



Strumento musicale e inclusione nelle SMIM



Ricerca, itinerari didattici
e processi valutativi

a cura di
Amalia Lavinia Rizzo

S C I E N Z E
D E L L A
FORMAZIONE

FrancoAngeli 



Il presente volume è pubblicato in open access, ossia il file dell'intero lavoro è liberamente scaricabile dalla piattaforma **FrancoAngeli Open Access** (<http://bit.ly/francoangeli-oa>).

FrancoAngeli Open Access è la piattaforma per pubblicare articoli e monografie, rispettando gli standard etici e qualitativi e la messa a disposizione dei contenuti ad accesso aperto. Oltre a garantire il deposito nei maggiori archivi e repository internazionali OA, la sua integrazione con tutto il ