di ascoltare musica per almeno 1 ora al giorno, impiegando principalmente il cellulare (60%). L'ascolto avviene tramite varie applicazioni, tra cui spiccano *Spotify* e *YouTube* (utilizzate dall'87% del campione). La predilezione per i servizi di *streaming* conferma quanto citato negli studi riportati al paragrafo 2.3. Le tendenze rilevate sono simili a quanto espresso dal MIDia Reserach in Regno Unito e perciò denotano l'importante ruolo dello streaming (come descritto nell'articolo in Berklee College of Music del 2019), anche se la media oraria dell'ascolto giornaliero di musica appare inferiore. Il nono e decimo quesito, che si sono concentrati sull'indagare le abitudini di ascolto e il consumo di musica *live* dei Gen Zers, permettendo un confronto con quanto posto in Homi et al. (2020), hanno dimostrato come la musica venga riprodotta dai giovani soprattutto in casa oppure durante gli spostamenti, ascoltandola tramite radio e cuffiette mentre si è sui mezzi di trasporto. Alcuni Gen Zers correlano la musica alla dimensione della performance e della concentrazione e per tal motivo più giovani giovano dell'ascolto della musica durante lo studio o durante la pratica sportiva. Annualmente la Gen Z non presenzia a molti concerti di musica *live*, anche se spesso sarebbe interessata a farlo. I motivi principali che precludono i Gen Zers dal partecipare a concerti di musica dal vivo sono di tipo economico, oppure la mancanza di tempo o di grande interesse nei confronti di un unico artista.

Ad esemplificare quanto detto fino ad ora rispetto alle abitudini di ascolto dei Gen Zers è utile riportare alcune parole espresse dai rispondenti:

“Sempre e ovunque. Anche 5 ore al giorno o di più e lo faccio principalmente nella mia stanza o nei mezzi di trasporto”. (Risposta del soggetto n.161 al sesto quesito del questionario.).

“Ascolto musica per almeno 2 ore al giorno considerando i tragitti (quando sono in treno/macchina) e i momenti quotidiani (quando mi sto preparando per uscire, o quando mi faccio la doccia). Nelle giornate in cui vado in qualche locale con i miei amici, anche lì balliamo a ritmo di musica. Comunque

direi che ascolto musica principalmente in casa e nei mezzi pubblici”. (Risposta del soggetto n.1 al sesto quesito del questionario.).

Se sommiamo tra loro i rispondenti che dichiarano di partecipare a concerti dal vivo, la cifra di essi comunque supera quella dei rispondenti che dichiarano di non partecipare a nessun concerto. Il 66% del campione afferma di seguire almeno un evento all’anno dedicato alla musica dal vivo. Questa tendenza si contrappone alla denuncia presentata in Homi et al. (2020) e Salminen (2009), pur ritrovando dei fattori comuni. Come anticipato più di un rispondente afferma che nonostante vi sia in lui il desiderio di partecipare a più eventi di musica *live*, ciò non risulta possibile a causa di impedimenti economici. Si legge ad esempio:

“Sono riuscita a vederne solo 3 perché costano troppo.” (Risposta del soggetto n.50 al decimo quesito del questionario.).

“Solitamente non molti, massimo 1, però mi piacerebbe andare a più concerti.” (Risposta del soggetto n.115 al decimo quesito del questionario.).

La frequentazione di concerti è da interpretare come un segnale d’interesse nei confronti del mondo musicale, e potrebbe anche essere individuato come un espediente di cui far tesoro nella didattica musicale delle generazioni future. Un esempio di attività didattica correlata ai concerti potrebbe ad esempio essere quella di analizzarne degli spezzoni video di concerti degli artisti preferiti ricercati in YouTube. Questi video potrebbero fungere da materiale di base per svolgere attività inerenti alla disciplina musicale ma anche per compiere lezioni interdisciplinari.

La Gen Z preferisce ascoltare musica in solitudine (66.86%), anche se per il 23.08% questo varia in base alla situazione. Tra i fattori che più influenzano questa propensione vi è l’associazione della musica ad un momento intimo, dedicato alla comprensione del proprio stato d’animo e ad attività di introspezione. Tra le affermazioni che più evidenziano il legame tra la vita interiore e l’ascolto della musica:

“In gruppo solo se abbiamo gli stessi gusti musicali. Da sola mi piace di più perché adatto la musica al mio stato d’animo e posso ascoltare quello che più mi piace senza pensare ad altri”. (Risposta del soggetto n.100 al nono quesito del questionario).

“Entrambe, a seconda di ciò di cui ho più bisogno.”. (Risposta del soggetto n.140 al nono quesito del questionario).

“Dipende, ci sono momenti per uno e per altri.”. (Risposta del soggetto n.160 al nono quesito del questionario).

“Dipende dal tipo di musica e dal momento emotivo che sto passando.”. (Risposta del soggetto n.165 al nono quesito del questionario).

Il gruppo appare invece fondamentale per la scoperta di nuova musica ed artisti. I consigli di amici e parenti, o di sconosciuti e non, ottenuti dal vivo o tramite *social network* sono la via più rilevante con cui i Gen Zers approdano a nuovi prodotti musicali. Solo 5 rispondenti hanno citato i suggerimenti di maestri o professori come mezzo con il quale scovare brani e generi d'interesse. Ad esemplificare quanto espresso:

“Attraverso conversazioni con amici, ascoltando playlist di altre persone, ascoltandole nei film o nelle serie TV o video su *YouTube*”. (Risposta del soggetto n.13 al diciassettesimo quesito del questionario).

In generale la Gen Z sembra ascoltare una grande varietà di generi musicali, dimostrandosi una coorte mentalmente aperta di fronte alle varie tipologie di musica, e vogliosa di scoprire anche stili musicali più ricercati o di nicchia. 40 rispondenti hanno espresso di non prediligere uno specifico genere, optando piuttosto per un repertorio misto. Si legge ad esempio:

“Principalmente pop ma mi piace ascoltare di tutto e mi prendono molto anche canzoni in lingue e sonorità di paesi vari.”. (Risposta del soggetto n.73 all'ottavo quesito.).

Tra le categorie più citate vi sono: il Pop; il Rock e la Indie. Sono indicati inoltre generi emergenti come ad esempio il K-Pop e stili musicali passati, come il cantautorato italiano anni '60/'70/'80. Il quadro eterogeneo delineato fa riflettere su quanto in aula possano essere affrontati i più distanti generi musicali, cercando di incontrare così i gusti e le preferenze di ognuno, e curando una formazione musicale flessibile e ricca.

A testimoniare l'importanza che la musica riveste nella vita dei giovani Gen Zers vi sono le risposte raccolte nell'undicesimo quesito. Come precedentemente esposto, nessun soggetto ha attribuito accezioni negative alla dimensione musicale, e solamente 1 rispondente ha espresso che la musica per lui è poco importante. Per quanto riguarda il resto del campione, possiamo affermare che ogni rispondente vive la musica in maniera differente, ma sicuramente possiamo individuare dei riferimenti citati più volte. La musica è vissuta principalmente come una fonte di relax, leggerezza e come un momento di pausa dedicato a sé stessi. (54 citazioni) Si ricerca in essa un'evasione dalla frenesia quotidiana e dai pensieri negativi. La musica viene spesso associata alla dimensione emotiva, e infatti molti rispondenti descrivono la musica come uno strumento di supporto morale, sorgente di buon umore o accompagnatrice di stati d'animo (30 citazioni). Soprattutto quando vissuta con gli amici o in compagnia, la musica è uno svago, un intrattenimento e un divertimento (25 citazioni). Per

molti risulta essere una valvola di sfogo (*16 citazioni*) ed anche una fonte d'ispirazione e concentrazione, che aiuta nello studio (*6 citazioni*). La musica è anche vissuta come parte fondamentale della giornata (*17 citazioni*), e difatti molti dichiarano come essa sia un sottofondo e una compagnia nei momenti di silenzio e solitudine, o sia positiva nello svolgimento di faccende quotidiane (*27 citazioni*). Essa è inoltre vista come strumento d'unione, connessione e condivisione; infatti *15 citazioni* richiamano quanto la musica riesca a creare comunità. Interessante è anche la visione della musica come un rifugio ed un posto sicuro (*9 citazioni*) in cui non ci si sente giudicati, ma anzi compresi ed inclusi (*7 citazioni*). Tanti giovani collegano la musica al senso di libertà (*10 citazioni*) e all'espressione di pensieri e stati d'animo difficilmente descrivibili a parole (*16 citazioni*). La musica è per alcuni un'arte (*6 citazioni*) che permette la riflessione su di sé e l'introspezione (*11 citazioni*) e che conferisce energia e carica (*8 citazioni*). Infine è interessante osservare come alcuni Gen Zers associno la musica alla dimensione del ricordo e della nostalgia (*2 citazioni*) oltre che della tradizione (*1 citazione*); e al concetto di catarsi e di un mondo a parte (*3 citazioni*). Infine 3 Gen Zers citano la musica come un hobby/mestiere; una fonte di immaginazione e creatività; 2 Gen Zers la descrivono come associata al senso di curiosità, avventura ed empatia. 3 Gen Zers affermano infine che la musica costituisce per loro una terapia e un rimedio all'ansia. Tra le risposte rappresentative delle tendenze riscontrate osserviamo:

“Per me la musica significa sentirmi, è come se mi penetrasse sotto la pelle e riuscissi a sentire il ritmo dentro di me. Significa liberarmi da emozioni quali la paura, la solitudine, la tristezza”. (Risposta del soggetto n.12 all'undicesimo quesito del questionario.).

“È un grande sfogo. È sempre presente. Spesso la musica che ascolto racconta di me. Mi ci rivedo in alcune parole. È un supporto emotivo enorme.” (Risposta del soggetto n.32 all'undicesimo quesito del questionario.).

“Un modo per trovare espressione alle mie emozioni, soprattutto quelle difficili da definire, che magari un artista ha provato a definire e in cui mi ritrovo. È anche un modo per rilassarmi, trovare il mio io; o per focalizzarmi nel compito. Altre volte, è una "compagnia" quando sono sola”. (Risposta del soggetto n.40 all'undicesimo quesito del questionario.).

“La musica è sentirsi l'energia scorrere e risvegliarti. La musica è empatia perché a seconda dell'umore c'è esattamente il genere o la canzone adatta a quel momento. La musica è condivisione e avventura. È curiosità di scoprire gruppi nuovi e amore per la tradizione. La musica è vita”. (Risposta del soggetto n.49 all'undicesimo quesito del questionario.).

“Un modo per gestire le proprie emozioni o per scatenarle, una cassa di risonanza per ciò che proviamo e il modo in cui ci sentiamo, un qualcosa che ci fa capire che c'è qualcuno che la pensa o che si sente come noi. Qualcosa che riesce a unire, mettere d'accordo tutti senza troppe difficoltà (fenomeno Eurovision ad esempio)”. (Risposta del soggetto n.61 all'undicesimo quesito del questionario.).

“Un modo per staccarmi dalla realtà e viaggiare con la mente. La musica mi aiuta a sentirmi più vicina al mondo interiore, alle sensazioni, all'irrazionale. Con la musica mi sento più umana”. (Risposta del soggetto n.96 all'undicesimo quesito del questionario.).

“Una compagnia costante, oltre che quanto più vicino possibile nel periodo contemporaneo alla poesia. Un modo per sentirsi meno soli, per sapere che qualcuno altro sente quello che senti tu. È anche un modo per farsi comprendere, per fare capire agli altri come stai quando le parole non bastano”. (Risposta del soggetto n.111 all'undicesimo quesito del questionario.).

Per approfondire le tematiche emerse nell'undicesimo quesito, diviene significativo analizzare quanto si coglie dalla dodicesima domanda del questionario, che indaga la correlazione percepita dai Gen Zers tra la musica e la formazione della propria identità. Più rispondenti evidenziano nuovamente l'influenza dell'arte musicale sulla propria vita interiore e il proprio umore. Per diversi soggetti la musica ha contribuito a delineare la propria personalità, oltre che la propria sensibilità ed empatia. In più per molti Gen Zers la musica, con il suo linguaggio universale, ha permesso di socializzare con gli altri e sentirsi parte di una comunità. La musica ha per più rispondenti condizionato anche il modo di porsi e la propria estetica. Rimane stabile inoltre l'associazione tra la dimensione musicale e una fonte di svago, leggerezza, distacco dalla quotidianità. Tra le affermazioni illustrative di quanto esposto, si legge:

“Ha un ruolo fondamentale, apre molto la mente e il pensiero, ti fa crescere e ti migliora”. (Risposta del soggetto n.6 al dodicesimo quesito del questionario.).

“È molto importante, mi dà tantissima personalità”. (Risposta del soggetto n.16 al dodicesimo quesito del questionario.).

“Da quello che ascolto si capisce molto di me. Nella maggior parte dei brani che mi piacciono, c'è qualcosa che mi riguarda”. (Risposta del soggetto n.41 al dodicesimo quesito del questionario.).

“Per sentirsi parte di una comunità”. (Risposta del soggetto n.46 al dodicesimo quesito del questionario.).

“Un ruolo fondamentale perché mi ha accompagnato e continua ad accompagnarmi in ogni mia fase di sviluppo. Per questo motivo mi piacciono tanti generi, perché ogni periodo della mia vita sento il bisogno di cambiare musica in base a come evolvo io come persona”. (Risposta del soggetto n.59 al dodicesimo quesito del questionario.).

“Ha plasmato la mia sensibilità, offrendomi un canale per elaborare emozioni e stati d'animo.” (Risposta del soggetto n.71 al dodicesimo quesito del questionario.).

“Alcuni artisti influenzano la mia estetica, oppure alcuni testi toccanti di canzoni mi rimangono dentro e indirizzano le mie risposte o comportamenti.” (Risposta del soggetto n.101 al dodicesimo quesito del questionario.).

“Mi ha aiutato a capire chi sono e cosa voglio essere, a non adattarmi ai gusti e degli altri e alle mode. La musica è varia e se riesci a staccarti dal vuoto di una hit continua puoi scoprire cosa c'è davvero di bello e profondo che valga la pena di ascoltare. Ho iniziato a vedere così la musica e poi il mondo”. (Risposta del soggetto n.143 al dodicesimo quesito del questionario.).

Nonostante questo grande valore ed interesse attribuito alla musica, solo il 35.50% dei soggetti dichiara di aver ricevuto un'educazione musicale scolastica o extrascolastica, e più della metà afferma che la scuola non abbia avuto nessun ruolo, o abbia fornito un apporto limitato o negativo nello sviluppo delle proprie attitudini e preferenze musicali. Ciò fa sì che la maggior parte dei rispondenti viva la musica come uno strumento ed un mezzo prevalentemente passivo. 153 Gen Zers si limitano ad ascoltare la musica, senza cimentarsi nell'esecuzione, nella creazione o addirittura nell'insegnamento di essa. Questo può far riflettere su quanto la scuola debba stimolare una visione poliedrica dell'arte musicale, considerata la validità che tale forma d'espressione assume e il suo riconoscimento da parte degli alunni ed ex-alunni.

Tra coloro che hanno intrapreso percorsi dedicati alla formazione musicale più o meno specifica, il 69% lo ha fatto attraverso vie extrascolastiche. Queste ultime consistono in: lezioni private di canto, solfeggio o strumento; esperienze in cori, bande cittadine o orchestre; corsi di propedeutica musicale. Si tratta spesso di veri e propri investimenti pluriennali, in termini economici e di tempo libero impiegato, determinati da una forte volontà e curiosità nel comprendere almeno le conoscenze essenziali del mondo musicale. Rimangono aperte più questioni:

Cosa spinge più della metà del campione a ricercare un'educazione musicale nelle realtà extrascolastiche? L'educazione musicale nelle scuole è attuata in maniera ottimale? Vi sono sufficienti scuole ad indirizzo musicale diffuse nel territorio nazionale? Se vi è effettivamente una distribuzione equa di scuole specialistiche musicali, sono considerate attraenti da parte delle famiglie?

La paura legata alla precarietà e alla non sicurezza nel trovare un'occupazione rientrante nell'ambito musicale influisce sulla scelta delle famiglie di non iscrivere i giovani a scuole ad indirizzo musicale o specialistiche?

Inoltre, questi dati fanno pensare anche a tutti quei giovani che magari pur avendo interesse nella musica non hanno potuto coltivarlo a causa della poca accessibilità correlata a servizi di istruzione musicale costosi o troppo distanti dalla propria residenza.

Parte di queste questioni sono state affrontate nel paragrafo 1.3 e sono state poi meglio approfondite con la somministrazione delle interviste nella seconda fase dell'indagine.

In aggiunta le risposte fornite al quindicesimo quesito del questionario ci possono aiutare a comprendere che cosa non funzioni nell'universo dell'educazione musicale scolastica italiana.

Le esperienze negative riportate dagli studenti ed ex-studenti Gen Zers confermano il pensiero espresso dal Maestro Morricone, esposto nel paragrafo 3.1.: la musica a scuola deve essere molto di più del semplice uso del flauto. La monotonia e la noia esperita durante le lezioni musicali sono nemiche dell'apprendimento, così come lo sono la predilezione della sola teoria e la sottovalutazione della pratica. Si tratta di principi universalmente validi per instaurare in aula una didattica efficace, ispirata alle più rilevanti conoscenze pedagogiche ed ai valori trasmessi nel concetto di *learning by doing*. È evidente inoltre quanto la musica, così come ogni contenuto didattico, debba partire dal mondo reale vissuto dagli alunni. Per questo essa deve essere affrontata attraverso collegamenti con la musica contemporanea e al passo con i tempi. La passività non può dominare in classe, specialmente nello studio di una disciplina espressiva. L'insegnamento musicale, proprio perché connesso all'interiorità degli studenti e alle loro attitudini personali e creative, non può prevedere costrizioni. L'imposizione e la mancanza di scelta emergono in molti ricordi descritti dai Gen Zers. Gli stessi concerti e recite scolastiche possono apparire come un'opportunità di orgoglio e soddisfazione per alcuni alunni, ma allo stesso tempo possono recare timori e vergogna per altri soggetti. Si dovrebbe sempre tenere in mente una fondamentale domanda, animante ogni attività proposta nell'insegnamento: ciò che ho intenzione di fare con il bambino è realmente finalizzato alla sua crescita e al suo apprendimento?

Già nel Regio Decreto n. 27 del 1914, come introdotto nel paragrafo 1.1.1., si leggeva che “[...] il canto è per l'educazione e il piacere dei bambini, non per le maestre, o, peggio, per il pubblico” e “Non facciasi del canto una tortura.”. È vero anche che l'educazione musicale, se intersecata ad un solido percorso di educazione emotiva, può accompagnare gli studenti nel fronteggiare la timidezza e la tensione da prestazione. Il legame tra la gestione dell'ansia e la musica è stato sottolineato da più Gen Zers.

A contribuire fortemente nel dare forma ai vissuti correlati alle lezioni di musica, vi sono i metodi, le strategie ed i modi adottati dal docente nell'insegnamento. Tra i ricordi negativi raccolti in seguito alle risposte ottenute nel quindicesimo quesito, molti coinvolgono un maestro che ha applicato punizioni, ha lavorato in ottica poco inclusiva o ha impiegato metodologie rigide e severe. Le massime generali che il quadro di affermazioni ha declinato si possono quindi sintetizzare nella necessità di:

-non puntare su attività che sviluppino un'esclusiva dimensione musicale (ascolto; esecuzione o creazione), ma offrire una varietà di pratiche legate alla teoria ed allo stesso tempo alla contemporaneità;

-evitare imposizioni e scelte dall'alto, soffocanti le reali esigenze e i desideri degli studenti.

Tra le citazioni più esemplificative ritroviamo:

“Le esperienze negative le associo alle scuole medie. La proposta di suonare il flauto non mi ha mai entusiasmata. Lo trovavo (e lo trovo tutt'ora) uno strumento poco utile, per certi versi anche difficile da suonare. Non ho mai compreso/accettato l'idea di associare alla musica il solo flauto, come se la musica alle medie si potesse svolgere solo ed esclusivamente con quello strumento. Inoltre le lezioni prevedevano il mero uso dello strumento, senza farci mai sperimentare altre tipologie di "educazione musicale”. (Risposta del soggetto n.5 al quindicesimo quesito del questionario).

“La mia esperienza negativa fa riferimento al triennio della scuola secondaria di primo grado. Il mio professore di musica ci faceva cantare davanti ai nostri compagni e ricordo di aver provato tanta tensione e imbarazzo. Non mi sentivo mai all'altezza perché mi mettevo a confronto con altre mie compagne e vivevo la musica come una disciplina rigida, frustrante (soprattutto quando abbiamo imparato a suonare il flauto) e non mi sentivo a mio agio”. (Risposta del soggetto n.12 al quindicesimo quesito del questionario).

“Alle scuole medie la professoressa di musica in prima mi ha detto, in modo poco empatico, che il flauto non era decisamente lo strumento adatto a me e mi “consigliò” (senza libera scelta) di passare alla pianola. È stata effettivamente una scelta corretta, ma i modi poco corretti e cortesi li ricordo ancora oggi”. (Risposta del soggetto n.17 al quindicesimo quesito del questionario).

“Nella scuola secondaria di primo grado l'unico strumento che potevamo suonare era il flauto dolce.” (Risposta del soggetto n.19 al quindicesimo quesito del questionario).

“Cantato obbligatoriamente, anche se non si voleva.” (Risposta del soggetto n.36 al quindicesimo quesito del questionario).

“Nella secondaria di primo grado l'insegnamento di musica era molto incentrato sulla teoria e poco sperimentale, l'insegnante aveva interesse solo per gli studenti che suonavano uno strumento o

cantavano al di fuori della scuola. Al terzo anno l'insegnamento di musica era pressoché ridotto alla presentazione biografica dei vari compositori”. (Risposta del soggetto n.37 al quindicesimo quesito del questionario).

“Non ho avuto grandi esperienze negative, tuttavia passare da una musica sentita, pensata per me, creativa, ad una musica impostata come quella che si suona con il flauto alle medie è stato un po' triste”. (Risposta del soggetto n.47 al quindicesimo quesito del questionario).

“Ero costretta a suonare il flauto”. (Risposta del soggetto n.73 al quindicesimo quesito del questionario).

“Non ho avuto grandi esperienze negative, tuttavia passare da una musica sentita, pensata per me, creativa, ad una musica impostata come quella che si suona con il flauto alle medie è stato un po' triste”. (Risposta del soggetto n.65 al quindicesimo quesito del questionario).

“Esecuzione obbligatoria del flauto dolce senza una reale guida tecnica o passione trasmessa.”. (Risposta del soggetto n.86 al quindicesimo quesito del questionario).

Probabilmente, proprio questi vissuti negativi evidenziati dai Gen Zers, hanno fatto sì che 122 rispondenti affermassero che la scuola abbia avuto un ruolo limitato o nullo nello sviluppo delle proprie attitudini e preferenze musicali. Tra coloro che indicano ciò, vi è chi si esprime così in merito:

“Non ritengo che la scuola mi abbia fatto sviluppare alcuna attitudine o preferenza musicale”. (Risposta del soggetto n.5 al sedicesimo quesito del questionario.).

“Nessuno. Tranne forse l'odio per il flauto”. (Risposta del soggetto n.46 al sedicesimo quesito del questionario.).

“Nessuno. Certamente non mi ha avvicinato a suonare strumenti.” (Risposta del soggetto n.67 al sedicesimo quesito del questionario.).

“Non ho uno spiccato interesse di mio per la musica, ma le scuole secondarie di primo grado mi hanno allontanato ancora di più.” (Risposta del soggetto n.76 al sedicesimo quesito del questionario.).

“Minimo, se non negativo. Le mie preferenze si sono formate autonomamente online o attraverso amici”. (Risposta del soggetto n.93 al sedicesimo quesito del questionario.).

Un'inversione di rotta è però possibile. Come si evince da altri responsi raccolti nella medesima domanda, la scuola può avere un'importante posizione nel delineare l'identità musicale della persona. In particolare l'educazione musicale ha permesso a più rispondenti di avvicinarsi alla pratica di uno strumento, o di scoprire un proprio talento ed una propensione individuale. La musica ha partecipato

alla creazione di legami sociali con compagni affini, ed ha agevolato la preparazione di un adeguato bagaglio culturale musicale.

Rispetto alle risposte fornite al quattordicesimo quesito del questionario, fa pensare come ben 43 soggetti non abbiano in mente un ricordo positivo legato alla materia. Questo è da considerarsi come un punto di partenza da modificare in vista dell'educazione musicale futura. Chi ricorda positivamente qualche esperienza riporta attività inerenti a molte situazioni differenti. Proprio così dovrebbe apparire l'educazione musicale: diversificata, varia e non monotona. Questo approccio va incontro a molte preferenze personali, e ad intelligenze diversificate nella classe di riferimento. Molti dei ricordi esplicitati riguardano attività pratiche, collettive, vissute attivamente in prima persona. Vi è chi ricorda con piacere lo studio del flauto, così come quello della teoria musicale e del solfeggio. Non si tratta quindi di campi da "demonizzare", ma anzi si tratta di portare in aula un quadro poliedrico e eterogeneo di proposte. Tra le esperienze più presenti, molte coinvolgono metodologie di *cooperative learning*; o strategie che impiegano il corpo e le mani nella dimensione del "fare". Più ricordi sono connessi a realtà territoriali ed artistiche collaboranti con la scuola. Progettare variegata attività significative è l'arma vincente. A questo serve un "bravo maestro", figura che per molti consiste proprio nello specifico ricordo positivo che gli alunni ed ex-alunni hanno della musica. Un buon insegnante è in grado di influenzare come lo studente vive questa forma d'arte ed il suo insegnamento.

Seguono delle citazioni utili a comprendere quanto fino ad ora descritto:

"Esperienza positiva alla scuola primaria dove l'insegnante di classe ci faceva cantare spesso (da Giuseppe Verdi a canzoni più "moderne"), mentre con il maestro di musica suonavamo il pianoforte. Venivano poi proposti i canti alle famiglie durante la festa di Natale. Le canzoni accompagnavano anche la recita di fine anno e avevano un significato specifico all'interno della storia narrata (es. Scenetta di una bambina che sta sciando, accompagnata dalla canzone "Sul cucuzzolo" di E. Vianello). Alle medie le esperienze positive sono state molto poche, solo quando non ci facevano suonare il flauto e ci facevano cantare.". (Risposta del soggetto n.5 al quattordicesimo quesito del questionario.).

"Alla scuola primaria ho fatto pochissima musica, ricordo alcune canzoni ascoltate e imparate a memoria principalmente per recite. Scuola secondaria di primo grado ho esperienze positive rispetto alla storia della musica, mi affascinava, alla conoscenza di vari strumenti e all'imparare a suonare il flauto dolce". (Risposta del soggetto n.10 al quattordicesimo quesito del questionario.).

“Alla scuola primaria quasi nulla. Alla scuola secondaria abbiamo studiato storia della musica ed eseguito diversi brani alla chitarra.” (Risposta del soggetto n.14 al quattordicesimo quesito del questionario.).

“Un maestro di musica molto bravo che sapeva coinvolgere e un ambiente adatto: grande spazio dove entravamo con le calze antiscivolo, ricoperto di specchi, dove poter correre ed esprimersi liberamente. C’era poi adiacente uno spazio con vari strumenti musicali che il nostro maestro suonava, coinvolgendoci nel canto. Sempre alla scuola primaria e sempre grazie al nostro maestro, siamo stati coinvolti per andare a cantare l’inno nazionale ad una partita di rugby della nostra città. Lo ricordo come un ruolo di grande importanza che ha portato con sé un grande impegno”. (Risposta del soggetto n.18 al quattordicesimo quesito del questionario.).

“Nessuna, non ho mai studiato musica.” (Risposta del soggetto n.29 al quattordicesimo quesito del questionario.).

“Alla scuola primaria veniva un'insegnante del conservatorio a condurre le ore di educazione musicale e ho un ricordo molto positivo di questa docente e delle attività che proponeva. In particolare, mi è sempre piaciuto come, attraverso la musica, andasse a toccare tematiche interdisciplinari diverse, in modo da renderlo un momento sempre interessante”. (Risposta del soggetto n.5 al quattordicesimo quesito del questionario.).

“Avevo un maestro di musica che nonostante fosse difficile imparare a suonare il violino, lui l’ha reso semplice. Il suono del violino ancora tutt’ ora mi tranquillizza”. (Risposta del soggetto n.52 al quattordicesimo quesito del questionario.).

L’importanza di un docente competente sul piano contenutistico e soprattutto emozionale traspare dalle metafore elaborate dai Gen Zers nell’ultima domanda del questionario, che chiedeva di immaginare un’ideale insegnante di musica. Le affermazioni dei giovani delineano il profilo di un maestro attento alle esigenze dei propri alunni, empatico e supportivo. La figura dell’insegnante deve guidare ed orientare lo studente in un percorso alla scoperta non solo della disciplina, ma anche di sé stessi. Il docente è una personalità esperta che deve illustrare le molteplici sfaccettature che arricchiscono i mondi musicali e deve scovare maieuticamente le attitudini ed i bisogni di coloro che incontra in aula. Egli deve apparire come un appassionato della propria materia, e deve riuscire a suggerire le giuste attività, personalizzando il suo metodo d’insegnamento, adattandolo alle sensibilità di chi ha di fronte. I risultati al diciottesimo quesito appaiono tendenzialmente affini a quelli raccolti dallo studio che ne ispira la formulazione. (Ömür, 2022).

Tra le metafore più sostanziali troviamo:

“L’insegnante è come un arcobaleno: ti fa scoprire la varietà dei generi musicali senza farti sentire obbligato a sceglierne uno solo. Non impone preferenze né ti guida forzatamente verso una direzione precisa, ma lascia che tu possa apprezzare ogni stile per ciò che è, con la stessa meraviglia con cui si ammirano tutti i colori dell’arcobaleno, ognuno bello a modo suo”. (Risposta del soggetto n.3 al diciottesimo quesito del questionario.).

“L’insegnante è come una guida perché permette di conoscere e approfondire vari generi musicali, caratteristici anche di culture e usanze, permette di comprendere la cultura musicale al giorno d’oggi facendo anche riferimento alla storia della musica”. (Risposta del soggetto n.11 al diciottesimo quesito del questionario.).

“L’insegnante è come un direttore d’orchestra, perché sa guidare, ma senza i suoi musicisti, ovvero i suoi studenti, non può far nulla”. (Risposta del soggetto n.19 al diciottesimo quesito del questionario.).

“Film per seguirlo deve essere interessante e saperti appassionare sennò non piacerà”. (Risposta del soggetto n.27 al diciottesimo quesito del questionario.).

“Insegnante è come un giardiniere, perché coltiva con pazienza il talento musicale di ogni alunno, innaffiando la curiosità e facendo sbocciare l’amore per la musica.” (Risposta del soggetto n.33 al diciottesimo quesito del questionario.).

“L’insegnante è come un mio amico perché così mi sento più tranquillo a suonare”. (Risposta del soggetto n.36 al diciottesimo quesito del questionario.).

“È come una guida turistica, perché ti fa scoprire cose nuove mettendoci sempre un tocco personale/ di curiosità che ti avvicina ulteriormente a ciò che ti fa conoscere”. (Risposta del soggetto n.44 al diciottesimo quesito del questionario.).

“L’insegnante è come una chiave perché apre le porte della musica e fa scoprire mondi che non pensavi nemmeno esistessero². (Risposta del soggetto n.54 al diciottesimo quesito del questionario.).

“L’insegnante è come uno psicologo perché può capire molto di ciò che provano o che stanno vivendo i suoi studenti tramite la musica che ascoltano o le emozioni suscitate da determinate canzoni e allo stesso tempo li può guidare in un percorso di "guarigione" o comunque maggior benessere facendo ascoltare loro nuove canzoni non conosciute o facendoli suonare degli strumenti. Ha un grande potere nella costruzione del sé degli alunni, può accompagnare la formazione dei loro valori e ideali tramite la musica permettendo loro di essere dei grandi esseri umani”. (Risposta del soggetto n.62 al diciottesimo quesito del questionario.).

3.4. Le interviste: presentazione dello strumento d'indagine e delle metodologie adottate.

Analizzati i risultati emersi dal questionario *online*, si è deciso di realizzare un ulteriore strumento d'indagine qualitativo utile per una seconda fase di ricerca, motivata dalla volontà di approfondire alcune tematiche e questioni citate dai rispondenti. A luglio 2025 si è quindi elaborata una traccia orientativa per porre delle interviste semi-strutturate a dieci soggetti Gen Zers. Questi ultimi avevano compilato il questionario nei mesi precedenti, ed hanno poi volontariamente deciso di rendersi disponibili per sottoporsi alle interviste. La seconda fase di ricerca si è svolta tra il mese di luglio e agosto 2025. Ogni intervista è stata dapprima trascritta fedelmente, ed in seguito né si è studiato il contenuto tramite la strategia della *content analyses*, adottando le medesime modalità descritte nel paragrafo 3.2. In seguito alla trascrizione delle risposte, avvenuta con il supporto di registrazioni audio realizzate durante lo svolgimento delle interviste (per cui era stata richiesta una previa autorizzazione ai rispondenti), si è attuata una lettura immersiva ed esplorativa delle risposte. Si sono poi create delle categorie operando una codifica induttiva che mirava a cogliere tendenze basate su temi ricorrenti ed occorrenze frequenti. È stata fondamentale anche per questa fase di ricerca l'identificazione di concetti chiave che hanno funto da codici categoriali.

Per approfondire gli argomenti già parzialmente indagati con il questionario si è deciso di utilizzare un'intervista semi-strutturata poiché essa risulta uno strumento adatto alla ricerca riguardante i vissuti soggettivi ed emotivi dei rispondenti. L'intervista semi-strutturata garantisce un buon grado di flessibilità della traccia d'indagine, pur mantenendo una linea direttiva solida, utile per una ricercatrice non esperta.

Le domande presenti nella traccia dell'intervista erano venti in totale. Ciò ha fatto sì che le interviste durassero in media venticinque minuti. Prima dell'avvio della seconda fase d'indagine si è curato e predisposto l'ambiente in cui sono avvenute le interviste. Queste si sono così realizzate in un contesto adatto, ricercando un ambiente confortevole e quanto più privo di distrazioni. Si è cercato poi di mettere a proprio agio gli intervistati lasciando ad essi il tempo necessario per pensare alle risposte ed evitando di compiere interruzioni, contestazioni o correzioni del loro racconto.

Le domande hanno permesso connessioni con la maggior parte dei quesiti posti nel preliminare questionario, ed erano suddivise in più categorie. Prima di tutto sono state raccolte delle preliminari informazioni funzionali alla definizione della natura del campione. Si chiedeva quindi:

Informazioni preliminari:

1. Sesso
2. Età
3. Titolo di studio posseduto.

Successivamente si sono poste domande inerenti alla musica ed al mondo educativo. Questa categoria di quesiti ha consentito di comprendere più nello specifico come venivano affrontate le lezioni di musica in aula, quali metodologie venivano impiegate, quali strumenti digitali o analogici venivano utilizzati. Inoltre con queste domande si approfondiscono ulteriormente i pensieri, le aspettative, le scelte compiute dalla Gen Z in merito al mondo musicale e educativo, strettamente interconnesso con il ruolo che in esso ricoprono i docenti. La sezione sottostante permette collegamenti con quanto rilevato dai quesiti 14,15 e 18 del primo questionario.

Musica e mondo educativo:

4. Studi scolastici o extrascolastici musicali affrontati. Se “nessuno” ...Come mai hai deciso di non intraprendere studi musicali? Se presenti...Cosa ti ha portato a studiare musica?
5. Quali sono le cose più importanti che ti hanno insegnato durante le ore di musica a scuola, le tue più grandi “conquiste musicali”?
6. Quali aspetti dell’educazione musicale scolastica che hai ricevuto ti piacerebbe modificare? Cosa ti sarebbe piaciuto fare/imparare diversamente o in più?
7. Durante le ore di musica a scuola, svolgevi attività principalmente individuali o in gruppo, ed impiegavi dei supporti tecnologici?
8. Ritieni che la musica migliori le tue performance fisiche o intellettuali, o la tua concentrazione? Se sì, come e che tipo di musica in particolare?
9. Che ruolo ha avuto la scuola sullo sviluppo delle tue attitudini/preferenze musicali? Perché?
10. Che caratteristiche deve avere per te l’insegnante di musica ideale?

Una terza partizione di domande è riportabile all’interno della generale etichetta “Musica e pensieri della Gen Z”. In essa ritroviamo:

Musica e pensieri della Gen Z:

11. Secondo te, come i giovani della tua età si distinguono rispetto ad altre generazioni nel modo di “vivere” la musica?

12. Se già non lo fai...ti piacerebbe eseguire o creare musica?
13. Cosa ti piacerebbe cambiare o migliorare nel mondo musicale attuale?

Infine sono state ancora indagate le abitudini musicali della Generazione Z e questo ha arricchito il quadro generale delineato con l'iniziale questionario. Le domande poste, ricollegabili al sesto, settimo, ottavo, nono e decimo quesito del questionario, sono state:

Musica e abitudini della Gen Z:

14. Hai un abbonamento per ascoltare musica?
15. Come personalizzi la tua esperienza musicale su software o app?
16. Ascolti anche musica alla radio? Se no, perché?
17. Preferisci ascoltare musica da solo o in gruppo e in che situazioni?
18. Ti ritieni una persona che ascolta molti generi musicali? Attingi al repertorio del passato, rimani ancorato a quello moderno o sei più affine ai generi emergenti?
19. Quanti concerti dal vivo segui all'anno? Vorresti guardarne di più?
20. Per te la musica è connessa alle tue emozioni? La definiresti un supporto emotivo, perché?

Alcune domande riprendevano esattamente la formulazione di quelle poste nel questionario. Questa scelta ragionata ha fatto sì che si siano potute raccogliere risposte più ampie e dotate di un linguaggio più naturale rispetto a quelle ottenute nella prima fase dell'indagine.

3.4.1. Partecipanti alla seconda fase dell'indagine.

Il campione che si è sottoposto alle interviste semi-strutturate è costituito da 10 rispondenti. Tra essi sono presenti 3 maschi e 7 femmine. Tutti i soggetti hanno un'età compresa tra i 22 e i 27 anni, ed hanno completato il percorso d'istruzione obbligatoria. Nello specifico:

<u>Informazioni preliminari</u>	
1. Sesso:	
Femmine	7 rispondenti
Maschi	3 rispondenti
2. Età:	
23 anni	4 rispondenti
25 anni	3 rispondenti
24 anni	1 rispondente
22 anni	1 rispondente
28 anni	1 rispondente
3. Titolo di studio posseduto:	
Diploma conclusivo di scuola secondaria di secondo grado.	7 rispondenti
Laurea triennale o magistrale.	2 rispondenti
Diploma conclusivo di scuola secondaria di primo grado.	1 rispondente

Tabella 26: Dati relativi alle risposte fornite al primo, secondo e terzo quesito delle interviste semi-strutturate.

Il campione risulta parzialmente eterogeneo. Come nella prima parte dell'indagine, appare più presente la componente femminile. 4 rispondenti hanno dichiarato di aver ottenuto un diploma presso il liceo delle scienze umane; 2 rispondenti possiedono una laurea triennale o magistrale nell'ambito sanitario; 3 rispondenti hanno concluso un istituto tecnico-professionale ed infine 1 rispondente possiede il diploma conclusivo di scuola secondaria di primo grado.

3.4.2. Analisi e sintesi dei risultati emersi dalle interviste.

Entrando nel vivo dell'indagine, la prima sezione da analizzare riguarda le questioni inerenti alla “Musica e mondo educativo”:

4. Studi scolastici o extrascolastici musicali affrontati. Se “nessuno” ...Come mai hai deciso di non intraprendere studi musicali? Se presenti...Cosa ti ha portato a studiare musica?

La metà dei soggetti intervistati (5 su 10) ha dichiarato di aver affrontato studi musicali. Tra loro, 4 rispondenti hanno avuto esperienze musicali scolastiche positive, nonostante solo 2 soggetti abbiano frequentato una scuola secondaria di primo grado a specifico indirizzo musicale. Questo dato appare rassicurante considerate le iniziative esperite e raccontate dai rispondenti (consistenti in band scolastiche, corsi di musica e strumento), nate quindi al di fuori di contesti scolastici particolarmente orientati all'insegnamento musicale. 1 rispondente cita la formazione estremamente adeguata della propria insegnante, dotata di una laurea ottenuta al Conservatorio. Questo commento richiama la necessità di aver a disposizione docenti competenti, esperti della disciplina, così come è emerso nelle immagini metaforiche elaborate per l'ultimo quesito del questionario, e nelle caratteristiche individuate per un insegnante di musica ideale.

Tra i soggetti che dichiarano di aver affrontato corsi musicali extrascolastici, 3 affermano che la scuola o gli insegnanti siano stati un principio di motivazione nel continuare gli studi musicali in realtà esterne. Anche queste testimonianze richiamano il ruolo fondamentale che può rivestire il maestro, concetto già evidenziato nel sedicesimo quesito del questionario iniziale, quando l'insegnante è stato più volte definito un “ponte” funzionale all'intrapresa di altri percorsi o all'avvicinamento allo studio di strumenti musicali.

Le esperienze extrascolastiche riportate si suddividono in: partecipazione a cori musicali; frequentazione di lezioni private di strumento o di canto. Tra i fattori sottostanti alla volontà di approfondire gli studi vi sono anche: la spinta della famiglia ed il supporto da parte di essa (a conferma dell'importanza di un ambiente circostante favorevole); e la passione generale per la musica o l'interesse particolare per uno strumento specifico. È da notare come più soggetti (2 rispondenti) sottolineino il fatto che abbiano affrontato studi musicali per un tempo superiore o pari ai 10 anni.

Tra coloro che invece affermano di non aver intrapreso studi musicali (5 rispondenti), le ragioni dichiarate come animanti la scelta di non voler studiare musica vi sono: la mancanza d'interesse verso essa; l'aver avuto in passato altre priorità o la distanza eccessiva da una scuola di musica. Quest'ultima affermazione ci ricollega ad una ipotesi elaborata in un momento preventivo alla

somministrazione dei due strumenti di ricerca. Ora è possibile confermare che la scarsa distribuzione di scuole di musica può essere un reale ostacolo alla frequentazione di esse.

5. *Quali sono le cose più importanti che ti hanno insegnato durante le ore di musica a scuola, le tue più grandi “conquiste musicali”?*

Questo quesito ha fatto sì che emergessero i ricordi più vividi delle esperienze scolastiche vissute. Molti rispondenti lamentano di aver affrontato malamente a scuola la disciplina musicale. 3 soggetti riportano quanto per loro l'insegnante di musica fosse inadeguata/o e quanto le/gli abbiano insegnato davvero poco o nulla. 1 rispondente racconta di aver guardato praticamente solo film durante le ore di musica, mentre 1 soggetto parla di come la propria insegnante fosse autoritaria e non lasciasse libero spazio alla creatività degli alunni. Tra le “conquiste musicali” più citate vi è la capacità di lettura di uno spartito. 5 giovani affermano di aver imparato a riconoscere le note musicali, e 1 soggetto elenca altre conquiste sul lato teorico (comprensione di come sono fatti gli strumenti o di come creare una melodia; apprendimenti relativi alla storia della musica). I soggetti che dichiarano invece attività “pratiche” tra le proprie conquiste musicali sono solamente 3. Essi dichiarano di aver imparato a suonare uno strumento (il flauto o un altro strumento utilizzato nelle ore aggiuntive di indirizzo musicale), ed 1 rispondente afferma di aver sviluppato l'intonazione. 2 soggetti grazie alla scuola dicono di essersi avvicinati al mondo della musica. È interessante notare come 3 soggetti affermino di aver appreso dei valori tra le conquiste musicali fondamentali. 1 soggetto dichiara di aver compreso come la musica sia un linguaggio libero, espressivo e strumento di libera interpretazione. 1 rispondente dice di aver sconfitto la timidezza grazie alla musica a scuola, e di aver anche scoperto delle potenzialità e dei talenti in lui. 1 soggetto afferma come lo studio della musica gli abbia trasmesso la qualità della costanza e della dedizione. Solo 1 soggetto dichiara di non aver appreso proprio nulla a causa dell'incompetenza dell'insegnante

Anche dalle risposte a questo quesito si richiama il valore della formazione dell'insegnante, ed è nuovamente citata la dimensione della scelta. L'imposizione ha animato numerosi racconti emersi nella domanda del questionario dedicata alle esperienze musicali negative affrontate a scuola. Fa riflettere come molti soggetti non pongano conquiste musicali pratiche, ma solamente di carattere teorico. Infine è anche qui chiaro il legame tra musica e vita emotiva. La materia musicale può portare a grossi traguardi caratteriali.

La sesta domanda permetteva di riguardare al passato, cogliendo le aspettative, i rimpianti e le amarezze maturate dalla Gen Z rispetto al proprio percorso musicale scolastico.

6. *Quali aspetti dell'educazione musicale scolastica che hai ricevuto ti piacerebbe modificare? Cosa ti sarebbe piaciuto fare/imparare diversamente o in più?*

2 soggetti dichiarano di aver ricevuto una scarsa, quasi nulla, educazione musicale, e perciò affermano che gli sarebbe piaciuto imparare a suonare almeno uno strumento. Il restante dei soggetti (8 rispondenti) condivide la volontà di diminuire l'imposizione e la costrizione nello studio della musica a scuola. 5 soggetti affermano che gli sarebbe piaciuto aver maggior varietà tra gli strumenti da suonare, spaziando oltre al flauto ed evitando così la monotonia. 2 rispondenti inoltre avrebbero voluto approfondire il canto, magari partecipando ad esperienze corali. 1 soggetto avrebbe desiderato che la musica fosse una materia obbligatoria anche alla scuola secondaria di secondo grado. Questo a detta sua permetterebbe ai ragazzi di svagarsi e aiuterebbe i giovani a comprendere se proseguire il proprio percorso di studi musicali oltre il liceo. 1 rispondente, segnato dall'esperienza di un insegnante autoritario, dice che avrebbe voluto più tempo dedicato all'improvvisazione, alla libertà e alla creatività. 1 soggetto inoltre, denuncia di aver partecipato malvolentieri a dei progetti musicali imposti, e poco inclusivi. Infine, 1 rispondente dichiara che avrebbe voluto approfondire di più lo studio del proprio strumento musicale, imparando arpeggi, assoli e suonando assieme ad altri strumenti d'accompagnamento. In generale si desidera una maggior sperimentazione e una minor costrizione.

Riecheggia l'occorrenza di diversificare le attività musicali proposte in aula, alle quali non si deve forzare la partecipazione. Sono evidenti più principi montessoriani che trasudano dalle parole espresse dai Gen Zers. Lo studente deve poter scegliere in che cosa cimentarsi, avendo a disposizione un ambiente ed un docente che offrono più opportunità e materiali di apprendimento. Inoltre affiora il desiderio di curare anche la dimensione creativa ed espressiva della musica. Ciò si era compreso anche in seguito all'analisi dei risultati raccolti nel tredicesimo quesito del questionario, quando si era notato che la maggioranza dei giovani vive la musica solo in un'ottica passiva.

La settima domanda è importante per riuscire ad addentrarsi nel "come" effettivamente venivano svolte le lezioni di musica.

7. Durante le ore di musica a scuola, svolgevi attività principalmente individuali o in gruppo, ed impiegavi dei supporti tecnologici?

La maggior parte dei rispondenti (8 soggetti) dichiarano di aver svolto principalmente attività in gruppo, e solo raramente individuali (spesso solo in occasioni di verifica delle competenze). 1 soggetto afferma di aver fatto attività principalmente individuali, mentre 1 altro soggetto dichiara di aver alternato attività individuali e di gruppo in maniera equilibrata in base alla situazione. In generale dalle risposte si evince uno scarso utilizzo delle tecnologie digitali che si limitano a CD, stereo, LIM, e software come YouTube, usati raramente anche a causa della scarsa dotazione strumentale scolastica.

Il *cooperative learning* appare quindi spesso impiegato nello studio della disciplina musicale, complice l'ottimo potenziale socializzante di cui la materia dispone. Solo in pochi casi però i lavori di gruppo si equilibrano ad attività individuali, il che è limitante considerato il nesso che intercorre tra la musica e la dimensione interiore o l'introspezione, evidenziato da molti Gen Zers. L'uso della tecnologia risulta invece alquanto limitato, ma è vero anche che i dispositivi digitali sono subentrati nelle aule principalmente in seguito alla pandemia da Covid-19, un periodo in cui quindi i soggetti avevano terminato o stavano terminando il proprio ciclo di studi.

L'ottavo quesito permetteva di indagare la correlazione tra musica e performance o concentrazione, enfatizzata da alcuni soggetti nel primo questionario.

8. Ritieni che la musica migliori le tue performance fisiche o intellettuali o la tua concentrazione? Se sì, come e che tipo di musica in particolare?

7 soggetti hanno affermato che esiste un'influenza tra la musica e le proprie performance. Tra essi 4 rispondenti hanno però specificato che non impiegano la musica per studiare o compiere attività intellettuali, poiché essa causa in loro distrazione o perdita di concentrazione. La musica è invece molto apprezzata per compiere attività sportive, e diversi Gen Zers affermano quanto riesca a fornire loro motivazione ed energia, consentendo di acquisire una generale maggior sensazione di "voglia di fare". I generi musicali preferiti per accompagnare lo sport sono: il pop movimentato, il rock, la musica techno ed elettronica. Vi è anche chi ascolta musica per calmare la propria ansia prima di una prestazione fisica e per questo predilige un tipo di musica rilassante. 2 soggetti ascoltano musica anche mentre studiano, purché essa sia bassa e di genere classico. Infine altri 2 soggetti dichiarano di usare la musica principalmente per farsi compagnia o per avere leggerezza mentre si fanno altre faccende.

La nona domanda riprendeva esplicitamente il sedicesimo quesito presente nel questionario, e questo ha consentito di confermare l'inclinazione negativa dimostrata dal campione partecipante alla prima fase dell'indagine, oltre che approfondire i "perché" della tendenza.

9. Che ruolo ha avuto la scuola sullo sviluppo delle tue attitudini/preferenze musicali? Perché?

8 rispondenti affermano che la scuola non abbia avuto alcun ruolo sullo sviluppo delle proprie preferenze musicali. Molti specificano come i propri gusti musicali si siano affinati all'esterno delle mura scolastiche, grazie ad amici, social network e familiari. Inoltre 2 soggetti dichiarano che i brani affrontati in classe appartenessero a generi musicali distanti dall'esperienza di vita degli studenti. Le canzoni erano troppo antiche o comunque non suscitavano l'interesse degli alunni.

3 rispondenti dicono che la materia musicale a scuola li abbia avvicinati in maniera generale alla musica, facendogli scoprire delle preferenze personali rispetto a varie attività musicali. C'è chi ha rafforzato la propria passione per il canto; chi si è avvicinato ad uno strumento musicale; chi si è avvicinato a generi musicali passati e chi ha ampliato la propria cultura musicale. 1 soggetto parla del grande aiuto fornito da un professore per approcciarsi al mondo musicale, ed infine 1 soggetto ricorda di aver scoperto brani musicali più attuali grazie ad una disciplina diversa dalla musica (inglese).

Sono stati accertati i più ampi risultati raccolti nella prima indagine qualitativa, ed infatti la maggioranza dei rispondenti attesta l'apporto nullo generato dalla scuola nei confronti dello sviluppo delle proprie attitudini e preferenze musicali. La dimensione sociale si manifesta come molto più incisiva nel compiere questa funzione. Si riscontra nuovamente la rilevanza del portare in aula una musica contemporanea, a contatto con il mondo dei ragazzi tra i banchi di scuola; e si riconosce ulteriormente il grande effetto che un docente può causare.

Il decimo quesito mirava a descrivere letteralmente ciò che i Gen Zers hanno racchiuso all'interno dell'immagine metaforica proposta come ultima domanda del questionario.

10. Che caratteristiche deve avere per te l'insegnante di musica ideale?

I rispondenti elencano diversi aggettivi per definire il loro insegnante ideale, ma possiamo ritrovare dei punti comuni nelle parole di tutti i 10 soggetti. L'insegnante ideale non deve essere monotono e deve lasciare spazio alla creatività degli alunni, ascoltando le loro richieste e personalizzando le attività didattiche in base alle attitudini personali e al contempo della classe. Egli deve essere empatico, sensibile, e deve essere appassionato di ciò che insegna, oltre che competente. In questo modo riuscirà a trasmettere il proprio amore per la disciplina agli alunni, invogliando la classe e sapendo spiegare con fascino i temi affrontati. Per 2 rispondenti l'insegnante di musica, in particolare, deve essere fuori dagli schemi, come un artista. Vi è chi sottolinea (tre rispondenti) l'importanza che il maestro sia di ampie vedute, portando in classe generi musicali vari ed adottando metodi didattici innovativi. Per 1 rispondente, l'insegnante deve essere gentile e paziente come tutti i bravi maestri a detta sua, mentre per 1 ulteriore rispondente è anche importante che sia autorevole per infondere il valore dello studio e della disciplina.

Ritorna la necessità di un insegnante poliedrico, aggiornato e sensibile. Non basta che egli sia acculturato, poiché il suo ruolo è quello di trasmettere quella cultura con passione e ciò deve essere fatto impiegando attività pratiche ed innovative. È sottolineata anche in questo quesito la flessibilità e l'apertura mentale che devono appartenere al maestro, e che fanno sì che egli porti in aula generi musicali distanti ed attuali.

Le successive questioni rientrano nella categoria della “Musica e pensieri della Gen Z”.

L’undicesima domanda è nata da una sorta di idea polemica che nella realtà odierna sembra essersi infiltrata nella mentalità di più insegnanti, riassumibile nella frase: “I giovani d’oggi non sono più quelli di una volta.”. Sicuramente essa può essere data per vera, viste tutte le peculiarità della Generazione Z riscontrate nel secondo capitolo di questa tesi, ma assumere un nesso causale assoluto tra queste modificazioni ed un generale pessimismo che provoca abbattimento e sconforto nel mondo adulto nei confronti del futuro del mondo, appare esagerato. L’undicesima domanda aiuta a capire come i giovani contemporanei stessi si percepiscano in maniera diversa rispetto alle coorti generazionali precedenti.

11. Secondo te, come i giovani della tua età si distinguono rispetto ad altre generazioni nel modo di “vivere” la musica?

3 soggetti dichiarano che, secondo loro, le generazioni passate ascoltavano più musica dal vivo, e si riunivano in gruppo per goderne. Oggi, grazie ai servizi di streaming e alla maggior fruibilità della musica, essa si vive in maniera più individuale, potendola ascoltare ovunque e in qualsiasi momento. Idea comune di diversi rispondenti (6 soggetti) è che la musica una volta fosse più “esclusiva”. In aggiunta 2 soggetti vedono nella generazione odierna più conformismo musicale, e ciò si riflette nella musica che appare come tutta uguale. Ci sono molti meno brani memorabili, e questo porta ad affezionarsi meno ad un artista e alle sue canzoni. Per 1 soggetto, inoltre, la Gen Z si concentra più sui testi, a scapito dell’autenticità strumentale. Si denuncia una perdita di talento reale negli artisti, supportati da eccessiva tecnologia, come l’*autotune*. 2 soggetti concordano su come, a detta loro, non vi sia una reale differenza tra generazioni nel modo di vivere la musica. Le disuguaglianze si fondano sul fatto che la musica in generale sia cambiata e perciò veicola comportamenti diversi. È anche la stessa persona che ascolta a dare un’interpretazione personale della musica. Infine, per 1 soggetto la musica sarà in futuro una minor fonte di divertimento e motivo di ritrovo rispetto a come è ora.

Il dodicesimo quesito chiede ai giovani se gli piacerebbe eseguire o creare musica, ammesso che questi ultimi già non lo facciano. Appurato il fatto che negli anni recenti la scuola ha curato principalmente una dimensione passiva legata all’ascolto, come mezzo con il quale usufruire della musica, si vuole comprendere se da parte dei Gen Zers vi sia il desiderio interiore di coltivare anche aspetti più attivi del mondo musicale.

12. Se già non lo fai, ti piacerebbe eseguire o creare musica?

A 7 soggetti piacerebbe eseguire o creare musica. Tra chi motiva questo interesse vi è chi: esprime il desiderio/sogno di suonare uno specifico strumento (es. pianoforte o chitarra, o consolle da Dj); chi

ha voglia di imparare cose nuove in generale; chi giustifica il non prendere lezioni di musica con la mancanza di tempo. Anche chi già suona o canta (2 rispondenti), approfondirebbe volentieri altri ambiti/strumenti musicali. 1 soggetto afferma che avrebbe preso con piacere lezioni di musica in passato, mentre ora no perché ha altri interessi e poco tempo. 2 soggetti invece dichiarano che sarebbe indifferente per loro imparare a eseguire o creare musica, o che non gli piacerebbe perché hanno altri interessi e non si ritengono capaci nell'ambito musicale.

Possiamo confermare che la maggioranza dei Gen Zers intervistati sia interessato a modalità più attive con le quali esperire la realtà musicale.

Infine l'ultima domanda della categoria propone una parentesi riflessiva profonda rispetto ai pensieri della Generazione Z inerenti al mondo musicale attuale.

13. Cosa ti piacerebbe cambiare o migliorare nel mondo musicale attuale?

Tutti i 10 soggetti intervistati affermano che il mondo musicale attuale non valorizzi i reali talenti, essendo poco autentico ed inclusivo. La digitalizzazione della musica e le case discografiche esclusive rendono popolari artisti molto simili tra loro, che creano canzoni con testi superficiali che trattano spesso di temi delicati in toni aggressivi o violenti. Diversi rispondenti (4 soggetti) citano come esempio il genere trap e rap. Mancano a detta degli Gen Z intervistati, artisti memorabili capaci di creare brani "capolavoro", come quelli dei decenni passati. 1 rispondente denuncia il fatto che la musica oggi è solo un mezzo per raggiungere fama e viralità, poco orientato all'espressione.

Le ultime questioni si attengono alla categoria "Musica e abitudini della Gen Z". Così come le domande simili proposte nel questionario iniziale, questo insieme di quesiti è utile a delineare le "identità musicali" dei soggetti, le loro usanze e preferenze prodotte, seppur evidentemente in minima parte, anche dalla realtà scolastica.

14. Hai un abbonamento per ascoltare musica?

8 soggetti possiedono un abbonamento per ascoltare musica, tra loro 7 rispondenti hanno un piano *Spotify Premium*, mentre 1 soggetto ha *Apple Music* e lo paga 5.99 euro al mese grazie ad un'offerta per studenti. Coloro che hanno un account *Spotify Premium*, si suddividono in: chi ha un piano "Family" da 20.99 euro al mese totali (2 rispondenti); chi ha un piano "duo" da 16.99 euro al mese totali (2 rispondenti), chi ha un piano "Student" da 6.49 euro al mese (1 rispondente), e chi ha un piano "annuale" da 9.99 euro al mese (1 rispondente).

La maggior parte dei rappresentanti della Gen Z si direbbe quindi disposta a pagare una quota mensile per avere la musica che desiderano sempre a disposizione, senza interruzioni pubblicitarie. 2 Gen

Zers utilizza invece YouTube gratuitamente o scaricano la musica tramite computer e la trasferiscono poi sul cellulare.

15. Come personalizzi la tua esperienza musicale su software o app?

Soltanto 3 rispondenti personalizzano la propria esperienza nei software, e lo fanno creando playlist musicali dei brani che gli piacciono. Il restante dei soggetti (7 rispondenti) ascolta le playlist musicali create dall'applicazione sulla base dei "mi piace" messi ai brani, o sulle tendenze d'ascolto. 3 rispondenti ascoltano i brani correlati a quelli che più preferiscono, grazie all'opzione "Radio" di Spotify o tramite suggerimenti dell'app YouTube. Quest'ultima appare meno personalizzante rispetto a Spotify, che garantisce una maggior individualizzazione dell'offerta musicale. 2 soggetti inoltre, esplorano il profilo musicale dell'artista finché questo non li stanca.

16. Ascolti anche musica alla radio? Se no, perché?

4 Gen Zers ascoltano musica alla radio, principalmente per sentire canzoni diverse dal solito e scoprirne di nuove. 1 soggetto afferma anche di apprezzare la compagnia che la radio fa, grazie agli interventi degli *speaker* radiofonici. Gli altri intervistati (5 soggetti) invece non ascoltano musica alla radio o lo fanno raramente. Le ragioni individuate sono: la mancanza di scelta dei brani musicali; il fastidio per le interruzioni pubblicitarie o per gli eccessivi interventi orali degli *speaker*; la scelta delle canzoni musicali, che ricade sui brani di tendenza o i cosiddetti "tormentoni".

17. Preferisci ascoltare musica da solo o in gruppo e in che situazioni?

7 rispondenti preferiscono ascoltare musica da soli, poiché in questo modo possono scegliere le canzoni che più desiderano, in accordo con le emozioni vissute in quel momento, senza dover adattarsi ai gusti degli altri. Altri rispondenti (3 soggetti) affermano che ciò dipende dalla situazione. In generale la musica viene ascoltata in gruppo in contesti di festa, o quando si va a ballare. Solo 2 rispondenti citano anche altri contesti (in spiaggia o mentre si fa sport). La musica è particolarmente apprezzata in solitudine perché essa permette di rilassarsi, avere pace o estraniarsi dal resto del mondo, a detta degli intervistati.

18. Ti ritieni una persona che ascolta molti generi musicali? Attingi al repertorio del passato, rimani ancorato a quello moderno o sei più affine ai generi emergenti? Fai degli esempi.

9 Gen Zers su 10 dichiarano di ascoltare molti generi musicali, mentre 1 soggetto afferma di ascoltare prettamente musica moderna e pop del momento. 8 soggetti ascoltano musica principalmente del passato, prediligendo le hit dagli anni '70, '80, '90 fino ai primi anni duemila. I generi emergenti non

sono particolarmente apprezzati ed ascoltati. I giovani citano band ed artisti leggendari come: Amy Winehouse; i Pooh; Michael Jackson; i Bee Gees; i Queen; i Guns N' Roses e Bonnie Tyler.

In questo ristretto campione di Gen Zers non si riscontrano soggetti che ascoltano brani appartenenti a generi di nicchia, o di nuova formazione, così come invece erano presenti nel questionario iniziale.

19. Quanti concerti dal vivo segui all'anno? Vorresti guardarne di più'? (Eventualmente come mai non ne segui di più?).

Tutti i 10 ragazzi intervistati affermano di non essere andati a molti concerti nella loro vita. 1 soggetto afferma di essere stato solo a due concerti, mentre altri 3 rispondenti affermano di aver partecipato a pochi concerti. Solo 1 Gen Zers dichiara di andare circa ad un concerto all'anno; 5 soggetti dicono invece di non partecipare a nessun concerto durante l'anno. Le principali cause sono: la poca capacità di organizzazione a causa di difficoltà ad incastrare gli impegni lavorativi; i costi e i sacrifici per passare una giornata ad un concerto; la mancanza di un interesse così forte per un artista tanto da ascoltarlo in *live*; o la mancanza di persone con cui andare al concerto. 1 rispondente afferma anche che i suoi artisti preferiti si esibiscono spesso all'estero e ciò rende complicato raggiungerli. 1 soggetto dichiara di soffrire di agorafobia. Molti però (7 soggetti) specificano che avrebbero voglia di partecipare a più concerti rispetto a quanto facciano ora.

Infine l'ultimo quesito sottolinea ancora una volta quanto la musica sia connessa per i giovani al loro mondo intrinseco ed alla propria sensibilità.

20. Per te la musica è connessa alle tue emozioni? La definiresti un supporto emotivo, perché?

Tutti i 10 rispondenti sono d'accordo sul fatto che la musica sia connessa alle emozioni e sia un supporto emotivo. La musica da molti (8 soggetti) è descritta come un mezzo capace di cambiare e risollevare l'umore. Da 1 rispondente la musica è anche citata come antidoto contro l'ansia, mentre da 1 soggetto è collegata all'immaginazione e alla dimensione del ricordo. 5 soggetti parlano della pandemia da Covid-19 come di un momento in cui hanno vissuto la musica come supporto emotivo.

CAPITOLO 4. L'EDUCAZIONE MUSICALE DI DOMANI

4.1. Discussione dei risultati della ricerca e possibili ricadute didattiche.

Lo studio ha raccolto risultati utili a fornire una risposta alle domande di ricerca che animano questo progetto di tesi, pur nella consapevolezza che sia necessario continuare ad effettuare indagini sul tema per approfondire ulteriormente gli ambiti trattati. Le domande di ricerca inizialmente poste erano:

In che modo i giovani della Generazione Z descrivono il proprio rapporto, le abitudini e le attitudini legate alla musica e come definiscono le esperienze vissute durante l'educazione musicale ricevuta nel percorso scolastico?

Quali bisogni, criticità e aspetti positivi emergono dalle esperienze della Generazione Z rispetto alle lezioni di musica e quali indicazioni didattiche possono contribuire a migliorare l'educazione musicale nella scuola?

La Generazione Z si rivela essere una coorte generazionale interessata alla musica che, a conferma di quanto esplicitato in Mulligan (2019), è una parte fondamentale della quotidianità dei giovani, oltre che una componente importante della loro identità. I Gen Zers ascoltano musica per almeno un'ora al giorno e lo fanno impiegando servizi di *streaming* e dispositivi mobili che rendono costantemente la musica a portata di mano. La musica è fonte di compagnia soprattutto nei momenti di solitudine, quando viene ascoltata durante il viaggio sui mezzi di trasporto, mentre si compiono attività domestiche o finché si svolge uno sport. Questa tendenza individuata supporta la visione di autori come Dimoulas (2024) che definiscono tale generazione una *sound generation*. L'imponente presenza della musica nella vita della Gen Z si è solo però parzialmente tradotta in un investimento nel suo studio, così come dimostrano i numerosi quesiti orientati a delineare l'identità musicale dei soggetti rispondenti. La maggioranza dei Gen Zers non ha mai studiato musica approfonditamente, nonostante da più risposte emerga una volontà di approfondimento della disciplina. Le interviste hanno consentito di indagare le motivazioni della scelta di non intraprendere studi musicali specifici e si è rilevato come queste riguardino principalmente una mancanza di tempo generale, o un'esistenza di altre priorità passate. Appare invece minima, anche se comunque presente nel campione, l'influenza del motivo economico o della distanza da una scuola di musica, descritta nel paragrafo 1.3. come possibilmente ostacolante nell'investimento in studi musicali specifici.

In generale i valori e le potenzialità esposte nei presupposti teorici che supportano la rilevanza dell'argomento di tale tesi, si dimostrano confermati dai racconti dei partecipanti. L'arte musicale, come denotano le parole dei Gen Zers coinvolti nell'indagine, è estremamente connessa all'universo emotivo della persona. La musica è associata dai giovani nelle risposte ad uno strumento di gestione e regolazione degli stati interiori. Essa si conferma quindi una via funzionale allo sviluppo di intelligenza emotiva, come riportano gli studi in Varadi (2022). Inoltre, la musica si dimostra connessa alla socializzazione. L'indagine mostra come la musica venga scoperta e condivisa con gli amici o conoscenti. In certi casi per i rispondenti, come anticipato, è essa stessa una compagna di vita non giudicante.

Sulla base di quanto raccolto nella ricerca e con il supporto dei contenuti teorici espressi nei primi capitoli, è possibile anche riflettere su alcune direzioni e indicazioni che permettano di instaurare una didattica musicale futura valida e opportuna (Branca, 2012). Individuare i tratti essenziali di un'educazione musicale dal carattere significativo e positivo non è semplice, considerando che in didattica non è possibile trovare ricette e metodi infallibili per progettare lezioni efficaci e piacevoli. Ogni qual volta si entra in un'aula, è necessario adattarsi al contesto e agli alunni che lo vivono. Gli interessi, le attitudini e le curiosità dei discenti devono essere la scintilla che dà inizio ad ogni intervento educativo, che deve essere personalizzato a seconda delle esigenze della classe rispettando i principi di Claparède sulla "scuola su misura" (Claparède, 2022).

Grazie alle esperienze positive e negative, alle aspettative soddisfatte o deluse ed alle idee presenti nelle risposte della Generazione Z è possibile elaborare delle riflessioni generali in merito ai punti di forza e debolezza dell'educazione musicale fino ad ora presente.

In generale sono evidenziate diverse fallacie nelle lezioni di musica erogate dalle scuole del primo ciclo d'istruzione. È problematico che la noia, la coercizione e la ripetitività siano tra i concetti più associati alla didattica musicale dalla Gen Z, una generazione che lega la musica a significati di leggerezza, svago, relax ed evasione (come sostengono i risultati dell'undicesimo quesito del questionario della prima indagine). Dagli elementi più critici che traspaiono dai racconti dei Gen Zers, si nota una diffusa indifferenziata standardizzazione delle lezioni, ed uno scarso coinvolgimento degli studenti, dei loro interessi e della loro realtà culturale.

Frequentemente i Gen Zers interessati alla disciplina sono ricorsi a percorsi di musica erogati da realtà extrascolastiche per affrontarne uno studio di qualità ma, nonostante ciò, la maggioranza dei giovani partecipanti alla ricerca ha acquisito solo competenze passive inerenti all'ambito musicale, non dilettandosi nella dimensione creativa o esecutiva di questa forma artistica. Il grande consumo musicale da parte della Generazione Z, per cui quest'ultima è disposta anche a pagare servizi Premium

per migliorare la propria esperienza da utente (come dimostrano le interviste), assume prevalentemente la forma di una fruizione inattiva. Questo potrebbe sempre ricollegarsi alle esperienze da loro vissute durante le lezioni di musica che non sono state evidentemente in grado di coltivare una concezione dinamica della disciplina. Ad esempio tra i ricordi positivi collegati all'apprendimento musicale l'improvvisazione, pratica allenante il lato artistico-creativo della persona e il cui valore è stato esposto in Biasutti (2017), non appare con rilevanza.

È poi necessario evitare di ricorrere costantemente all'ottica progettistica, denunciata in Aversano (2024) ed emersa dai racconti di alcuni Gen Zers nell'indagine del terzo capitolo, diffusa soprattutto nelle scuole primarie e secondarie di primo grado. I docenti non possono rifugiarsi nelle iniziative elargite da esperti esterni e realtà territoriali, come unica ed esclusiva fonte di reale apprendimento musicale. All'insegnamento musicale deve sottostare un'accurata progettazione annuale che orienti l'intero percorso degli studenti e che con coscienza stabilisca obiettivi e traguardi di competenza opportuni. Si tratta di un elemento che contribuirà in primis a restituire dignità e valore alla disciplina musicale, e che permetterà in futuro di poter raccogliere ricordi felici connessi a momenti di educazione musicale slegati da singole occasioni di apprendimento non quotidiano o non continuativo (così come è accaduto invece per diversi giovani Gen Zers). Con questo non si vuole demonizzare l'approccio sistemico, che anzi deve rimanere l'obiettivo di una pianificazione didattica ragionata, globale e di ampio respiro.

Programmare un percorso di studio dell'arte musicale richiede una spiccata capacità di selezione (Aversano, 2024.). Il maestro dovrebbe interrogarsi costantemente su che cosa affrontare in classe, e dovrebbe ricercare una risposta al quesito guardando i suoi stessi studenti. Dai risultati raccolti si coglie come a fare la differenza su come la didattica musicale venga affrontata in classe sia il docente stesso. Dal questionario e dalle interviste realizzate con i Gen Zers emerge chiaramente il valore che un insegnante efficace assume, così come traspare quanto l'incompetenza di quest'ultimo possa danneggiare l'attaccamento verso lo studio della materia. Come già accennato gli alunni ed ex-alunni Gen Zers hanno metaforicamente idealizzato un bravo professore di musica principalmente in una guida e in un direttore d'orchestra. Questa figura deve dirigere i soggetti d'apprendimento in un cammino formativo, operando scelte proficue non in termini di *aut-aut*, ma piuttosto di *vel-ve.*, illustrando così come fa un libro (altra metafora citata dai rispondenti Gen Zers) più tematiche, generi, tecniche ed attività connesse alla materia musicale. Egli deve offrire un senso, un piano di lettura che includa i contributi musicali che più sono funzionali ai suoi studenti per rispondere alle domande e ai bisogni del presente. Il musicologo Marco Bizzarini parla di una "musicologia sostenibile", che si traduce quindi in un insegnamento musicale che veda "classicità" (etimologicamente riconducibile al

concetto di “degno di essere insegnato”) tanto in artisti come Bach e Beethoven, quanto in pop star come Lady Gaga e Michael Jackson. Offrendo un vasto ventaglio di opportunità e di generi musicali, si incontreranno le menti flessibili degli alunni, analizzate anche nella prima fase dell’indagine del terzo capitolo. Questa operazione richiede un grosso sforzo cognitivo nell’insegnante, oltre ad un suo continuo aggiornamento. Il maestro deve poi trasformare la musica in un mezzo promozionale di inclusione e intercultura, e per fare ciò deve divenire un mediatore culturale e sociale (Binas, 2000).

Affidare grandi responsabilità didattiche ai docenti non giustifica questi ultimi a maturare una visione magistrocentrica nello svolgere il proprio ruolo. Il puerocentrismo è lo spirito fondante tutti i filoni educativi della nuova didattica. Al maestro spetta piuttosto rendere attraenti le lezioni di musica (Crappel, 2014).

Oltre ai contenuti, che si devono quindi contraddistinguere per varietà e molteplicità di intelligenze sollecitate (rifacendoci alla *Multiple Intelligence Theory* di Gardner), urge che vengano curate anche le metodologie e le strategie adottate in aula. Innanzitutto, lo studio musicale deve intrecciarsi a quello delle altre materie, avvalorando una concezione interdisciplinare del curriculum dello studente. Il naturale legame presente tra la disciplina musicale e le altre forme artistiche è trasparito anche dalle vicende narrate dai Gen Zers (molti soggetti infatti accompagnano l’ascolto musicale alla realizzazione di altre attività, inerenti all’ambito motorio ed espressivo). Andando oltre le associazioni disciplinari più intuitive, è utile affiancare la musica anche alle tematiche all’apparenza più distanti. In Branca (2012) si legge di come il linguaggio musicale e quello scientifico/matematico possano attingere l’uno dall’altro, contribuendo a plasmare il profilo integrale dell’alunno. A subentrare nell’educazione musicale deve essere pure la componente più intima della persona, quella emotiva-affettiva. Molti ricordi riportati dai Gen Zers sono connessi a sentimenti e stati d’animo, innescati da situazioni più o meno positive vissute con la musica. L’accademico Courtney Crappell (2014) parla ad esempio dell’ansia da prestazione che può diffondersi negli studenti nell’attimo della performance musicale, ma i cui tratti si possono estendere alle reazioni ansiogene scatenate dalle prove di valutazione in generale. Abituare gli alunni ad affrontare questo tipo di sensazione può essere funzionale loro, e può avere dei risvolti positivi nelle capacità di gestire le emozioni in ogni evento stressante, evitando l’insorgenza del filtro affettivo ostacolante, teorizzato da Krashen. Per farlo si possono ad esempio organizzare delle brevi esibizioni di natura informale su attività che rendono fieri gli studenti stessi. Gli alunni durante l’esecuzione potranno così essere portati a sperimentare un elevato senso di autoefficacia percepita.

Suggerimenti concreti rispetto al come instaurare effettivamente le lezioni di musica si possono ritrovare nelle parole di personalità di spicco dell’ambito pedagogico e pedagogico-musicale. Già

nell' "Emilio" di Rousseau appaiono prime tracce di una moderna educazione musicale, vista come una disciplina slegata dal nozionismo e dal dogmatismo, ma è soprattutto nel XX secolo che si fanno strada nuove concezioni per uno studio musicale rinnovato. In esse si sostiene che la musica debba essere aderente alla vita reale, enfatizzando il bagaglio di competenze pregresse che il bambino accumula fin dalla nascita. Pestalozzi, Herbart, Froebel, e Dewey con le loro idee promuovono un generale rifiuto dell'insegnamento tradizionale, partecipando a diffondere nuovi principi fondati sull'essenzialità della dimensione pratica e sull'attenzione ai processi di sviluppo fisico e mentale degli alunni. Più nello specifico, i padri fondatori dell'educazione musicale moderna sono considerati Jaques-Dalcroze, Willems, Orff e Kodály. Le loro suggestioni possono essere raggruppate in tre categorie:

- teorie che assumono l'educazione auditiva come punto di partenza, sviluppate prioritariamente da Dalcroze e Willems.

- teorie che privilegiano l'attività organica musicale, impiegando voce e strumenti, sviluppate soprattutto da Orff.

- teorie che si focalizzano prima di tutto sulla capacità di pratica corale, sviluppate principalmente da Kodály.

In queste teorie il tecnicismo passa in secondo piano nei confronti dell'espressività, della creatività, dell'autonomia e della socialità.

Per Willems sia nell'uomo che nella musica sono presenti una componente spirituale e una materiale. Questi due poli dialettici devono essere egualmente presenti in classe, dove si seguirà un tracciato che partendo dalla dimensione corporale, arriverà a trattare quella intellettualistica. Nell'idea dell'autore la pratica funge da ponte per sviluppare sensorialità, affettività e intelligenza uditiva. Nel metodo di Orff è sottolineato al massimo il potenziale della musica d'insieme, mezzo per comprendere valori comunitari e democratici. Secondo le intuizioni del compositore, poi riprese dal musicista Suzuki, l'*ensemble* musicale permette di accogliere e mettere insieme le abilità di tutti costruendo un organismo, il quale funzionamento collettivo dipende dall'apporto del singolo. Per realizzare questo concerto il bambino viene fatto avvicinare gradatamente al linguaggio musicale, optando per un suo avvicinamento naturale. Infine per Kodály cantare in coro è l'unica attività "capace di educare centinaia, migliaia di persone, dal momento che ognuno possiede lo strumento utilizzato" (p.90, Branca, 2012). Per il compositore ungherese la voce è il più potente dispositivo per dare sfogo all'espressività ed emotività umana, oltre che un'estensione dell'oralità, veicolo con cui

la persona socializza e si adatta alla società. Inoltre la voce è alla portata di tutti, anche di quelle scuole dotate di uno scarsissimo catalogo di risorse e strumenti dedicati all'insegnamento musicale.

Sia che si ispirino ai più riconosciuti modelli pedagogici musicali, sia che si rifacciano agli approcci contemporanei emergenti come quelli di Dennis, Paynter e Skemton, la musica a scuola deve curare la pratica e la teoria, interfacciandosi con il gruppo e focalizzandosi allo stesso tempo sulla maturazione del singolo. Viste le affermazioni dei Gen Zers rispondenti al questionario e all'intervista del terzo capitolo, possiamo affermare che vada maggiormente enfatizzata la didattica musicale singolare, così da equilibrare le attività di gruppo, fino ad ora quasi esclusive nella trasmissione della disciplina. Inoltre, per permettere agli alunni di sperimentare una molteplicità di situazioni, e di suonare più strumenti, potrebbe essere utile dedicare un'aula alla musica, caratterizzandola e personalizzandola adeguatamente, così come accade in molte realtà d'oltreoceano. Infine, considerata la continua proliferazione di applicazioni e *software* informatici sul mercato, ed analizzati gli aspetti tipici dei *digital natives* Gen Zers (precursori dei caratteri delle future coorti generazionali), è necessario che la digitalità entri a far parte della quotidianità delle lezioni di musica. Nelle interviste realizzate i Gen Zers hanno dichiarato di aver impiegato in minima parte gli strumenti tecnologici durante le lezioni di musica, fattore implicato anche dalla scarsa dotazione tecnologica presente nelle aule scolastiche dei primi decenni del '2000.

L'insegnamento futuro si dovrà adattare ai tratti delle nuove coorti generazionali, rispettando i principi della velocità, della sfida declinati nel secondo capitolo. Lo stile d'apprendimento visuale e pratico dovrà essere quello prioritariamente adottato (Düzenli, 2021). Tra gli approcci che più possono favorire l'instaurazione di una didattica sfidante, adatta alle menti divergenti dei giovani studenti, vi sono quelli dei pedagogisti Freire, Dewey e Vygotskij. Questi rigettano la didattica trasmissiva "bancaria", e propongono una visione di apprendimento come azione che si muove nella zona di sviluppo prossimale dello studente. Tecniche e metodologie atte a raggiungere la stimolazione di quest'area mentale sono quelle attive traducibili in laboratori o lezioni che rendano il bambino protagonista.

4.2. Limiti e prospettive future della ricerca.

Entrambe le fasi di ricerca, sia quella realizzata con il questionario, sia quella supportata dalle interviste semi-strutturate, hanno raccolto risposte provenienti soprattutto da individui di sesso femminile con un'età compresa tra i 20 e i 25 anni. Come già evidenziato durante la presentazione del primo strumento d'indagine, probabilmente questa prevalenza è stata causata dalle vie telematiche di divulgazione della ricerca, che hanno raggiunto principalmente contatti collegati al corso di Scienze della Formazione Primaria, un settore che coinvolge principalmente studentesse donne. Il campione interrogato risulta quindi solo parzialmente rappresentativo della popolazione d'indagine interessata. Inoltre, si sono rilevati dati connessi allo specifico contesto italiano. Questo è sia positivo, vista la scarsità di ricerche svolte nel Paese sul tema, sia un limite vista l'inapplicabilità dei risultati su scala internazionale. La medesima indagine potrebbe essere effettuata in un contesto estero, così permettendo un interessante confronto tra sistemi scolastici di stampo e tradizione differente. Sarebbe utile poi cogliere maggiormente le opinioni dei più giovani componenti della Gen Z, rientranti nella fascia d'età che si estende dai 14 ai 19 anni. In questa tesi questi ultimi si sono raggiunti in minima parte con il questionario iniziale.

Per quanto poi le analisi delle risposte all'indagine siano state condotte rigorosamente con coerenza metodologica, gli strumenti qualitativi prevedono dei limiti intrinseci ed inevitabili poiché connessi alla loro stessa natura. Vi è una complessiva scarsa generalizzabilità dei risultati ed una difficoltà nella standardizzazione delle risposte. Lo studio non ha potuto essere verificato con strumenti statistici, ma ci si è comunque affidati ad una tecnica di analisi dalla comprovata efficacia (la *content analysis*), riconosciuta universalmente dalla comunità scientifica.

Alcune domande con cui si sono sollecitati i rispondenti erano profonde e introspettive. Ciò ha consentito di indagare appieno i vissuti dei soggetti, coinvolgendo l'aspetto emotivo legato alle vicende narrate. La richiesta di ricordare sensazioni e situazioni, per diversi rispondenti lontane nel passato, potrebbe inizialmente aver spiazzato alcuni soggetti. Il fatto che però la maggioranza dei rispondenti abbia prodotto risposte ampie e personali sugli argomenti trattati, indica quanto i partecipanti abbiano superato l'eventuale disorientamento temporaneo per poi affrontare con impegno la stesura delle risposte.

Sarebbe sicuramente funzionale in futuro produrre altre ricerche inerenti al rapporto tra Generazione Z e educazione musicale ricevuta a scuola. Potrebbe essere meglio approfondita l'influenza e l'impatto che ciascun ordine di scuola ha lasciato nella formazione musicale dello studente. In questa tesi non ci si è concentrati specificatamente sull'apporto che ogni segmento scolastico ha avuto nella

vita dei giovani, poiché si è privilegiata una visione generale del lascito emotivo e formativo della scuola in generale. Oltre a indagare ulteriormente sulle tecniche e metodologie impiegate durante le lezioni di musica, potrebbe essere interessante valutare maggiormente l'importanza del primo ciclo d'istruzione nell'identità musicale dello studente, guardando innanzitutto alla scuola dell'infanzia, poi alla scuola primaria ed infine alla scuola secondaria di primo e secondo grado.

4.3. Conclusioni.

In sintesi, la ricerca svolta ha permesso di osservare come il rapporto tra la Generazione Z e la musica sia estremamente complesso, articolato e ricco di significati.

Proprio questa centralità della musica nella vita dei giovani è apparsa in contrasto con molte delle esperienze scolastiche vissute durante le lezioni di educazione musicale. Una disciplina che nella realtà extrascolastica viene percepita come libera, personale, coinvolgente ed emotivamente significativa, sembra essere stata frequentemente associata, nei ricordi dei partecipanti, a sentimenti di monotonia, ripetitività, imposizione o disinteresse. Tale discrepanza costituisce probabilmente uno degli elementi più rilevanti emersi dalla ricerca, poiché suggerisce la presenza di una distanza tra i linguaggi educativi tradizionalmente adottati dalla scuola e le modalità attraverso cui le nuove generazioni vivono oggi l'esperienza musicale. Soprattutto si è delineato un punto critico da cui partire per ridisegnare la didattica musicale futura.

Le testimonianze raccolte hanno permesso anche di ragionare su un ulteriore aspetto: il grande consumo musicale contemporaneo, che non coincide con una reale educazione musicale. La Generazione Z ascolta enormi quantità di musica, possiede accesso immediato e continuo a contenuti sonori di ogni genere e dimostra curiosità verso molteplici stili musicali, ma ciò non si traduce automaticamente nello sviluppo di competenze espressive, creative o performative. È manchevole una universale alfabetizzazione musicale. La facilità di accesso ai contenuti musicali rischia talvolta di favorire un rapporto rapido e consumistico con la musica, piuttosto che una relazione più consapevole, riflessiva e creativa con essa.

Le conclusioni di questa ricerca permettono inoltre di riflettere sul rapporto tra educazione musicale e trasformazioni sociali contemporanee. La Generazione Z è la prima generazione cresciuta completamente immersa nell'ecosistema digitale e questo elemento influenza inevitabilmente anche

il modo di vivere la musica. Ignorare questa realtà significherebbe proporre una didattica scolastica incapace di dialogare con il presente.

Ciò non implica, tuttavia, che la scuola debba semplicemente adattarsi alle logiche della rapidità o dell'intrattenimento digitale. Al contrario, emerge la necessità di costruire una mediazione educativa che sappia integrare tradizione e innovazione

Appare chiaro come la scuola contemporanea, spesso focalizzata prevalentemente sugli apprendimenti cognitivi e valutativi, debba recuperare con maggiore forza anche la dimensione affettiva e relazionale dell'esperienza educativa. In questo senso, la musica può costituire uno strumento privilegiato per favorire empatia, ascolto reciproco, cooperazione e benessere personale.

Le prospettive prossime dell'educazione musicale sembrano quindi orientarsi verso la necessità di una didattica più dinamica, interdisciplinare, laboratoriale e partecipativa. Sarà interessante in futuro studiare i risvolti concreti e gli effetti emergenti, causati dall'entrata in vigore delle nuove Indicazioni Nazionali 2025.

Naturalmente, il presente lavoro non pretende di offrire risposte definitive o generalizzabili in maniera assoluta. La speranza conclusiva è però quella che questo progetto di tesi possa servire ad orientare e, anche solo in minima parte, ottimizzare la futura didattica musicale per far sì che la musica possa progressivamente occupare il posto che merita all'interno dell'esperienza scolastica delle future generazioni.

Riferimenti:

- Agazzi, R. (1967). *L'abbicì del canto educativo: Ad uso delle scuole materne e delle prime classi elementari* (7^a ed.). La Scuola.
- Associazione Italiana delle Scuole di Musica. (2022). *Indagine nazionale scuole di musica*. https://www.mim.gov.it/documents/20182/0/Report_Aidsm_17feb22.pdf
- Aversano, L. (2024). Sostenibilità del 'classico' nell'educazione musicale scolastica. *Musica Docta*, 14(1), 7–12. <https://doi.org/10.6092/issn.2039-9715/20899>
- Badolato, N., & Scalfaro, A. (2013). L'educazione musicale nella scuola italiana dall'Unità a oggi. *Musica Docta*, 3(1), 87–99.
- Berelson, B. (1952). *Content analysis in communication research*. Free Press.
- Berklee College of Music. (2019). *Music Business Journal*, 13(6). <https://www.thembj.org/>
- Biasutti, M. (2017). Teaching improvisation through processes: Applications in music education and implications for general education. *Frontiers in Psychology*, 8, 911. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00911>
- Binas, S. (2000). Youth subcultures are dead!? On the cultural logic of "Generation Z" and the consequences for music educational concepts. *The World of Music*, 42(1), 125–136. https://doi.org/262086067_
- Bottai, G. (1939). *La carta della scuola*. Mondadori.
- Branca, D. (2012). L'importanza dell'educazione musicale: risvolti pedagogici del fare bene musica insieme. *Studi sulla formazione*, 15(1), 85–102. https://doi.org/10.13128/Studi_Formaz-11650
- Calvino, I. (1988). *Lezioni americane*. Garzanti.
- Cabedo-Mas, A., et al. (2023). *Impact of group music-making on social development: A scoping review (El impacto de la práctica musical grupal en el desarrollo social: una revisión exploratoria)*. *Infancia y Aprendizaje*, 46(2), 352–384. <https://doi.org/10.1080/02103702.2023.217>
- CAST. (2024). *Universal Design for Learning guidelines*. <https://udlguidelines.cast.org>
- Ciampi, M., & Finco, M. (2024). La generazione Z fra incertezza e contingenza: Una ricerca teorico-empirica. *METIS. Rivista di Sociologia*, 31(1), 260–283. <https://doi.org/10.23737/METIS2024-1>
- Council of the European Union. (2018, May 22). *Council recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning* (2018/C 189/01). *Official Journal of the European Union*. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=CELEX:32018H0604(01))
- Conti, E., Camillo, F., Suomi, K., Capanna Piscè, G., & Savelli, E. (2024). Motivations to use social media, socio-demographic characteristics, and perceived quality of life of Italian Generation Z. In *Proceedings of the 27th Excellence in Services International Conference (EISIC)*. University of Verona. <https://sites.les.univr.it/eisic/wp-content/uploads/2024/10/CONTI-E.-CAMILLO-F.-SUOMI-K.-CAPANNA-PISCE-G.pdf>
- Claparède, É. (2022). *La scuola su misura* (L. Todaro, Ed.). Avio Edizioni Scientifiche.

- Crappell, C. (2014). *The ABCs of Gen X, Y(P), Z: A column for young professionals: Making music lessons attractive again*. *American Music Teacher*, 63(3), 9–11. JSTOR. <https://www.jstor.org/stable/43543699>
- Cremaschi Trovesi, G. (s.d.). *Edgar Willems: la musica è per tutti*. Federazione Italiana Musicoterapeuti. <https://musicoterapia.it/edgar-willems-la-musica-e-per-tutti/>
- Dimoulas, C., Nicolaou, C., Matsiola, M., & Kalliris, G. (2024). Discovering the radio and music preferences of Generation Z: An empirical Greek case from and through the internet. *Journalism and Media*, 5(3), 814–845. <https://doi.org/10.3390/journalmedia5030053>
- Düzenli, H. (2021). A systematic review of educational suggestions on Generation Z in the context of distance education. *Journal of Educational Technology and Online Learning*, 4(4), 896–912. <https://doi.org/10.31681/jetol.1016512>
- Elkatmış, M. (2024). Examination of social media usage habits of Generation Z. *Frontiers in Psychology*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1370823>
- Firdaus, M., & Hidayat, A. (2024). The influence of hedonic and utilitarian engagement in Generation Z on continued use of the Spotify app. *Indonesian Journal of Economics, Business, Accounting, and Management*, 2(5), 13–24. <https://doi.org/10.63901/ijebam.v2i5.82>
- Fondazione Agnelli, & Fondazione Rocca. (2025, May 29). *Divari di apprendimento in Italia: Le scuole possono fare la differenza*. <https://www.fondazioneagnelli.it/ricerche/>
- Froebel, F. (1960). *L'educazione dell'uomo e altri scritti*. La Nuova Italia.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.
- Hegel, G. W. F. (1999). *Lineamenti di filosofia del diritto: Diritto naturale e scienza dello Stato in compendio*. Laterza.
- Kaplan, E. B. (2020). The Millennial/Gen Z Leftists Are Emerging: Are Sociologists Ready for Them? *Sociological Perspectives*, 63(3), 408–427. <https://doi.org/10.1177/0731121420915868>
- Kinnunen, M., Homi, H., & Honkanen, A. (2020). *Social sustainability in adolescents' music event attendance*. *Sustainability*, 12(22), 9419. <https://doi.org/10.3390/su12229419>
- Kinnunen, M., Homi, H., & Honkanen, A. (2022). Live music consumption of the adolescents of Generation Z. *Etnomusikologian vuosikirja*, 34, 65–92. <https://doi.org/10.23985/evk.114885>
- Krippendorff, K. (2018). *Content analysis: An introduction to its methodology* (4th ed.). SAGE Publications.
- LeTueLezioni. (n.d.). *LeTueLezioni*. GoStudent. <https://www.letuelezioni.it/>
- Li, K. (2023). AESPA: The digital music era and its impact on Generation Z. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 730, 908–915. https://doi.org/10.2991/978-2-38476-004-6_110
- LiveFIN. (2020). *Venueiden toimialatutkimus 2020 ja koronan vaikutus elävän musiikin alaan*. <https://livefin.fi/wp-content/uploads/2020/12/Elavan-musiikin-yksityissektorin-tunnuslukuja-2019-LiveFIN-ry.pdf>

- LiveFIN. (2020). *Elävän musiikin alan tilannekuva 2020*. <https://livefin.fi/elavan-musiikin-alan-tilannekuva/>
- Manzoni, B., Caporarello, L., Cirulli, F., & Magni, F. (2021). *The preferred learning styles of Generation Z: Do they differ from the ones of previous generations?* In C. Metallo, M. Ferrara, A. Lazazzara, & S. Za (Eds.), *Digital transformation and human behavior: Innovation for people and organisations* (pp. 55–67). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-47539-0_5
- Mark, G. (2023). *Attention span: A groundbreaking way to restore balance, happiness and productivity*. Hanover Square Press.
- Ministero della Pubblica Istruzione. (1885, 17 settembre). *Circolare ministeriale (circolare Coppino) sull'insegnamento del canto nelle scuole elementari*.
- Ministero della Pubblica Istruzione. (1888, 25 settembre). *Regio decreto n. 5724 sull'ordinamento dell'istruzione elementare*.
- Ministero della Pubblica Istruzione. (1894, 29 novembre). *Regio decreto n. 525 sull'ordinamento dell'istruzione musicale*.
- Ministero della Pubblica Istruzione. (1905, 29 gennaio). *Regio decreto n. 45 sull'ordinamento dell'istruzione pubblica*.
- Ministero della Pubblica Istruzione. (1914, 4 gennaio). *Regio decreto n. 27 del 4 gennaio 1914 sull'ordinamento generale dell'istruzione elementare e disposizioni sull'organizzazione della scuola pubblica*.
- Ministero della Pubblica Istruzione. (1923, 6 maggio). *Regio decreto n. 1054 sull'ordinamento dell'istruzione pubblica*.
- Ministero della Pubblica Istruzione. (1936, 7 maggio). *Regio decreto n. 762 sull'ordinamento degli studi musicali*.
- Ministero della Pubblica Istruzione. (1955, 14 giugno). *Decreto del Presidente della Repubblica n. 503 sull'ordinamento dell'istruzione pubblica*.
- Ministero della Pubblica Istruzione. (1962, 31 dicembre). *Legge n. 1859 del 31 dicembre 1962: Istituzione della scuola media statale*.
- Ministero della Pubblica Istruzione. (1977, 16 giugno). *Legge n. 348 del 16 giugno 1977: Modifiche alla legge 31 dicembre 1962, n. 1859, sull'istituzione e l'ordinamento della scuola media statale*.
- Ministero della Pubblica Istruzione. (1979, 9 febbraio). *Decreto ministeriale 9 febbraio 1979 sui programmi della scuola media*.
- Ministero della Pubblica Istruzione. (1985, 12 febbraio). *Decreto del Presidente della Repubblica 12 febbraio 1985 sui Programmi didattici per la scuola primaria*.
- Ministero della Pubblica Istruzione. (1990, 19 novembre). *Legge n. 341 del 19 novembre 1990: Riforma degli ordinamenti didattici universitari*.
- Ministero della Pubblica Istruzione. (1999, 6 agosto). *Decreto ministeriale n. 201 del 6 agosto 1999: Corsi ad indirizzo musicale nella scuola media – Riconduzione a ordinamento dei corsi sperimentali e istituzione della classe di concorso di strumento musicale nella scuola media*.

- Ministero della Pubblica Istruzione. (1999, 21 dicembre). *Legge n. 508 del 21 dicembre 1999: Riforma delle Accademie di belle arti, dell'Accademia nazionale di danza, dell'Accademia nazionale d'arte drammatica, dei Conservatori di musica e degli Istituti musicali pareggiati*.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. (2004, 19 febbraio). *Decreto legislativo n. 59 del 19 febbraio 2004: Definizione delle norme generali relative alla scuola dell'infanzia e al primo ciclo dell'istruzione, a norma dell'art. 1 della legge 28 marzo 2003, n. 53*.
- Ministero della Pubblica Istruzione. (2007, 31 luglio). *Decreto ministeriale n. 68 del 31 luglio 2007: Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione*.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. (2010, 4 febbraio). *Decreto ministeriale 4 febbraio 2010: Norme in materia di riordino degli istituti tecnici e professionali e linee guida per il secondo ciclo di istruzione*.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. (2012, 16 novembre). *Decreto ministeriale n. 254: Regolamento recante Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*.
- Ministero dell'Istruzione. (2021, 13 ottobre). *Decreto ministeriale n. 1099: Misure per il sistema nazionale di istruzione e formazione in materia di innovazione didattica e organizzativa*.
- Ministero dell'Istruzione e del Merito. (2024, 11 luglio). *Nota n. 5274: Indicazioni operative per l'avvio dell'anno scolastico e per l'aggiornamento dell'offerta formativa*.
- Ministero dell'Istruzione e del Merito. (2025a, 16 giugno). *Circolare n. 3392: Linee guida per l'organizzazione didattica e l'attuazione delle attività educative*.
- Ministero dell'Istruzione e del Merito. (2025b, 9 dicembre). *Decreto ministeriale n. 221: Regolamento recante Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*.
- Morin, E., & Kern, A.-B. (1993). *Terre-Patrie*. Seuil.
- Mulligan, M. (2017). *Gen Z meet the young millennials*. MIDiA Research. <https://www.midiaresearch.com/reports/gen-z-meet-the-young-millennials>
- Nolker, D. B., & Ramsey, N. K. (2020). Changing perspectives of music education leaders from boomers to Gen Z. *Visions of Research in Music Education*, 35(5), 1–21. <https://opencommons.uconn.edu/vrme/vol35/iss1/5>
- Ömür, Ö. (2022). Metaphorical perceptions of Generation Z music education students on the concept of their ideal music teacher. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 10(4), 2–8. <https://doi.org/10.7575/aiac.ijels.v.10n.4p.2>
- Pancieria, W. (2016). *Insegnare storia nella scuola primaria e dell'infanzia*. Carocci.
- Pérez-Aldeguer, S. (2014). *La música como herramienta para desarrollar la competencia intercultural en el aula*. *Perfiles Educativos*, 36(145), 175–187. [https://doi.org/10.1016/S0185-2698\(14\)70644-0](https://doi.org/10.1016/S0185-2698(14)70644-0)
- Piatti, M., & Stefani, G. (Eds.). (1987). *Orizzonti dell'educazione musicale*. Edizioni fonografiche e musicali Pro Civitate Christiana.
- Porcarelli, A. (2021). *Istituzioni di pedagogia sociale e dei servizi alla persona*. Studium.

- Prensky, M. (2001). *Digital natives, digital immigrants*. On the Horizon, 9(5), 1–6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>
- Rizzo, A. L., & Pellegrini, M. (2021). L'efficacia della musica a scuola: una rassegna delle evidenze. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 24, 173–191. <https://doi.org/10.7358/ecps-2021-024-ripe>
- Salasuo, M., Myllyniemi, S., & Tarvainen, K. (2021). Harrastamisen äärellä: lasten ja nuorten vapaa-aikatutkimus 2020. Nuorisotutkimusseura / Nuorisotutkimusverkosto. <https://tietoanuorista.fi/wp-content/uploads/2021/05/lasten-ja-nuorten-vapaa-aikatutkimus-2020-web.pdf>
- Santipolo, M. (Ed.). (2012). *Educare i bambini alla lingua inglese: Teoria e pratica dell'insegnamento dell'inglese nella scuola primaria e dell'infanzia*. Pensa Multimedia.
- Seemiller, C., & Grace, M. (2016). *Generation Z goes to college*. Jossey-Bass.
- SIEM. (n.d.). *Società Italiana per l'Educazione Musicale*. <https://www.siem-online.it>
- Tognon, G. (2016). La riforma Gentile. In F. Gallo (Ed.), *Croce e Gentile: La cultura italiana e l'Europa*. Istituto della Enciclopedia Italiana.
- Váradi (2022). *A review of the literature on the relationship of music education to the development of socio-emotional learning*. *SAGE Open*, 12(1). <https://doi.org/10.1177/21582440211068501>
- Wang, L., & Odena, O. (2025). Improving classroom inclusion through Orff-inspired music education: A study from a secondary school in Fujian, China. *Music Education Research*, 27(2), 191–202. <https://doi.org/10.1080/14613808.2025.2465238>
- Willems, E. (1976). *L'educazione musicale*. EDT.
- Xu, Y. (2022). Exploring ways to make Generation Z like classical music better. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 631, 1514–1519. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.220405.253>

Ringraziamenti:

Desidero ringraziare il Professor Michele Biasutti per la sua preziosa guida e per il suo supporto durante questo percorso.



UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI PADOVA
Dipartimento di Filosofia, Sociologia,
Pedagogia e Psicologia applicata

CORSO DI STUDIO MAGISTRALE IN
SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

RELAZIONE FINALE DI TIROCINIO

Evolversi educando:
un percorso tra il divenire dell'*Homo* e il divenire del sè.

Relatore

Sartorato Piermaria

Laureando/a
Valentina Dal Corso

Matricola: 2051964

Anno accademico: 2025/2026

Studentessa: Valentina Dal Corso

Matricola: 2051964

Indirizzo: Via Guardi 4/c

Cellulare: 3895366637

E-mail: valentina.dalcorso.2@studenti.unipd.it

Istituto scolastico di afferenza per le attività di tirocinio diretto: I.C. "M. Minerbi"

Indirizzo: Via Gagliardi,9 31021, Mogliano Veneto (Treviso).

Plesso: scuola primaria "A. Frank".

E-mail: TVIC877@istruzione.it

URL del sito scolastico: <https://www.icminerbi.edu.it/>

Dirigente Scolastico: Antonella Di Cerce

Insegnante tutor del tirocinante: Raffaella Bernello

Indice

Introduzione:	4
1.Tracce di crescita: sintesi dei focus e delle peculiarità dei percorsi di tirocinio svolti.	4
1.1 “Homo Magister”: mete e direzioni del percorso di tirocinio del quinto anno.....	5
2. Nel vivo dell’esperienza didattica: contesti, pratiche e trasformazioni.	7
2.1 Alle radici del progetto: il contesto, il territorio e i bisogni formativi osservati.....	7
2.2 Il progetto in azione: conduzione, inclusione, valutazione e processi di riformulazione....	9
2.3 Luci e ombre del percorso: criticità e prospettive di revisione.	17
2.4 La rete di sostegno: i tutor, il tirocinio indiretto e la documentazione.....	18
3.Tessere competenze: ciò che resta del tirocinio, consapevolezza e apprendimenti maturati. ..	19
3.1 Il triangolo delle competenze essenziali: evoluzione della dimensione didattica, professionale e istituzionale.	19
4. Nuove sfide: verso la professione futura.	20
4.1 Come mi affaccio all’insegnamento: emozioni, consapevolezza e prospettive di crescita.	20
Bibliografia:	22
Normativa:	23
Documentazione scolastica:	24
Sitografia:	24
Allegati:	24

Introduzione:

Il percorso di tirocinio, articolato in 600 ore distribuite in quattro anni, ha costituito una colonna portante per la maturazione del mio profilo professionale, nel rispetto dei termini espressi nel D.M. 249 del 2010. Le esperienze vissute nelle situazioni direttamente sperimentate nelle scuole, o in quelle indirettamente analizzate negli incontri dedicati alla riflessione sulle pratiche, hanno contribuito positivamente allo sviluppo delle mie competenze disciplinari; psico-pedagogiche; metodologico-didattiche; ed organizzative-relazionali auspiccate tra gli obiettivi posti al termine del corso di laurea universitario in Scienze della Formazione Primaria (SFP). Questo lungo cammino professionalizzante ha gradualmente generato in me la futura insegnante che mi accingo ufficialmente a divenire, nella consapevolezza che non si smette mai di imparare in un'ottica di *life long learning*. Ogni specifica annualità, con le sue peculiari direzioni formative, ha permesso di maturare nuove consapevolezze offrendo un ventaglio di sfide sempre originali e stimolanti. Non è stato un itinerario scandito da soli successi, ma anzi come ogni cammino che si rispetti, ha visto alternarsi momenti di luci e ombre. Un punto fermo l'ho sempre ritrovato nella soddisfazione costante, che mi ha consentito di non perdere mai l'entusiasmo e di mantenere viva la motivazione che mi ha portato a scegliere di intraprendere questa professione. Un mantra fondamentale che ho incontrato in questi ultimi mesi di studio e che potrebbe simbolicamente racchiudere lo spirito con cui ho vissuto tutte le esperienze di seguito raccontate è una frase contenuta nell'albo illustrato *Come funziona la maestra* di Carrier & Mattiangeli (2013).

“Una maestra piccola non è mezza maestra, così come una molto grande non vale il doppio” (Carrier & Mattiangeli, 2013). Questa affermazione mi ha tranquillizzato in questo frenetico e dinamico periodo. Gli errori, i passi falsi, i ripensamenti e le riformulazioni sono le normali componenti di una variopinta metamorfosi.

1.Tracce di crescita: sintesi dei focus e delle peculiarità dei percorsi di tirocinio svolti.

Entrando maggiormente nel dettaglio¹ il primo anno di tirocinio, dedicato all'esplorazione e alla conoscenza del sistema scuola, poneva come focus principale l'osservazione degli aspetti istituzionali, organizzativi e relazionali tipici degli enti scolastici. Questa prima infarinatura con il complesso mondo della scuola ha permesso di partecipare, da una posizione protetta ed indiretta, alla complicata “macchina” che regge l'ente istituzionale in questione, ed è ha consentito di sviluppare strategie funzionali adatte a svolgere un'attività di osservazione efficace supportata da strumenti rigorosi come, ad esempio, griglie e diari di bordo.

¹ come si legge nel Regolamento del tirocinio proposto per il corso di SFP dall'Università di Padova (UNIPD)

Nel secondo anno di tirocinio si è approfondito il sistema della classe e della sezione, curando la dimensione della relazione educativa e dei processi di insegnamento/apprendimento vissuti in due diversi ordini di scuola. È stato richiesto di elaborare differenti micro-progettazioni che hanno fatto sì che potessi vestire finalmente i panni di una maestra, senza ancora però pretesa di una spiccata capacità di lungimiranza e continuità didattica vista la natura autonoma e auto-reggente delle singole lezioni. La terza annualità di tirocinio, che ho svolto presso la scuola dell'infanzia, ha generato in me una competenza programmatica più evoluta, dovendo sviluppare un'unità didattica ragionata che ponesse una particolare attenzione sull'aspetto inclusivo e valutativo. Il percorso vissuto mi ha aiutato a perfezionare gradualmente alcuni prerequisiti utili per il tirocinio del quinto anno di corso.

1.1 “Homo Magister”: mete e direzioni del percorso di tirocinio del quinto anno.

L'ultimo anno di tirocinio si concentra sul sistema scuola e il sistema classe, in raccordo con famiglie e territorio. È stata quindi richiesta la realizzazione di un ampio progetto che valorizzasse in ottica sistemica il contesto scolastico di riferimento, concependo la scuola come parte integrante della comunità, ed istituzione a stretto contatto con l'ambiente che la circonda. Il prodotto ideato deve dimostrare di essere il frutto di un'attenta e ragionata osservazione, attuata nei primi mesi dell'anno scolastico, e considera perciò i bisogni formativi individuati nella classe. Tra ottobre e dicembre 2025 ho per questo effettuato 20 ore di osservazione, orientate a concepire come elaborare un progetto adatto alla classe di riferimento. Quest'ultimo si è poi articolato in 30 ore dedicate alla conduzione delle attività, caratterizzate da una stretta continuità fra loro. Al progetto è stata accompagnata un'intensa riflessione costante rispetto ai progressi meditati nella dimensione professionale, didattica e istituzionale, aspetti propri della vita quotidiana della maestra.

Il mio progetto, intitolato “Verso la costruzione dell'Umanità: le tappe evolutive dell'*Homo*”, è stato ideato per una classe terza primaria dell'Istituto Comprensivo “M. Minerbi” di Mogliano Veneto (TV): la “terza B”. Il contesto di riferimento per la creazione del progetto, verrà specificatamente presentato poi nel paragrafo 2.1. L'esperienza didattica condotta argomenta tematiche storiche relative all'evoluzione umana, includendo numerosi riferimenti dal carattere interdisciplinare, riguardanti principalmente l'educazione civica e artistica. Gli argomenti presi in considerazione appaiono complessi. Per questo, per sviluppare attività efficaci, è stato necessario un iniziale approfondito aggiornamento e il rispetto delle linee guida generali presentate nei numerosi corsi universitari fino ad ora frequentati. Affrontando l'evoluzione umana, sono risultati estremamente funzionali per me gli insegnamenti di “Didattica della storia” e “Didattica della biologia”, oltre ad opere come quelle di Arcà (2010); Brioni, G., Coltri, L., & Rabitti, M. T. (2016); e Del Bo, B.G.M. (2024). Tra i massimi studiosi citati nella bibliografia sovrastante vi è Benedetto Croce. L'autore riporta che “Ogni vera storia è storia contemporanea”. (p.11, Croce, 2007.). Il preliminare approfondimento delle concezioni pedagogiche sulla materia mi ha aiutato a sviluppare la

consapevolezza che la storia non è una disciplina “pronta all’uso”, un pacchetto di informazioni da declinare cronologicamente imparando a memoria date e nomenclature, quanto piuttosto un’area di studio a cui porre continuamente nuove domande mosse dalle esigenze presenti. La storia, ambito di cui sono amante, è dinamica ed a volte provvisoria, fatta di continua “ricerca” (come l’etimologia della parola greca *ἱστορία*=*historía* richiama) e interrogazione delle fonti (Panciera, 2016). Quello che più mi premeva era quindi ripercorrere le tappe che hanno segnato la nascita di ciò che rende l’uomo Uomo: la comparsa dell’umanità. Per questo oltre ad affrontare le peculiarità dei differenti ominidi, informazioni che se trattate esclusivamente in maniera decontestualizzata sarebbero risultate limitanti, ho cercato di connettere il presente al passato, così come ribadiscono Savio & Panciera (2022). Si è perciò parlato di immigrazione, di arte, di agricoltura e inquinamento, tematiche essenziali della scuola odierna e le cui radici si trovano nelle vicende degli sviluppi primordiali dell’essere umano sulla Terra. L’uomo nasce infatti nomade e praticante una lenta migrazione che lo ha portato a diffondersi oltre il continente africano. Inoltre, egli si è presto spinto oltre la mera sopravvivenza producendo manifestazioni artistico-creative che testimoniano dagli antipodi una ricerca di senso e spiritualità nel proprio ambiente di vita. Infine, tra le più grandi innovazioni apportate dall’uomo primitivo vi è l’agricoltura, realizzata con metodologie naturali che ancora oggi possono fungere da fonte d’ispirazione per l’adozione di strategie di coltivazione più sostenibili, così come confermano i principi adottati dall’azienda “Anticamente: il pane coraggioso” (successivamente presentata). Questo insieme di elementi giustifica quindi l’attenzione particolare verso attività ed interventi curanti le dimensioni valorizzate nelle più recenti normative, come l’Agenda 2030 e le nuove linee guida per l’educazione civica (D.M. n. 180 del 2024). Un’immagine che, come un filo rosso, unisce l’intero elaborato è la metafora dell’albero. L’albero, a conferma anche del professor Santovito (2015), è lo schema che più adeguatamente riflette il cammino evolutivo umano, composto da ramificazioni differenti suscitate da un unico antenato comune. Non tutti i rami sono stati un successo in termini di sopravvivenza, e molti di essi hanno coesistito a lungo. L’idea di albero è sicuramente migliore rispetto alla concezione di evoluzione posta su una linea fatta di un susseguirsi di specie consequenziali. Essa è anche quella che più si avvicina alla visione del percorso interiore da me esperito. Come un albero ho piantato le mie radici nelle situazioni di vita fino ad ora coltivate, che inevitabilmente hanno portato linfa vitale e ancoraggio alla mia persona. Il tronco è costituito da quel bagaglio di conoscenze generali che ho accumulato nel corso di questi anni di studio e tirocinio. Quel solido fusto, così come nelle piante, si è ingrandito di anno in anno per cerchi concentrici grazie alle esperienze vissute, garantendo miglior sostegno di fronte alle difficoltà. In alcune stagioni ho imparato di più, in altre di meno, e ciò giustifica la diversa grandezza degli anelli presenti. Ogni cosa però ha contribuito ad elevarmi, fino a maturare delle competenze più

specifiche, che si diramano nei vari rami disciplinari e che hanno permesso gradualmente di rendere rigogliosa la mia chioma divenendo finalmente *Homo Magister*.

2. Nel vivo dell'esperienza didattica: contesti, pratiche e trasformazioni.

Il progetto ideato è orientato a dimostrare l'acquisizione degli obiettivi enunciati come meta finale del corso di studi. Essi includono la capacità di instaurare relazioni positive con i colleghi ed il personale scolastico e l'abilità di selezionare le strategie e metodologie più rispondenti per guidare gli alunni alla maturazione di competenze fondate su conoscenze aggiornate e corrette. Per fare tutto questo la maestra deve saper personalizzare la propria offerta didattica, premesso che nell'insegnamento non esistono ricette miracolose o attività da copiare e riprodurre fedelmente per raggiungere i risultati d'apprendimento prefissati. Ogni scelta deve essere tarata sulle necessità, le attitudini e le inclinazioni della classe con cui si ha a che fare, costruendo una "scuola su misura" (Claparède, 2022) ed adottando una *tailored education* (Santipolo, 2022). Per ricercare con un approccio "sartoriale" (Santipolo, 2022) le soluzioni didattiche che meglio si adattassero alla classe di riferimento sono state fondamentali 20 ore di osservazione del contesto. Queste ultime si sono svolte in momenti diversi della giornata per consentire di avere un quadro della situazione completo, valutando anche quanto la variabile temporale incidesse sugli atteggiamenti e le modalità di apprendimento degli alunni.

2.1 Alle radici del progetto: il contesto, il territorio e i bisogni formativi osservati.

Come anticipato, ho svolto il tirocinio del quinto anno presso la classe 3° B della scuola primaria "A. Frank" dell'Istituto Comprensivo "M. Minerbi" di Mogliano Veneto (TV). La classe è composta da 14 alunni, di cui 3 femmine e 11 maschi. La maggioranza degli alunni ha almeno un genitore non italofono ma tutti i bambini hanno un livello adeguato di competenza nella lingua italiana. Le famiglie degli alunni sono attive e coinvolte nel percorso scolastico dei figli e ciò è stato un punto favorevole nello svolgimento del progetto potendo contare sull'aiuto dei genitori per procurarsi determinati materiali (es. panetti di pasta modellabile vista la necessità di impiegargli in un'attività storico-artistica). Un'altra grande risorsa del contesto inoltre è costituita dalla buona strumentazione digitale presente nell'aula (*Smart board*, *Computer* e connessione ad *Internet* stabile). Nonostante la classe appaia multietnica ed eterogenea rispetto ai livelli di apprendimento maturati, non sono state notate particolari vulnerabilità individuali. Le docenti affidate alla classe sono due e vi ho collaborato attivamente per realizzare il progetto. Le strategie da esse impiegate, a cui gli alunni risultano ormai abituati, alternano momenti di lezione frontale, ad attività più innovative e partecipative. Ad inizio dell'anno il *cooperative learning* non era promosso con frequenza, complice anche il fatto che lo spazio materiale destinato alla classe risulta estremamente ridotto. L'aula, a detta delle stesse maestre, è ai limiti degli standard tecnici previsti dal D.M. 29 del 1975. Questo fattore ha fatto sì che nell'anno

corrente e negli anni passati si riducessero al minimo i lavori di gruppo. I bambini, non abituati a lavorare in gruppo, sfociavano frequentemente in stati di collera causati dal comportamento altrui. Ogni occasione didattica sfidante proposta dalle insegnanti veniva sfruttata dalla classe per instaurare un clima competitivo disfunzionale e giudicante. I bambini mettevano poco in pratica le norme efficaci per ottenere una reale collaborazione e risultavano molto autonomi ma individualisti. L'apprendimento nasce dall'interazione sociale (Vygotskij, 1934) ed il mancato rispetto dei turni di parola, la derisione in seguito all'errore, l'incapacità di suddividersi equamente i compiti, sono elementi che non ne consentono la piena realizzazione, oltre che ostacolare la creazione di quell'ambiente positivo definito da Malaguzzi: il terzo educatore. Proprio questa sentita emergenza osservata ha fatto sì che uno dei prioritari obiettivi di apprendimento dell'intervento didattico, da me definiti specificatamente per il mio Project work, fosse: "Adottare strategie per lavorare in gruppo in maniera funzionale". Questo obiettivo risulta anche in linea con le più moderne esigenze del mercato lavorativo, che valorizzano sempre più le *soft skills* oltre alle conoscenze tecnico-pratiche. In secondo luogo, visto l'imminente ingresso degli alunni all'interno dell'ultimo biennio della scuola primaria, orientato tra le altre cose a far sì che i bambini familiarizzino con lo studio delle discipline e maturino competenze selettive e capacità di sintesi, ho pensato di focalizzarmi nello sviluppo della capacità di: "Riconoscere e organizzare in maniera funzionale le informazioni". Una disciplina come quella storica si presta bene ad essere terreno fertile alla nascita di sintetizzazioni, sommari e schemi, elaborati curando gradualmente la competenza di selezione delle informazioni importanti e la loro esposizione. Questo senza la pretesa di giungere all'acquisizione di un completo e rigoroso metodo di studio, vista anche la limitata capacità di astrazione e formalizzazione descritta da Piaget (1947) in bambini di questa tenera età, in aggiunta all'esigua quantità di tempo a disposizione. Infine, l'ultimo obiettivo proposto è strettamente connesso alle tematiche disciplinari affrontate e consisteva in: "Conoscere e riportare in sintesi, tramite produzioni orali o scritte, i principali fatti storici e valoriali relativi all'evoluzione della specie *Homo*".

La scuola "A. Frank" si trova in un territorio in cui sono presenti diversi punti vendita dell'azienda "Anticamente: il pane coraggioso", una realtà conosciuta grazie ai laboratori universitari del corso di "Fondamenti e Didattica della geografia". L'azienda distribuisce pani generati da farine di grano antico. Questa realtà, capitanata dal fondatore Damiano che ho avuto modo di conoscere personalmente, si propone di non adattarsi alle logiche del sistema produttivo consumistico industriale, creando pane realizzato con metodi agricoli sostenibili. Damiano ha ricercato con successo un'alternativa alle colture intensive ed inquinanti, ed ha inventato prodotti panificati che rispettano la natura ed i suoi tempi. Proprio per i principi civici e valoriali che sottendono allo spirito aziendale, si è deciso di dedicare un intervento del progetto a questa realtà. I bambini, venuti a conoscenza della scoperta dell'agricoltura primitiva, hanno potuto così approfondire un'attività

produttiva attuale che, proprio per essere *green*, si avvicina ai metodi agricoli del passato piuttosto che a quelli moderni “avanzati”.

2.2 Il progetto in azione: conduzione, inclusione, valutazione e processi di riformulazione.

Per delineare il percorso si è adottata la metodologia della progettazione a ritroso, teorizzata da Wiggins e McTighe (2004), partendo da una prima fase di identificazione dei risultati desiderati, per passare poi alla determinazione delle evidenze di accettabilità ed infine al pianificare le attività didattiche. Innanzitutto, è stato necessario delineare il quadro normativo di riferimento a cui rifarsi per la stesura del progetto. Le Indicazioni Nazionali 2012 (D.M. 254/2012) hanno contribuito ad individuare i traguardi di competenza e gli obiettivi perseguiti, mentre il PTOF 2022/2025 dell’I.C. “M. Minerbi” ha permesso di adattare il percorso in termini conformi con quanto espresso nella documentazione singolare dell’Istituto. Nello specifico, coerentemente con quanto realizzato nel progetto, l’Istituto dichiara di voler “ampliare gli orizzonti relazionali e maturare una coscienza civile che preveda solidarietà, rispetto per i diritti umani e per le diversità.” (p.5, PTOF 22- 25, I.C. “M. Minerbi”) oltre a voler valorizzare la scuola intesa come “comunità attiva, aperta al territorio in grado di sviluppare e aumentare l'interazione con le famiglie e con la comunità locale, comprese le organizzazioni del terzo settore e le imprese.” (p.8, PTOF 22-25, I.C. “M. Minerbi”). La progettazione intende inoltre sviluppare competenze chiave europee quali la capacità di “imparare ad imparare” e la “competenza in materia di cittadinanza” (Consiglio dell’Unione europea, 2018/C 189/01).

Tale percorso di storia ed educazione civica presenta i seguenti traguardi per lo sviluppo della competenza (ripresi dalle Indicazioni Nazionali 2012): “organizza le informazioni e le conoscenze, tematizzando e usando le concettualizzazioni pertinenti.”; “comprende avvenimenti, fatti e fenomeni delle società e civiltà che hanno caratterizzato la storia dell’umanità dal paleolitico alla fine del mondo antico con possibilità di apertura e di confronto con la contemporaneità”. Più nello specifico il progetto si propone di raggiungere obiettivi di apprendimento inerenti all’ambito degli “strumenti concettuali” e dell’“uso delle fonti” nella disciplina storica. Questi ultimi richiedono all’alunno di “seguire e comprendere vicende storiche attraverso l’ascolto o lettura di testi dell’antichità, di storie, racconti, biografie di grandi del passato” ed “organizzare le conoscenze acquisite in semplici schemi temporali.”. A precedere gli interventi effettivamente collegati allo studio della tematica evoluzionistica, vi sono state due lezioni propedeutiche dedicate a sviluppare strategie utili per affrontare proficuamente l’intero *Project work*. Visti i precisi obiettivi individuati sulla base dei bisogni formativi specifici della classe, focalizzati sulla maturazione delle capacità di selezione, sintesi e lavoro di gruppo funzionale, ho inizialmente parlato di gestione dei conflitti e dei contenuti emotivi, oltre che del metodo giornalistico delle 5W+1H, spesso associato a Kipling e alla sua poesia *The Elephant’s child* (1902). Le attività preliminari svolte nei primi due incontri, descritte nel format

di progettazione allegato (n.1), hanno condotto i bambini nel riflettere sulle proprie modalità di relazione con i compagni e sul come giungere ad ottenere un'efficace chiarezza espositiva. Sono stati inoltre creati dei pannelli didattici orientativi, utili a visualizzare costantemente gli atteggiamenti e le modalità adatte con cui procedere nei lavori successivi. Nello specifico si è costruita la “piramide della pace montessoriana”, uno schema ispirato ad uno strumento di educazione affettiva realmente osservato in una sezione scolastica ad indirizzo montessoriano. Osservare gli “step” utili a superare il fraintendimento ha aiutato la classe a decentrare il proprio punto di vista in favore di una comprensione più approfondita dell'altro. Inoltre, è stata scritta insieme una sintesi dei sei quesiti del “5W+1H” utili a raggiungere un'esaustività discorsiva e una completa comprensione dei fatti accaduti. I bambini hanno fatto riferimento ai due pannelli quando incombevano in eventuali difficoltà relazionali o operative.

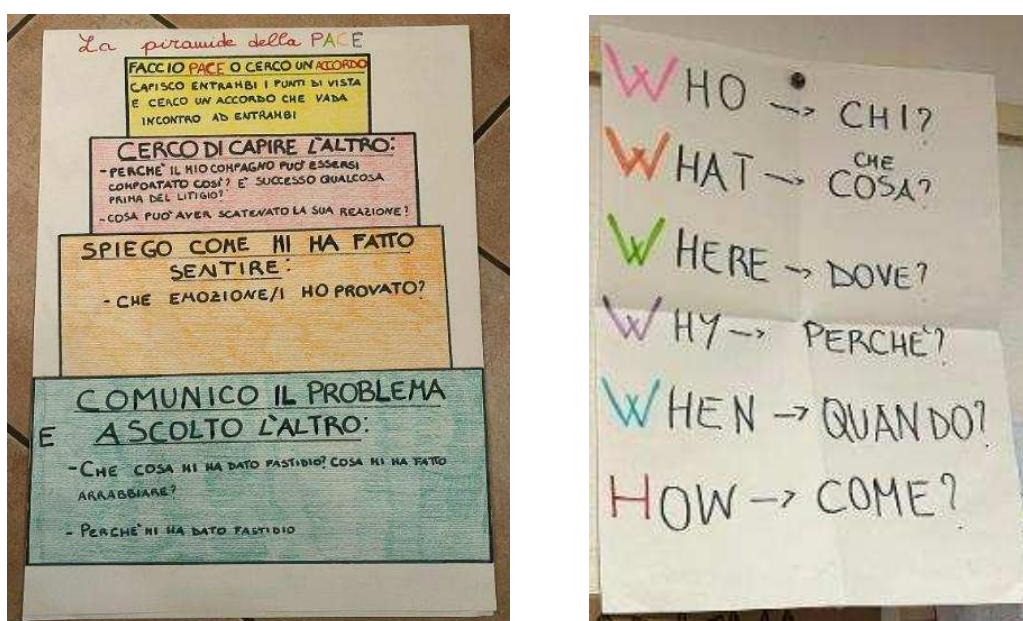


Figura 1 e 2: Pannelli relativi alla “piramide della pace montessoriana” e al metodo delle “5w+1h”

In seguito agli incontri propedeutici, sono stati i bambini stessi a scoprire il nucleo centrale del progetto: l'evoluzione. Con la visione di un video YouTube² che mostra una ironica scena tratta dal noto cartone animato *The Simpsons*, in cui si vede il simpatico protagonista della serie affrontare i primordiali stadi di sviluppo degli esseri viventi, i bambini attraverso l'elaborazione di ipotesi hanno capito che si sarebbe parlato di evoluzione. Già durante la fase di definizione del tema centrale del progetto, sono emerse riflessioni, informazioni e idee pregresse possedute dagli alunni a riguardo. Successivamente per continuare a raccogliere le preconoscenze dei bambini sull'argomento è stato realizzato dapprima un *brainstorming* ed in seguito un'attività ludica consistente in un quiz a scelta multipla svolto a squadre con il supporto di *WordWall*. Per Santovito (2015) il tema evolutivo, a causa della sua naturale complessità, si presta facilmente al proliferare di “misconcenzioni” che se non colte

² <https://www.youtube.com/watch?v=1c4e0I3Um1M&pp=ygUZdmIkZW8gc2ltcHNvbnMgZXZvbHV6aW9uZQ%3D%3D>

possono persistere nella mente degli allievi. L'operazione d'indagine iniziale (il *brainstorming*), ha richiesto "in corsa" una semplificazione delle richieste da me elaborate preventivamente, per favorire una piena partecipazione collettiva. Questa prima riformulazione, che ha visto trasformare il compito posto dal "esprimi con una frase ciò che ti viene in mente sentendo il termine evoluzione" a "esprimi con una parola ciò che ti viene in mente sentendo il termine evoluzione", è divenuto un aggiustamento inclusivo che ha permesso anche ai bambini più intimoriti di farsi coinvolgere dalla conversazione. Oltre alla generazione della nuvola di parole, come anticipato, si è adottato un gioco ludico a squadre per ripassare gli argomenti precedentemente studiati dalla classe (che durante la prima parte dell'anno ha approfondito la comparsa della vita nel mondo). L'espedito del gioco, valorizzato da pedagogisti quali Froebel, Montessori e le sorelle Agazzi, è stato più volte impiegato nella conduzione degli interventi. Esso oltre ad essere una strategia proficua per motivare gli alunni ed una facilitazione per la comprensione di quanto affrontato, ha permesso allo stesso tempo di curare le difficoltà relazionali della classe. Gli allievi con la mediazione dell'insegnante e della tirocinante si sono messi alla prova, avendo la possibilità di esperire soluzioni concrete orientate a lavorare funzionalmente in gruppo. Ad esempio, dover scegliere un nome di squadra comune, o dover capire come distribuire equamente i ruoli ed i compiti suddividendosi le responsabilità, sono stati utili esercizi per sviluppare modalità democratiche per trovare un accordo tra menti e personalità diverse. Ciò ha contribuito al perseguimento di uno dei tanti obiettivi del progetto elaborati sulla base dei bisogni formativi osservati: saper lavorare in gruppo in maniera funzionale. Per procedere con lo studio del processo di ominazione si è dapprima definito il concetto di "evoluzione". Per farlo si sono fatti propri i principi espressi nell' UDL 3.0 del 2024, che dichiarano l'importanza di impiegare molteplici modalità di rappresentazione, oltre che di coinvolgimento ed espressione. Si è quindi proposta la teoria darwiniana inscenando teatralmente un'intervista allo scienziato (interpretato da un alunno della classe travestito di tutto punto).



Figura 3: Travestimenti utilizzati per interpretare Charles Darwin.

I bambini hanno apprezzato l'esposizione non convenzionale dei contenuti, ed hanno interiorizzato quanto raccontato, fatto testimoniato dai numerosi interventi sul tema apportati anche a settimane di distanza dalla drammatizzazione. Lo svolgimento di ogni argomento era supportato dalla proiezione di immagini, video e frasi significative presentate con l'ausilio di un power point, nella consapevolezza di quanto lo stile d'apprendimento privilegiato dai *Digital Natives* (Prensky, 2001) sia spesso quello che utilizza contenuti brevi e visuali, simili a quelli familiari dei *social network* (Düzenli, 2021). Gli studiosi Shatton ed Erwin (in Manzoni et al., 2020) tra i suggerimenti che offrono agli educatori delle generazioni

contemporanee indicano ad esempio di rafforzare i concetti tramite la visualizzazione di video su YouTube.

I diversi ominidi successivamente studiati sono stati di volta in volta raffigurati nello schema ad albero a cui si è già accennato nel paragrafo 1.1. Oltre a questo, venivano effettuate procedure routinarie efficaci ad interiorizzare quanto appreso e orientate a fornire agli alunni un'infarinatura di quelle buone pratiche da adottare per sviluppare competenze di selezione e sintesi. È stata creata una risorsa personale, frutto di una sempre più esperta abilità di cernita e raffigurazione delle informazioni: la carta d'identità degli ominidi. In questo prodotto che gli allievi di volta in volta completavano collettivamente, in piccolo gruppo, in coppia o individualmente, i bambini potevano tenere traccia di quanto appreso sugli ominidi di riferimento, decidendo essi stessi che cosa inserire a riguardo e attraverso quali vie farlo. Con questa operazione ho cercato di promuovere quel principio di “molteplici modalità di espressione” declinato nell'UDL 3.0 (2024). L'alunno, in base a ciò che per lui risultava più significativo, poteva scegliere individualmente o con i compagni (a seconda delle modalità di lavoro di volta in volta sperimentate per il completamento della risorsa, visualizzabili nel format di progettazione allegato), quello che sembrava “degno di nota”.

Figura 4: Esempio di carte d'identità degli ominidi.



Inoltre, il bambino poteva optare tal volta per modalità di rappresentazione iconografiche, altre volte per vie scritte. La libertà con cui gli alunni potevano costruire questo strumento personale ha dato vita a variegati elaborati originali, ognuno racchiudente le attitudini del singolo. Si è cercato di mettere in risalto informazioni aneddotiche e fatti interessanti per i bambini, sentiti vicini alla loro quotidianità (es. la giornata tipica di un uomo primitivo; la loro dieta; i loro “hobby” ...), nel rispetto quel principio di attinenza alla realtà sostenuto da Dewey, che definiva l’educazione non preparazione alla vita, ma piuttosto vita stessa. (Dewey, 1938)

Altra risorsa costantemente richiamata è stata la linea del tempo interattiva. Un pannello che rappresentava le diverse specie di ominidi, accompagnate da una serie di

simboli che si ricollegavano alle innovazioni umane da essi apportate. Sono stati esaltati i fenomeni di convivenza che accomunano più tipi di *Homo*. Gli elementi grafico-concettuali di volta in volta riattaccabili (grazie a del velcro presente sul retro delle figure) consentivano operazioni periodiche di ripasso partecipato.

Figura 5: Linea del tempo interattiva.



Le modalità di completamento della linea del tempo interattiva sono state riprese nell'attività di valutazione conclusiva, offrendo così consegne di verifica già note, coerentemente con quanto affermato da Grion & Restiglian (2019). Durante l'attività di valutazione finale ad ogni alunno è stata consegnata una scheda che in un lato presentava cinque quesiti a scelta multipla, e dall'altro lato lo scheletro di una linea del tempo estremamente simile a quella gradualmente completata in aula. Dopo aver risposto alle cinque domande chiuse su questioni che prevedevo che tutti gli alunni avessero

compreso (così come è stato), poiché essenziali e più volte rimarcate nel progetto (es. l'evoluzione come frutto di un lento adattamento; l'esistenza di un antenato comune tra l'uomo e le scimmie antropomorfe...), gli alunni dovevano riempire la linea del tempo. Il successo nella prima fase di valutazione a risposte chiuse ha potuto infondere un iniziale ed utile senso di sicurezza e autoefficacia percepita dai bambini, limitando quanto più possibile la comparsa di quell'ostacolante filtro affettivo teorizzato da Krashen (1982). Gli alunni nella seconda fase dell'attività di valutazione finale potevano liberamente scegliere come completare la linea del tempo e potevano decidere come farlo, se per via grafica o verbale-scritta. L'unica consegna orientativa da me fornita è stata quella di inserire liberamente ciò che gli alunni ritenevano importante, in maniera esaustiva. Questa richiesta ha fatto sì che emergessero realmente quei molteplici mezzi di espressione che l'UDL 3.0 (2024) invita gli insegnanti a stimolare nei bambini. Questi ultimi dovevano in primis cogliere quali informazioni riportare e successivamente scegliere come personalizzare la propria linea del tempo. Terminata la stesura della risorsa, che è rimasta poi ai bambini come una traccia di studio dell'unità di apprendimento, ogni bambino auto-valutava quanto realizzato. In seguito, ognuno doveva consegnare a un compagno il proprio prodotto. I bambini, con il supporto di alcune domande guida, dovevano rivedere la risorsa dei compagni, suggerendo eventuali accorpamenti o modifiche. Successivamente alla *peer review* la linea del tempo personale veniva riconsegnata al bambino che l'aveva realizzata e quest'ultimo la aggiornava per un'ultima volta. È stata in questo modo promossa la tridimensionalità della pratica valutativa, enfatizzando l'auto-valutazione; la valutazione fra pari e la valutazione dell'insegnante, così come esplicito in Grion & Restiglian (2019).

Tornando alle azioni di routine, venivano costantemente impiegati siti web come *GoogleEarth* per visualizzare i luoghi interessati da quanto narrato, e un metro per confrontare la statura dei bambini con quella dei nostri antenati. Come accennato l'altezza degli esemplari studiati, la loro

alimentazione, il loro peso, la loro giornata tipica, consistono in una serie di tematiche su cui si è fatto perno per agganciare l'interesse degli alunni, rifuggendo da semplici contenuti mnemonici sganciati dalla realtà attuale. Anche l'incipit delle lezioni era orientato, attraverso più strategie, a suscitare la curiosità degli alunni nei confronti dell'argomento trattato, e mirava a incrementare la motivazione, elemento essenziale del processo educativo (Bruner, 1988). La riflessione sui vari temi delle lezioni scaturiva a partire dalla visione di spezzoni di cartoni animati (es. prima scena del film "Era Glaciale" per trattare poi le caratteristiche ambientali nell'epoca dell'*Homo di Neanderthal*), o da oggetti materiali predisposti in aula (come la selce e la pietra focaia).

Il presente e la comparazione con esso sono stati continuamente ripresi in aula. Ad esempio, durante



Figura 5: Artefatti relativi alle Veneri primitive.

lo studio dell'arte preistorica e della tessitura, si è innanzitutto proposto un solido aggancio alle fonti storiche, e successivamente oltre ad un'attività di ricostruzione di queste ultime, si sono richiamati i mondi artistici e le produzioni tessili attuali, valorizzando quanto spiegato in Panciera & Savio (2022). I due interventi dedicati a tali temi, che enfatizzano la storia settoriale oltre a quella generale (Panciera, 2016), hanno portato alla produzione di artefatti significativi che hanno coinvolto molto gli alunni.



Figure 6 e 7: Produzione dei telai primitivi.

Come spesso ribadito, le ampie tematiche affrontate hanno consentito più collegamenti alla contemporaneità. L'immigrazione è stato un delicato tema trattato in classe, considerato il forte *background* migratorio presente nelle famiglie degli alunni. Si è ragionato su come l'uomo sia per natura una specie migrante e su come la storia umana sia contrassegnata da continui spostamenti così come spiegato in Harari (2011). Questi spostamenti, sia nell'epoca passata e sia in quella odierna, sono contrassegnati da motivazioni differenti, emozioni multiple ed esiti diversi. Volevo restituire ai bambini questo multifaccettato quadro di realtà e per farlo mi sono servita di un albo illustrato che, come un ponte, ha connesso l'esperienza animale a quella dell'uomo: *Gli spaesati* di Lecomte. Il libro utilizzato ha permesso ai bambini di addentrarsi con più facilità nelle complesse esperienze prese in considerazione, ed ha dimostrato quindi ancora una volta le potenzialità dell'albo illustrato, già universalmente convalidate in opere come quelle di Munari (1981) e Campagnaro & Dallari (2013). Non sono mancati riferimenti alla dimensione emotiva e spirituale, caratteristica dell'*Homo*, tanto da spingerlo a ideare miti e leggende per tentare di dare una spiegazione agli accadimenti della sua vita. L'invenzione dell'agricoltura ha collegato le vicende primitive all'attuale azienda "Anticamente: il pane coraggioso", citata nel paragrafo 2.2.

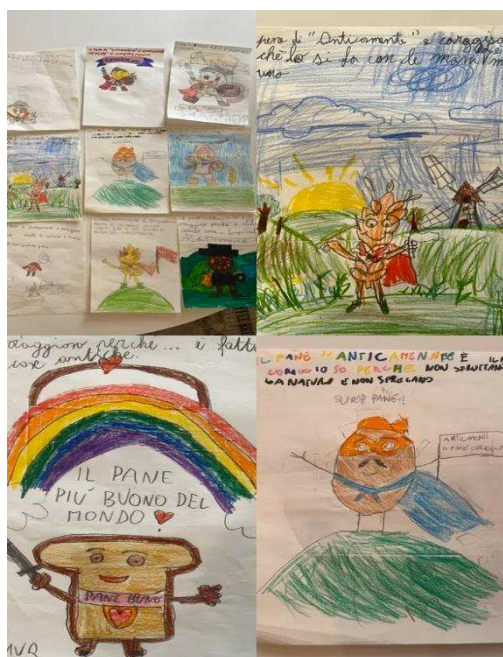


Figura 8: Volantini prodotti dai bambini sull'azienda "Anticamente: il pane coraggioso".

che ha entusiasmato i bambini³. In tale video inoltre Damiano esprime un invito agli alunni per coinvolgerli nelle attività che la realtà aziendale compie insieme ad *AUTisMORE*. L'invito è stato accolto dalle insegnanti della classe che nel prossimo anno scolastico terranno conto della proposta fatta dal referente dell'azienda.

L'intervento ad essa dedicato ha dovuto subire delle modifiche visto che non è stato possibile realizzare una lezione con Damiano, come in principio progettato. Grazie però ad una collaborazione proficua si è proposto un incontro che esponeva la *mission* dell'azienda attraverso materiali procurati dalla realtà esterna di riferimento. I bambini dopo aver dialogato sul soggetto in questione hanno prodotto dei volantini destinati alle famiglie, utili a far conoscere loro "Anticamente: il pane coraggioso". Gli alunni, ispirati da quanto ascoltato, hanno creato uno slogan per l'azienda ed una mascotte. Gli elaborati sono stati inviati a Damiano che ha risposto con un positivo video-feedback

³ Video-feedback prodotto da Damiano.

In conclusione, tutti i bambini hanno dimostrato di aver raggiunto almeno parzialmente gli obiettivi prefissati nel progetto. A testimonianza di questo vi sono più atteggiamenti osservati durante la conduzione della attività, come ad esempio la formulazione di interventi attinenti, la correttezza di ipotesi e soluzioni formulate in seguito al lancio di domande guida stimolanti. I prodotti realizzati, come la risorsa della carta d'identità degli ominidi o il completamento della linea del tempo collettiva e personale, sono risultati pertinenti e coerenti. Le buone pratiche familiarizzate durante il percorso, sia quelle relative all'ambito relazionale che quelle inerenti allo studio, sono trasparate progressivamente durante gli interventi e sono emerse anche in ore didattiche extra-progettuali non gestite dalla tirocinante, come riferito dalle insegnanti. I litigi nella classe sono notevolmente diminuiti e gli alunni hanno più volte dato prova di aver interiorizzato le strategie utili alla selezione e alle molteplici vie di rappresentazione delle informazioni. Tra le attività che comprovano ciò, vi è stata quella in cui in seguito ad aver trattato l'origine del mito del fuoco ed il suo significato culturale, la classe è stata suddivisa in gruppi. A ogni gruppo veniva assegnato un racconto mitologico riguardante la scoperta del fuoco ed in seguito i bambini dovevano trovare le soluzioni da loro preferite per spiegare ai compagni quanto avevano letto. L'intervento oltre a voler evidenziare la ricchezza culturale tipica di ogni mito proveniente da una tradizione regionale differente, ha permesso di osservare le modalità applicate per giungere ad un accordo e rappresentare quanto richiesto in maniera efficace. Tre gruppi su quattro hanno preso decisioni comunemente e democraticamente optando per un rudimentale sistema di votazione (il gruppo restante ha necessitato della mediazione dell'insegnante), ed in seguito tutti e quattro i gruppi hanno adottato modalità differenti per mostrare il proprio mito ai compagni. Vi è chi ha spiegato verbalmente i fatti narrati, chi ha drammatizzato il racconto, chi ha creato delle vignette illustrative, e chi ha mimato in silenzio l'accaduto.

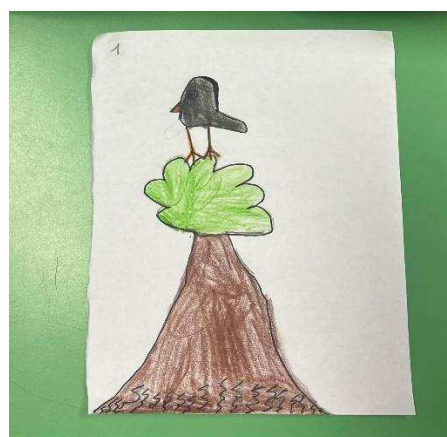


Figure 9 e 10: Bambini che lavorano assieme per produrre delle vignette illustrate da utilizzare per il loro racconto.

2.3 Luci e ombre del percorso: criticità e prospettive di revisione.

In generale il progetto si è svolto in maniera ottimale, godendo di una entusiasta partecipazione da parte degli alunni, complice anche il grande interesse che la maggioranza della classe nutriva per l'argomento. Molti bambini erano infatti appassionati di storia, ed anticipavano più contenuti del percorso, grazie a notizie che avevano reperito in libri didattici presenti in biblioteca o grazie a conversazioni avute in famiglia. Proprio questi interventi dei bambini mi avevano fatto notare una convinzione in loro forte relativa all'esistenza della specie *Sapiens Sapiens*. Quest'ultima nomenclatura è obsoleta, e difatti non è nemmeno posta all'interno del libro scolastico di supporto della classe. Giunti al momento dell'esplicazione dell'*Homo Sapiens*, ho iniziato la lezione proprio con una lettura scientifica, adattata al linguaggio degli alunni, che provava la non correttezza del termine *Sapiens Sapiens*. (Raghavan et al., 2009). L'efficacia dell'attività è stata però minata dall'esclamazione di un alunno che ha giustamente fatto notare che vi era un pannello didattico attaccato ai muri della classe dove era riportato un disegno ed una scritta inerente all' *Homo Sapiens Sapiens*. Il pannello era stato da poco incollato dall'insegnante di classe, che aveva riutilizzato dei vecchi e poco aggiornati materiali. Questo episodio mi ha colto alla sprovvista, e solo grazie all'intervento della tutor scolastica sono riuscita a convincere i bambini che si trattasse di un punto di vista diverso e meno recente, in quello che è il campo d'indagine della storia, una disciplina in continua evoluzione. Ho inoltre riconosciuto l'importanza di avere una previa salda comunicazione con l'insegnante riguardo alla progettazione dei vari interventi, fattore fondamentale per ricreare una comunità di pratica funzionale (Wenger, 1998). Allo stesso tempo sono convinta che questa svista abbia avuto un risvolto positivo nella comprensione di come le discipline scientifiche abbiano una natura dinamica e non statica, sintesi di continui contributi e apporti. Ciò che ho cercato di trasmettere nel progetto è un continuo senso di ricerca, che è stato veicolato da attività pratiche, che esaltano la concretezza, il pensiero poliedrico e la creatività. Ad oggi, grazie a quanto studiato nel corso di Didattica della biologia e Didattica della storia, avrei inserito ulteriori sperimentazioni che avrebbero aiutato i bambini a comprendere ancora meglio quanto affrontato. Per veicolare una visione meno antropocentrica dell'evoluzione umana, che non è un percorso verso la costruzione dell'uomo come massimo progresso ottenuto ma piuttosto una concatenata serie di eventi casuali contingenti, avrei realizzato un cladogramma che mettesse in rapporto la figura umana alla restante fauna dell'epoca. Avrei inoltre realizzato le proposte operative di Trevisan e Sala relative al codice genetico e alla selezione genetica artificiale, presenti in Santovito (2015). Come ulteriore revisione, sintomo di una continua riflessione e interrogazione riguardanti la dimensione professionale e didattica del mestiere, avrei rivisitato la linea del tempo. Ne avrei infatti creato una lunga quanto il perimetro della classe, relazionando la comparsa dell'uomo agli altri accadimenti biologico-evolutivi (studiati nel terzo anno della scuola primaria). Questo accorgimento e l'immagine della vita sulla terra associata ad un

orologio composto da 24 ore, adottando la visione resa celebre da Sagan (1980), mi avrebbero aiutato a far capire ai bambini quanto l'*Homo* sia in realtà recente. Dal punto di vista più pratico avrei dovuto organizzare diversamente le tempistiche che, come accade nella maggioranza dei casi, sono risultate insufficienti per tutto ciò che ho inserito nel format iniziale progettuale, dovendo rinunciare così allo svolgimento di un'attività in principio programmata. Le metodologie impiegate invece, coerenti con una concezione di scuola attiva deweyana, hanno riguardato la tecnica della drammatizzazione e del *role-play*. Tali metodi valorizzano situazioni di *problem solving* e di *cooperative learning*, espedienti pedagogici necessari per educare le nuove generazioni, come dimostrano le opere di Manzoni et al. (2020) e gli studi di Düzenli (2021). Nelle lezioni, inoltre ho realizzato attività ludiche, promuovendo una didattica froebeliana incentrata sul gioco, ed il *brainstorming* e le conversazioni cliniche piagetiane, utili ad indagare le conoscenze degli alunni e le riflessioni da essi sviluppate. Le tecniche adottate si sono dimostrate coinvolgenti ed efficaci come auspicato. Esempi di attività oltre a quelle presentate in questa relazione si possono ritrovare nel format di progettazione e nel link al portfolio presenti rispettivamente come primo e secondo allegato.

2.4 La rete di sostegno: i tutor, il tirocinio indiretto e la documentazione.

Tra le relazioni che più hanno contribuito a rendere l'esperienza di tirocinio arricchente, oltre a quella maturata con ogni bambino, vi sono quelle stabilite con le tutor scolastiche e universitarie. In queste quattro annualità ho avuto la possibilità di interfacciarmi con insegnanti di riferimento sempre differenti all'interno delle scuole. Ogni docente incontrata mi ha trasmesso il proprio modo di essere in aula, dispensando consigli preziosi e utili indicazioni. In questo ultimo anno ho avuto una figura

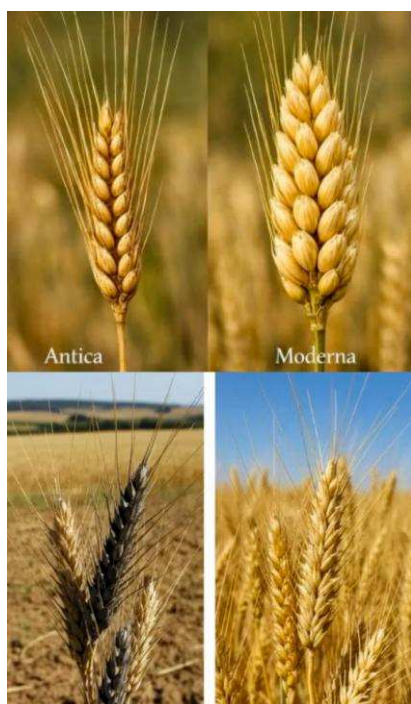


Figura 11: Esempio di immagine realizzata con l'IA per la lezione su "Anticamente: il pane coraggioso".

estremamente esperta come mentore scolastica. La sua personalità mi ha supportato nell'adattare le attività proposte agli alunni, aiutandomi a districarmi tra le caratteristiche peculiari tipiche di ogni bambino, e non tirandosi indietro davanti alle nuove sfide della modernità. Tra le novità che la docente ha conosciuto grazie al mio progetto vi è l'Intelligenza Artificiale (IA).

Quest'anno è il primo in cui ho impiegato strumenti di IA generativa in classe, principalmente per creare materiali specifici non reperibili in rete (come, ad esempio, un'immagine che confrontasse la fisionomia della spiga di grano antica e quella moderna geneticamente modificata artificialmente). L'insegnante ha accolto tutte le mie proposte didattiche ed ha rivestito un ruolo direzionale nei miei confronti. Nei momenti di maggiore tensione, come ad esempio nell'episodio dell'*Homo Sapiens Sapiens* raccontato nel paragrafo 2.3 o in quello narrato nell'analisi di caso

presente nell'allegato 3, la sua fermezza ha fatto sì che venisse mantenuto il controllo di ciò che stava succedendo in aula. Una costante attività di riflessione condotta durante gli incontri di tirocinio indiretto, grazie alle tutor universitarie, ha accompagnato il percorso condotto durante il tirocinio diretto. Le attività di tirocinio indiretto e la numerosa documentazione prodotta mi hanno guidato nel fare ordine rispetto a quanto stavo vivendo. Attraverso richieste, diari di bordo, griglie di osservazione, ho saputo ragionare sia sul campo che a mente fredda, rispetto a quanti progressi stavo maturando per il mio sé professionale.

3. Tessere competenze: ciò che resta del tirocinio, consapevolezza e apprendimenti maturati.

Tutte le annualità di tirocinio hanno gradualmente tessuto in me competenze, ovvero “comprovate capacità di utilizzare conoscenze, abilità e attitudini personali, sociali o metodologiche in situazioni di studio, lavoro o sviluppo professionale” (dalla Raccomandazione del Parlamento Europeo del 23 aprile 2008). I percorsi elaborati hanno portato a persistenti perfezionamenti in quello che si può definire il “triangolo delle competenze essenziali” di un'insegnante, che toccano la dimensione didattica, professionale e istituzionale.

3.1 Il triangolo delle competenze essenziali: evoluzione della dimensione didattica, professionale e istituzionale.

La progettazione e la conduzione sono state precedute da un'attenta analisi introspettiva, volta a comprendere che insegnante e persona ritengo di essere, e quali mete mi prefiggo di raggiungere (come testimonia l'analisi S.W.O.T nell'allegato 4). Come delineato nel pensiero di Erik Erikson, psicologo che credeva fermamente nel potere auto-determinante dell'uomo tanto da cambiare il suo originale cognome in “Erikson” ovvero “figlio di Erik/figlio di sé stesso”, la nostra identità è frutto di una costruzione personale e sociale. Io, persona organizzata ed ansiosa di natura, volevo maturare un lato più attoriale e improvvisativo del mio sé professionale. Grazie alle numerose riformulazioni che è stato necessario apportare a causa di limiti tempistici e oggettivi, posso dire di aver maturato parzialmente competenze riconducibili all'efficace “insegnante improvvisatore” teorizzato da Zorzi (2020). Ho in aggiunta curato in me l'aspetto del docente come figura pubblica, avente un ruolo ufficiale nel contatto con genitori e istituzioni. Ho infatti ideato materiali destinati a sensibilizzare le famiglie su tematiche civiche affrontate in classe con i loro figli (distribuzione dei volantini su “Anticamente: il pane coraggioso”), ed ho procurato la modulistica ed eseguito l'iter burocratico necessario alla realizzazione di incontri in aula con enti esterni (anche se in seguito la lezione con l'azienda è avvenuta attraverso modalità collaborative asincrone). Sento anche di aver affrontato sfide che hanno alimentato la riflessione sul come mi sono posta in classe, sui miei errori, e sui possibili miglioramenti. Una frase per me significativa, pronunciata da un bambino, è stata quella presente

nell'allegato 3, episodio che esemplifica le numerose domande interiori che le parole degli alunni hanno nutrito in me.

La dimensione che ho sentito più sollecitata grazie al tirocinio dell'ultimo anno è stata quella didattica. Non è stato semplice, infatti, comprendere come sviluppare una didattica della storia attiva ed efficace. La disciplina storica è a forte rischio di trasmissione passiva in aula, e per questo è stato fondamentale puntare sull'attivare spirito di ricerca e pensiero critico negli alunni. Invece che ripiegare su contenuti già "pronti all'uso" presenti nel libro scolastico di supporto, ho fatto sì che fossero gli alunni a procedere per ipotesi, tentando di trasformare i bambini in piccoli storici nella consapevolezza del grande ruolo che la storia ricopre nella formazione del cittadino. Così come ricorda Marc Bloch, il fondatore della rivista *Annales d'histoire économique et sociale* ovvero il giornale che ha contribuito fortemente a fondare la "nuova storia" (Le Goff, 1978), l'incomprensione del presente nasce fatalmente dall'ignoranza del passato ed è per questo essenziale maturare un pensiero storico-critico fin dalla più tenera età. (Bloch, 1949).

4. Nuove sfide: verso la professione futura.

A settembre di quest'anno probabilmente entrerò in aula per rivestire ufficialmente il ruolo di insegnante. Questo passaggio segna per me il compimento di un percorso formativo intenso, ma soprattutto l'inizio di una fase nuova di vita, in cui la teoria incontrerà concretamente la pratica educativa quotidiana.

4.1 Come mi affaccio all'insegnamento: emozioni, consapevolezze e prospettive di crescita.

Complessivamente mi ritengo soddisfatta di quanto ho appreso in questi cinque anni universitari. I numerosi corsi d'insegnamento hanno costruito in me una solida base teorica, che mi proietta nell'affrontare con più serenità questo prossimo "balzo" nella professione. Non vedo l'ora di divenire l'insegnante che ho sempre voluto essere, anche se sono consapevole di quanto sarà fondamentale continuare a investire su me stessa e la mia formazione. Provo un turbinio di emozioni, che spaziano dall'eccitazione al timore. Sarà la prima volta per me, ad eccezione di una breve supplenza temporanea, in cui assumerò il ruolo di docente a tempo pieno. Uscirò dalla "bolla" di protezione che il ruolo di tirocinante mi consentiva di avere in aula. Il bagaglio d'esperienze che man mano accumulerò contribuirà a farmi trovare la necessaria dimestichezza e spontaneità che servono nel contesto della scuola. Tra gli ambiti didattici che sicuramente approfondirò in futuro vi sono quello inclusivo e quello educativo-emotivo. Mi piacerebbe prima o poi affrontare il TFA (Tirocinio Formativo Attivo) dedicato all'insegnamento di sostegno, così come vorrei intraprendere corsi attinenti alla *philosophy for children* e alla musicoterapia. Dal punto di vista metodologico-didattico vorrei interfacciarmi con corsi di formazione montessoriana. Ogni cosa a suo tempo, nel mentre mi

accingerò ad essere la miglior versione di me stessa, offrendo agli alunni ombra, forza e sostegno ma anche slancio verso l'alto, così come fa un albero, affinché ciascuno possa trovare il proprio spazio di crescita e fioritura

Bibliografia:

- AA. VV. (2023). *Mille Avventure* – classe 3^a: Storia. Giunti Scuola. ISBN 9788809947221
- Arcà, M. (2010). *L'evoluzione. Incontrare le scienze*. Carocci.
- Aquario, L. (2020). *La valutazione inclusiva: Per un apprendimento accessibile a tutti*. Erickson.
- Bloch, M. (1949). *Apologie pour l'histoire ou métier d'historien*. Paris: Armand Colin.
- Brioni, G., Coltri, L., & Rabitti, M. T. (2016). *Insegnare e apprendere storia e geografia con le Indicazioni Nazionali*. Giunti Scuola.
- Bruner, J. S. (1988). *La mente a più dimensioni*. Laterza.
- CAST (2024). *Linee guida UDL versione 3.0*. Lynnfield, Massachusett.
- Campagnaro, M. (2011). *Albi illustrati. Leggere, guardare, nominare l'infanzia*. Carocci.
- Carrer, C., & Mattiangeli, S. (2013). *Come funziona la maestra*. Il Castoro.
- Claparède, E. (2022). *La scuola su misura* (ed. Avio Edizioni Scientifiche). Avio Edizioni Scientifiche.
- Cornoldi C., Meneghetti C., Moè A., & Zamperlin C. (2018). *Processi cognitivi, motivazione e apprendimento*. il Mulino
- Cottini, F. (2011). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Carocci Editore.
- Crawford, P. A., Killingsworth-Roberts, S., & Lacina, J. (2024). *Picturebooks and young children: Potential, power, and practices*. Journal of Research in Childhood Education.
- Croce, B. (2007). *Teoria e storia della storiografia* (E. Massimilla & T. Tagliaferri, Eds.). Napoli: Bibliopolis.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Macmillan.
- Del Bo, B.G.M. (2024). *Didattica della storia. Insegnare storia in modo inclusivo e innovativo*. Pearson
- Düzenli, H. (2021). *A systematic review of educational suggestions on generation Z in the context of distance education*. Journal of Educational Technology & Online Learning. 4(4). 896-912.
- Fredella, C. (2022). *Educazione alla cittadinanza e didattica della storia. Territorio e patrimonio culturale per formare al futuro*. Junior
- Gardner, H. (2022). *Educazione e sviluppo della mente: Intelligenze multiple e apprendimento*. Erickson.
- Grion, V., Restiglian E. (2019). *La valutazione fra pari nella scuola*. Erickson.
- Harari, Y. N. (2011). *Sapiens: A brief history of humankind*. Harvill Secker.
- Kipling, R. (1902). *The Elephant's Child*. In *Just So Stories*. Macmillan.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon Press.
- Lecomte, M., & Rivola, A. (2019). *Gli spaesati (Les dépayés)*. VerbaVolant edizioni.
- Le Goff, J. (1978). *La nouvelle histoire*. Paris: Retz.
- Malaguzzi, L. (2016). *Loris Malaguzzi and the schools of Reggio Emilia*. Routledge.
- Manzoni, B., Caporarello, L., Cirulli, F., Magni, F. (2020). *The Preferred Learning Styles of Generation Z: Do They Differ from the Ones of Previous Generations*. In Ferrara, M., Lazazzara, A., Metallo, C., Za, S., (A cura di) *Digital Transformation and Human Behavior. Innovation for People and Organisations* (p.55-68).
- Maso, A. & Piva, M. (2020). *Percorsi artistici per bambini: Esplorare l'arte nella scuola dell'infanzia e primaria*. Dino Audino
- Montessori, M. (1937). *Educazione e pace*. Geneva: Bureau International d'Éducation.
- Munari, B. (1981). *Da cosa nasce cosa: Appunti per una metodologia progettuale*. Laterza.
- Panciera, W. (2015). *Insegnare storia nella scuola primaria e dell'infanzia*. In W. Panciera & A. Savio, *Manuale di didattica della storia: Formazione e aggiornamento per i docenti di scuola secondaria*. Le Monnier Università
- Panciera, W., & Savio, A. (2022). *Manuale di didattica della storia: Formazione e aggiornamento per i docenti di scuola secondaria*. Le Monnier Università.
- Piaget, J. (1950). *The psychology of intelligence* (P. M. Berlyne, Trans.). Routledge & Kegan Paul. (pubblicazione originale nel 1947)

- Prensky, M. (2001). *Digital natives, digital immigrants. On the Horizon*, 9(5), 1–6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>
- Raghavan, P., Pathmanathan, G., & Talwar, I. (2009). *The evolution of the anatomically modern or advanced Homo sapiens. Singapore Medical Journal*, 50(6), 556–562.
- Rosenberg, M. B. (1999). *Non violent communication: A language of life*. PuddleDancer Press.
- Sagan, C. (1980). *Cosmos*. Random House.
- Santipolo, M. (2022). *Educazione e politica linguistica. Teoria e pratica*. Bulzoni.
- Santovito, G. (2015). *Insegnare la biologia ai bambini: Dalla scuola dell'infanzia al primo ciclo d'istruzione*. Carocci
- Stecca, E., Grion, V., Zaggia, C., & Restiglian, E. (2022). *The practice of peer assessment in primary school: A systematic literature review. Italian Journal of Educational Research*, (28), 85–95.
- Torresan, P. (2012). Lingua e linguaggi: didattica dell'inglese al plurale. In M. Santipolo (a cura di), *Educare i bambini alla lingua inglese. Teoria e pratica dell'insegnamento dell'inglese nella scuola primaria e dell'infanzia* (Cap. 5, pp. 109–130). Pensa Multimedia.
- Vygotskij, L. S. (1934). *Мысли и речь* [Pensiero e linguaggio]. Mosca: Gosizdat.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.
- Wiggins, G., & McTighe, J. (2004). *Understanding by design: Professional development workbook*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Zorzi, E. (2020). *L'insegnante improvvisatore*. Liguori.

Normativa:

- Ministero dei Lavori Pubblici; Ministero della Pubblica Istruzione. (1975, 18 dicembre). *Norme tecniche aggiornate relative all'edilizia scolastica: indici di funzionalità didattica, edilizia e urbanistica*. (D.M. 18 dicembre 1975, in S.O. G.U. 2 febbraio 1976, n. 29).
- Ministero della Pubblica Istruzione. (1999). *Decreto del Presidente della Repubblica 8 marzo 1999, n. 275. Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche*. Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana.
- Consiglio dell'Unione Europea. (2008, 23 aprile). *Raccomandazione sulla costituzione del Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente* (2008/C 111/01). *Gazzetta ufficiale dell'Unione europea*.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. (2010). Decreto ministeriale 10 settembre 2010, n. 249. *Regolamento concernente: «Definizione della disciplina dei requisiti e delle modalità della formazione iniziale degli insegnanti della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo e secondo grado»*. Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. (2012). *Indicazioni nazionali e nuovi scenari. La scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. MIUR.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. (2015). Legge 13 luglio 2015, n. 107. *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*. Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana.
- United Nations. (2015). *Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. United Nations.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. (2018). *Indicazioni Nazionali e nuovi scenari* (Nota prot. n. 3645 del 1 marzo 2018). MIUR.
- Consiglio dell'Unione Europea. (2018, 22 maggio). *Raccomandazione sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente* (2018/C 189/01). *Gazzetta ufficiale dell'Unione europea*.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. (2019). Legge 20 agosto 2019, n. 92: *Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica*. Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana.
- Ministero dell'Istruzione. (2020). Decreto Ministeriale 22 giugno 2020, n. 35: *Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica*. Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana.

- Ministero dell'Istruzione. (2020). Ordinanza ministeriale 4 dicembre 2020, n. 172: *Valutazione periodica e finale degli apprendimenti delle alunne e degli alunni delle classi della scuola primaria*. Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana.
- Ministero dell'Istruzione. (2024). Decreto Ministeriale 7 settembre 2024, n. 183: *Linee guida per l'insegnamento trasversale dell'educazione civica*. Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana.
- Ministero dell'Istruzione e del Merito. (2025). *Ordinanza ministeriale 9 gennaio 2025, n. 3: Valutazione periodica e finale degli apprendimenti nella scuola primaria e valutazione del comportamento nella scuola secondaria di primo grado*. Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana.
- Ministero dell'Istruzione e del Merito. (2025). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione* (D.M. n. 221/2025). Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana.

Documentazione scolastica:

- Istituto Comprensivo M. Minerbi. (2022). *PTOF 2022-2025*. Istituto Comprensivo M. Minerbi.
- Istituto Comprensivo M. Minerbi. (2022). *Piano di miglioramento dell'offerta formativa*. Istituto Comprensivo M. Minerbi.

Sitografia:

- Indire. *Architetture scolastiche*. <http://www.indire.it/progetto/architetture-scolastiche/>
- Indire. *Norme tecniche: Linee guida edilizia scolastica 2013*.
<https://www.indire.it/progetto/architetture-scolastiche/norme-tecniche>

Allegati:

Allegato 1: Format di progettazione.

Scienze della Formazione Primaria – Università di Padova FORMAT PER LA PROGETTAZIONE DELL'INTERVENTO DIDATTICO	
TITOLO. Verso la costruzione dell'Umanità: le tappe evolutive dell'Homo.	
PRIMA FASE: IDENTIFICARE I RISULTATI DESIDERATI (Quale/i apprendimento/i intendo promuovere negli allievi?)	
Competenza chiave (Competenza europea e /o dal Profilo delle competenze, dalle Indicazioni Nazionali) Dal "profilo delle competenze al termine del primo ciclo di istruzione" indicate nelle Indicazioni Nazionali del 2012: -Possiede un patrimonio di conoscenze e nozioni di base ed è allo stesso tempo capace di ricercare e di procurarsi velocemente nuove informazioni ed impegnarsi in nuovi apprendimenti anche in modo autonomo. -Si orienta nello spazio e nel tempo dando espressione a curiosità e ricerca di senso; osserva ed interpreta ambienti, fatti, fenomeni e produzioni artistiche. Competenze chiave europee: -Imparare ad imparare -Competenza in materia di cittadinanza	
Disciplina/e o campo/i d'esperienza di riferimento (di riferimento prevalente, dalle Indicazioni Nazionali) Percorso di Storia e Educazione Civica.	
Traguardo/i per lo sviluppo della competenza (di riferimento prevalente, dalle Indicazioni Nazionali) Principalmente: -Organizza le informazioni e le conoscenze, tematizzando e usando le concettualizzazioni pertinenti. -Comprende avvenimenti, fatti e fenomeni delle società e civiltà che hanno caratterizzato la storia dell'umanità dal paleolitico alla fine del mondo antico con possibilità di apertura e di confronto con la contemporaneità.	
Obiettivi di apprendimento (desumibili, per la scuola primaria, dalle Indicazioni Nazionali aggiornate con i Nuovi scenari del 2018; per la scuola dell'infanzia vanno formulati). Obiettivi di apprendimento al termine della classe terza della scuola primaria: STORIA: Strumenti concettuali: - Seguire e comprendere vicende storiche attraverso l'ascolto o lettura di testi dell'antichità, di storie, racconti, biografie di grandi del passato. - Organizzare le conoscenze acquisite in semplici schemi temporali. STORIA: Uso delle fonti - Ricavare da fonti di tipo diverso informazioni e conoscenze su aspetti del passato	

Obiettivi di apprendimento dell'intervento didattico (cosa gli alunni sapranno e sapranno fare al termine del percorso, ossia quali azioni gli alunni metteranno in atto in relazione a quali contenuti)

- Conoscere e riportare in sintesi, tramite produzioni orali o scritte, i principali fatti storici e valoriali relativi all'evoluzione della specie "Homo".
- Adottare strategie per lavorare in gruppo in maniera funzionale.
- Riconoscere e organizzare in maniera funzionale le informazioni.

Aggancio-attivazione (problemizzazione iniziale, domande essenziali/di lancio che danno senso all'esperienza, orientano l'azione didattica, stimolano il processo e il compito di apprendimento)

Domande guida: -Secondo voi, noi abbiamo sempre avuto questo aspetto nel tempo? Siamo cambiati? In che cosa? Perché? Deriviamo da qualcosa?
 -Come siamo diventati quelli che siamo noi oggi?

Video utili all'aggancio: <https://www.youtube.com/watch?v=1c4e013Um1M> <https://www.youtube.com/watch?v=4UOgZDRqUiI>

SECONDA FASE: DETERMINARE EVIDENZE DI ACCETTABILITÀ
 (In che modo sollecito la manifestazione della competenza negli allievi?)

Modalità di rilevazione e valutazione (quali compiti, prove, situazioni renderanno evidenti gli apprendimenti indicati dagli obiettivi di apprendimento dell'intervento; come verrà monitorato l'apprendimento; sulla base di quali criteri verranno valutate le evidenze raccolte; che tipo di restituzione potranno ricevere i singoli alunni e la classe/sezione)

Analisi delle pre-conoscenze: annotazione di ciò che emerge durante la discussione stimolata dalla visione del video aggancio ironico + quiz di gruppo sulle tappe evolutive fino ad ora affrontate.

-Adottare delle strategie per lavorare in gruppo in maniera funzionale: osservazione costante dei processi di interazione sociale attuati durante le attività in coppia o in gruppo + osservazione della attuazione o meno delle strategie di gestione del conflitto spiegate in aula.

-Riconoscere e organizzare in maniera schematica le informazioni: osservazione del completamento delle carte d'identità del genere di "Homo" studiato. Questo processo dovrebbe divenire man mano sempre più autonomo ed efficace. + osservazione delle produzioni elaborate oralmente o scritte: costruzione di definizioni, brevi testi, mappe concettuali o linee del tempo, le carte d'identità realizzate sono d'aiuto o meno per loro, nel ricordare e capire. L'autovalutazione verrà stimolata grazie a delle domande guida poste dall'insegnante e dalla tirocinante.

-Conoscere e riportare in sintesi, tramite produzioni orali o scritte, i principali fatti storici e valoriali relativi all'evoluzione della specie "Homo": pertinenza e correttezza delle informazioni riportate nei task citati sopra.

Modalità di utilizzo degli strumenti con attenzione ai processi autovalutativi e di valutazione tra pari

Autovalutazione:

Per agevolare la riflessione degli alunni rispetto al lavorare in gruppo in maniera funzionale e gestendo bene il conflitto, si inviteranno gli studenti ad osservare i cartelloni posti in classe per verificare internamente se abbiano effettivamente attuato tutte le strategie elencate in essi. (autovalutazione interiore con supporto visivo a funge re da guida+ eventuale intervento dell'insegnante).

Per invece promuovere la propria chiarezza espositiva si inviteranno i bambini a porsi internamente le 5 W+ 1H (indicatori visualizzabili tramite cartellone sempre presente in classe) e a domandarsi se ciò che hanno pronunciato risulti completo o ambiguo, e se potrebbero perfezionare ciò che hanno detto aggiungendo ad esempio la risposta ad uno dei sei indicatori discussi in aula ecc. Per riflettere sugli strumenti di supporto allo studio preferiti per il proprio stile di apprendimento, la tirocinante chiederà ai bambini se le mappe, le linee del tempo, le carte d'identità realizzate sono d'aiuto o meno per loro, nel ricordare e capire. L'autovalutazione verrà stimolata grazie a delle domande guida poste dall'insegnante e dalla tirocinante.

Valutazione tra pari:

Le varie attività di gruppo proposte, tra cui molte finalizzate alla realizzazione di un prodotto riportante ciò che i bambini hanno appreso sull'argomento trattato, aiuterà gli studenti a comprendere i propri punti di forza e debolezza, sia dal punto di vista contenutistico, sia da quello funzionale in termini di competenze sociali. Inoltre saranno presenti momenti dedicati alla peer review stimolata da varie domande guida.

TERZA FASE: PIANIFICARE ESPERIENZE DIDATTICHE
 (Quali attività ed esperienze ritengo significative per l'apprendimento degli allievi?)

Pianificare le esperienze didattiche in ottica inclusiva.

Tempi	Ambiente/i di apprendimento (setting)	Contenuti	Metodologie	Tecnologie (strumenti e materiali didattici analogici e digitali)	Attività
2 ore	Aula didattica	-Lezione preliminare: SAPER LAVORARE IN GRUPPO. Apprendere strategie per la gestione funzionale del conflitto.	roleplay e debate.	Due versioni della medesima storia, esplicitanti il punto di vista di due personaggi coinvolti nella stessa	Si spiega agli alunni che oggi dovranno fare i giudici, analizzando un litigio che si è svolto tra due bambini. Sono portate in classe due versioni della medesima storia. La prima versione verrà letta e interpretata da un bambino, che racconterà il proprio punto di vista. La seconda versione verrà letta da un secondo bambino, che fornirà il proprio punto di vista. Al termine della lettura di ciascuna versione, gli altri bambini che

Scienze della Formazione Primaria – Università di Padova
FORMAT PER LA PROGETTAZIONE DELL'INTERVENTO DIDATTICO

				vicenda. + pannello sulla gestione del conflitto.	fungono da giudici, dovranno decretare per alzata di mano ed eventuali argomentazioni, chi ha ragione secondo loro. Infine, verrà avviata una discussione in classe che mirerà a far comprendere come la realtà dei fatti sia più profonda di quanto possa apparire se analizziamo le cose solo dal nostro punto di vista. E per questo quindi fondamentale comunicare per venirsi incontro ed uscire dalla propria prospettiva personale. Infine, sarà illustrato il pannello per gestire bene i conflitti, utile in vista dei lavori di gruppo. (ispirato alla piramide della pace montessoriana). Domande guida: Chi ha ragione? Perché Anna/Marco si è arrabbiata/o? Cosa può aver provato Anna/Marco? Ecc. Risoluzione: Ognuno se guarda solo il suo punto di vista pensa di aver sempre ragione. Bisogna andare oltre e mettersi nei panni degli altri se necessario. L'importante è comunicare in maniera funzionale.
2 ore	Aula didattica	-lezione preliminare: presentazione del metodo delle "5 W+ 1 H" utile per la chiarezza espositiva quando si parla e quando si scrive un testo/una risposta.	-Discussione collettiva, Cooperative learning e scrittura collettiva.	Pannello (costruito in loco) sulle 5W+ 1H. Testi con una delle 5W+1H mancanti	Partendo da un esempio di testi a cui manca una parte essenziale (un'informazione delle 5 W+ 1H: who, when, where, why, what, how), si ragiona con i bambini sulle informazioni fondamentali per comprendere un racconto. Poi si costruisce un pannello con le domande: cosa, chi, come, quando, dove e perché. Infine: consegna di gruppo consistente in un'attività di completamento di un breve testo dove vengono usate le 5W+1H e mancano alcune informazioni. Per concludere si legge un esempio di testo completo.
2 ore	Aula didattica	-Indagine delle preconcoscenze in merito all'evoluzione	-Discussione collettiva e quiz di gruppo	LIM, YouTube	- Aggancio: visione del video ironico https://www.youtube.com/watch?v=1c4e03Um1M Domande guida: che cosa rappresenta, secondo voi, il video? Anche noi potremmo essere derivati da altri animali? - Con domande di ripasso degli argomenti precedentemente affrontati verrà fatto un quiz a punti, suddivisi in squadre.
2 ore	Aula didattica	-Approfondimento sul concetto di "evoluzione"	-Roleplay: intervista a Charles Darwin: creazione di una definizione di evoluzione in gruppo.	LIM, Vocabolario cartaceo	Un bambino interpreterà lo scienziato, ed un altro bambino interpreterà l'intervistatore. Davanti alla classe viene recitato il colloquio. I bambini dovranno ascoltare ed in seguito con l'aiuto della tirocinante individuare delle parole chiave da scrivere alla lavagna. L'intervista verrà poi riletta altre 2 o 3 volte da altri bambini. Successivamente con l'aiuto delle parole chiave i bambini dovranno cercare di costruire, prima individualmente e poi col confronto del gruppo, una definizione di evoluzione. Infine verrà cercato il significato del termine nel dizionario cartaceo e così verranno apportate eventuali migliorie al prodotto di gruppo, prima di scrivere la definizione ufficiale. Per aiutare la costruzione della definizione si fa riferimento al metodo 5W+1H.
2 ore	Aula didattica	-L'Australopithec	Conversazioni maieutiche, discussioni collettive e cooperative learning	LIM, pannello linea del tempo, carta d'identità metro.	-Aggancio, domande ad inizio lezione: secondo voi l'uomo ha sempre avuto questo aspetto? Come siamo nati noi uomini? Da dove deriviamo? Come erano il nostro corpo e il nostro volto in passato? Si ascoltano le ipotesi degli studenti. -Visione breve video: https://www.youtube.com/watch?v=4UOgZDRqUI

					Viene detto ai bambini che oggi inizieremo il viaggio alla scoperta delle tappe che hanno portato l'uomo ad evolversi e a diventare così come lo conosciamo oggi. In aula avremo una fonte per ricavare alcune informazioni: un racconto in prima persona di Lucy. Ragioniamo con i bambini sul come noi oggi possiamo conoscere la sua storia (lo ha detto lei di persona a uno scienziato? Ha scritto una lettera?) guidandoli alla conclusione che non si tratti di una lettera scritta, ma di dati che ricaviamo da uno scheletro, una tra le tante fonti materiali con cui possiamo conoscere la preistoria (che è tale perché precedente all'invenzione della scrittura). Dal racconto sulla giornata nella vita di Lucy, fatto in prima persona per risultare più vicino al punto di vista dei bambini, vengono ricavate con gli alunni varie informazioni. Si propongono molte informazioni che per risultare interessanti (ad esempio cosa mangiava, quanto era alta ecc.) Quando Lucy cita la Rift Valley verrà mostrata con Google Earth la sua posizione e si farà notare la distanza rispetto a Mogliano Veneto. Si ragiona sul perché il luogo fosse così. Quando invece si cita l'altezza di Lucy essa verrà confrontata, grazie a un metro con quella dei bambini in classe, e si ragionerà sul perché l'Australopithec fosse così basso. Si segna anche in un punto nel muro (grazie a un post-it) l'altezza di Lucy, per poterla poi confrontare con quella dell'"Homo Erectus" (2 metri) ridiscutendo il perché di tale innalzamento. Finita la fase di raccolta e appunto di dati, in maniera collettiva (per scoprire le modalità di utilizzo di questo strumento) si compilerà la carta d'identità dell'Australopithec. Si spiega che questo strumento è personale e deve essere utile ai bambini per ricordare ciò che è considerato importante rispetto all'argomento. Può contenere informazioni divertenti (es. dieta, daily routine, peso ecc.) e non necessariamente scritte (es. per enfatizzare la differenza tra "chopper" e "amigdala" si potranno direttamente disegnare due diverse pietre; così come per ricordare che alcuni ominidi sapevano accendere il fuoco, esso si potrà direttamente disegnare). I bambini possono anche personalizzare ogni pagina della carta d'identità con curiosità in più che magari hanno ricercato in autonomia in altri momenti. Si ribadisce il concetto che l'importante è che la carta d'identità sia a loro chiara e che contenga le informazioni essenziali. Collegata al racconto di Lucy verrà fatta ascoltare la canzone "Lucy in the Sky with diamonds" (per cui i bambini nella carta possono disegnare il logo dei Beatles se è utile loro come rimando). Viene creata con i bambini una linea del tempo della classe dove vengono inseriti (da bambini) i periodi e le specie di Homo citate di volta in volta. Il cartellone con la linea del tempo avrà sopra la linea dell'Homo citato, alcuni rimandi specifici (es. immagine di due piedi per ricordare che erano bipedi).
--	--	--	--	--	--

2 ore	Aula didattica	-L'Homo Habilis e il Paleolitico: il potere rivoluzionario di una pietra	Conversazioni maieutiche, discussioni collettive e cooperative learning	LIM, pannello linea del tempo, carta d'identità. Selce	Aggancio: viene portata della selce in classe (che presenta dei bordi leggermente taglienti, riconducibili alla forma di un "chopper"). Si dice ai bambini che quello che hanno davanti a loro è uno strumento rivoluzionario, gli si fa notare i bordi lavorati e si chiede loro perché è così importante quella pietra, che cosa si può fare con essa ecc. Si ascoltano le ipotesi degli alunni e così viene poi introdotto l'"Homo Habilis" e l'età del Paleolitico. Per definire quest'ultima i bambini sono invitati a cercarne la spiegazione nel dizionario. Si inseriscono le informazioni sull'"Homo Habilis" e il Paleolitico anche nella linea del tempo della classe. Grazie anche al testo didattico di supporto, si acquisiscono maggiori informazioni sull'"Homo Habilis" che vengono poi
-------	----------------	--	---	--	--

					inserite nella carta d'identità, stavolta lavorando in coppie. Si mantengono i metodi precedentemente utilizzati: visualizzazione dei luoghi interessati tramite Google Earth e inclusione di informazioni aneddotiche.
2 ore	Aula didattica	-L'utilità del fuoco: "Homo Erectus" e "Homo Ergaster"	Scrittura collettiva e cooperative learning	Pannelli, pietre focaie, carta d'identità e linea del tempo.	Aggancio: Perché, secondo voi, il fuoco è importante? Dite che ha cambiato il nostro modo di vivere? Immaginiamo di essere degli uomini primitivi...il sole è calato ed è buio pesto, fa freddo e ci accingiamo a mangiare della carne cruda...in che cosa ci potrebbe servire il fuoco? Vengono poi ascoltate le ipotesi. -attività in coppia: perché è utile il fuoco? Scrivere un breve testo sull'importanza del fuoco. (richiamo ad attività 5W+1H). + confronto in classe. -esplorazione delle caratteristiche fondamentali dei due generi di "Homo" trattati. Visione su Google Earth di dove vivevano. Verranno portate delle pietre focaie in classe (che ognuno sfregnerà per sentire l'odore di fumo). Si ragiona su come i primitivi accendevano il fuoco. -completamento della linea del tempo. -Completamento in gruppi da quattro persone, della carta d'identità dei due generi di "Homo".
2 ore	Aula didattica+ palestra o cortile	-I miti del fuoco	-gioco ludico-motorio sulla comprensione del testo. -scrittura collettiva o disegno e spiegazione orale.	-testo mito di Prometeo -pannello simile al "termometro della lettura".	-discussione sul senso sottostante alla creazione di un mito. -lettura e comprensione del mito di Prometeo. -rappresentazione di un breve mito del fuoco proveniente da diverse tradizioni culturali (poi scritto, drammatizzato, disegnato o spiegato oralmente per i compagni in gruppi di tre).
2 ore	Aula didattica	-Le glaciazioni e l'uomo di Neanderthal	-discussione e ragionamento collettivo	LIM, YouTube -carta d'identità -linea del tempo collettiva	-Aggancio: è mostrato un mini-spezzone del film "Era Glaciale" e si riflette con i bambini su come appare l'ambiente. Fino ad ora gli ambienti vissuti dagli "Homo" incontrati erano più caldi, addirittura simili alla savana inizialmente. Successivamente le glaciazioni hanno richiesto nuovi adattamenti (rimando al concetto di adattamento di Darwin). Il freddo è un vantaggio o uno svantaggio? Si elencano le ragioni dette dai bambini alla lavagna. -Come si è adattato il Neanderthal? (si ascoltano le intuizioni dei bambini e poi si leggono le informazioni complete sul testo). Viene visionata la valle di Neander con Google Earth. Si enfatizza come nella linea del tempo completata in classe si nota che i Neanderthal e i Sapiens hanno convissuto a lungo. -Si completa la carta d'identità del Neanderthal individualmente.

2 ore	Aula didattica	-Le migrazioni moderne	-lettura di albo illustrato -riflessione collettiva -riflessione introspettiva	"Gli spaesati" di Lecomte e Rivola.	Aggancio: considerati i contenuti fino ad ora trattati, si chiede ai bambini se l'uomo è sempre rimasto fisso in un luogo o se si è spostato. Si chiede il perché l'uomo si è spostato, in base a ciò che abbiamo scoperto fino ad ora. Si legge con i bambini l'albo illustrato "Gli spaesati" di Lecomte. Si selezionano alcune sezioni raccontanti la storia di più animali, che si sono spostati per motivi diversi, chi per scelta e chi per propria volontà. Successivamente i bambini si dividono in gruppi e avranno una sezione specifica dell'albo da analizzare. Essi dovranno cercare di capire, avendo delle domande guida, perché l'animale si è spostato, come
-------	----------------	------------------------	--	-------------------------------------	---

					ciò lo ha fatto sentire ecc. Infine si farà una riflessione in classe che farà scaturire un parallelismo tra le situazioni animali e quelle umane. Un ultimo momento verrà dedicato a una domanda introspettiva: "Voi vi siete mai sentiti spaesati da qualche parte?". I bambini scrivono su un post-it la propria risposta, in silenzio. Solo chi lo desidera può condividere la risposta. Inizierà la tirocinante parlando di una situazione in cui si è sentita spaesata.
2 ore	Aula didattica	-Il neolitico e l'Homo Sapiens il "vivere" oltre che lo "sopravvivere".	discussione e ragionamento collettivo, brainstorming	-dizionario cartaceo -carta d'identità -linea del tempo	-Si riflette con i bambini sull'etimologia della parola "Neolitico". I bambini la cercano sul dizionario, ed in seguito la tirocinante domanda "In che senso età della "pietra nuova"? ...per giungere alla conclusione che sia un'epoca di grandi innovazioni dovute anche al cambiamento del clima. Fino ad ora gli uomini cacciavano comunicavano a gesti e raccoglievano i vegetali. Si riflette sulla differenza tra l'epoca passata e odierna giugnendo ad individuare le novità tipiche del periodo. Si ragiona sull'importanza del linguaggio, sui vantaggi dell'agricoltura e dell'allevamento e si scrive sottoforma di concetti chiave alla lavagna. Poi si parla dell'Homo capace di sopravvivere in quest'epoca: l'Homo Sapiens. Pratiche abituali: completamento linea del tempo simbolica, completamento individuale della carta d'identità. Si crea infine una mappa concettuale sulle novità del neolitico tramite brainstorming.
2 ore	Aula didattica	L'agricoltura sostenibile, la realtà di "Anticamente".	Lezione in collaborazione con l'esperto		Un referente dell'azienda "Anticamente: il pane coraggioso" aiuterà la tirocinante ne preparare una lezione inerente alla sua "mission", e successivamente verranno condivisi dei materiali e dei feedback formativi.
4 ore	Aula didattica	Costruzione di un telaio e di una Venere della fertilità.	Laboratorio	DAS, cartone, fili, forbici.	

					
2 ore	Aula didattica	Valutazione finale (completamento di un artefatto riassuntivo e schematico dell'evoluzione umana).	Autovalutazione e Peer review. Brainstorming Valutazione formativa	Linea del tempo personale	Sul modello della linea del tempo completata di volta in volta in classe si fornisce agli studenti una linea del tempo generale da completare con le principali caratteristiche che essi stessi hanno individuato. Lo schema è libero, purché vengano riportate le informazioni in modo esauriente (evitando di focalizzarsi sugli aspetti nozionistici e mnemonici) ma sulle tappe dell'Umanità (es. sepoltura dei morti/introduzione del fuoco/introduzione del linguaggio/migrazioni). Infine attività riassuntiva: Cosa ha reso un uomo Uomo? (attività di brainstorming con post-it sulle tappe evolutive Umane). -PEER REVIEW e AUTOVALUTAZIONE: Ogni bambino con delle domande guida fornite dalla tirocinante autovaluta la propria linea del tempo e successivamente la consegna ad un compagno. Un compagno tramite le medesime domande guida valuta la linea dell'altro e fornisce dei feedback formativi con cui poi il bambino completa la propria.

Allegato 2: Link al padlet <https://padlet.com/valentinadalcorso2/homo-magister-riqculunr0upr0w7>

Allegato 3: Analisi di caso riferita ad un episodio sfidante.

Durante l'attività didattica svolta in classe terza primaria, nell'ambito di un intervento finalizzato all'indagine delle preconoscenze sul tema dell'evoluzione, si è verificato un episodio significativo di gestione della relazione educativa e della comunicazione tra docente in formazione e alunno.

In un momento di lavoro in piccoli gruppi, finalizzato allo sviluppo di competenze cooperative, un alunno, visibilmente affaticato e in difficoltà rispetto alla gestione del compito e delle dinamiche di gruppo, ha reagito in modo impulsivo ad alcune mie sollecitazioni didattiche. Dopo ripetuti suggerimenti e tentativi di guida verso la risoluzione del compito, il bambino ha rivolto nei miei confronti un'espressione di insofferenza e frustrazione, affermando: "Oh ma cosa vuoi ancora".

L'episodio ha generato in me una reazione immediata di forte impatto emotivo. Nell'immediato, ho sperimentato un breve momento di silenzio e disorientamento, durante il quale si sono attivati pensieri contrastanti: da un lato l'impulso di rimproverare il bambino per la modalità comunicativa percepita come irrispettosa nei confronti della mia figura di riferimento e dell'autorevolezza docente; dall'altro, una riflessione più profonda sulle possibili cause che avevano portato l'alunno a tale reazione.

In particolare, mi sono interrogata sul mio stesso operato didattico, ponendomi domande quali: se avessi insistito eccessivamente, se il carico cognitivo del compito proposto fosse adeguato, oppure se la modalità di accompagnamento fosse stata troppo direttiva e poco calibrata sui bisogni del gruppo.

Nonostante la forte sollecitazione emotiva, ho ritenuto fondamentale mantenere una posizione educativa chiara, volta a tutelare il rispetto del contesto relazionale e dell'autorevolezza docente. Ho quindi risposto al bambino sottolineando in modo fermo ma non punitivo che: "A una maestra non si risponde così, perché come io porto rispetto a te, anche tu devi portare rispetto a me".

Successivamente, l'insegnante di classe è intervenuta prendendo in carico la situazione, mediando il confronto con l'alunno e aiutandolo a comprendere le modalità comunicative inappropriate e le dinamiche relazionali sottese al suo comportamento. Tale intervento ha permesso una rielaborazione dell'accaduto da parte del bambino, che in seguito si è avvicinato spontaneamente per chiedere scusa.

L'episodio ha avuto un esito positivo sul piano relazionale, ma ha rappresentato per me un momento di forte sfida professionale. In particolare, ha evidenziato la complessità del mantenimento dell'equilibrio tra gestione emotiva personale, autorevolezza educativa e capacità riflessiva sull'azione didattica.

Questa esperienza ha messo in luce l'importanza di saper leggere i segnali di disagio degli alunni all'interno dei processi cooperativi, soprattutto quando si introducono metodologie attive non ancora pienamente consolidate nella classe. Allo stesso tempo, ha rafforzato la consapevolezza del valore della co-regolazione educativa, in cui la presenza dell'insegnante tutor di classe rappresenta una risorsa fondamentale per la gestione dei momenti critici.

In conclusione, tale situazione ha costituito un'occasione formativa significativa, poiché mi ha permesso di riflettere sul ruolo dell'autorevolezza docente non come esercizio di controllo immediato, ma come equilibrio tra fermezza comunicativa, capacità di ascolto e analisi dei bisogni emotivi e cognitivi degli alunni.

Allegato 3: Analisi s.w.o.t iniziale riferita al proprio sé.

STRENGTHS

- Sono una persona estremamente organizzata e ciò mi consente di creare progettazioni puntuali e chiare.
- Mi preparo preventivamente alle evenienze, riuscendo ad evitare tempi morti o "incidenti" di percorso che potrebbero ostacolare il lavoro.
- Sono abituata, anche in contesti extrauniversitari, a collaborare e rapportarmi con professionisti più esperti e anziani di me.
- Sono creativa e ben disposta di fronte all'innovazione.

WEAKNESS

- Mi viene difficile accettare le critiche, se esse non sono espresse in maniera costruttiva. Tutto ciò che propongo è frutto di un ampio ragionamento e perciò se le critiche smosse non sono scaturite da una altrettanto profonda riflessione, ma anzi elaborate con superficialità, tendo a non considerarle.
- Sono molto influenzata dal giudizio altrui, in particolare da quello dei colleghi.

SW
OT

OPPORTUNITIES

- Ho una tutor di tirocinio diretto dotata di una grande esperienza. Quest'ultima può divenire una testimonianza utilissima nel ragionare sul come rapportarsi ai bambini.
- Il contesto in cui svolgo tirocinio diretto è favorevole: conosco già la scuola grazie alle esperienze degli anni accademici precedenti ed in più ho una classe poco numerosa (14 studenti), perciò sarà più facile gestirla in autonomia.

THREATS

- Temo l'imprevisto poichè mi fa "uscire dagli schemi" mentali che ho elaborato. Devo lavorare sul trasformarmi in un'insegnante improvvisatore quando è necessario.
- Se le insegnanti in classe giudicassero negativamente il mio lavoro, dovrei comprendere come cogliere i consigli utili derivanti dalle critiche.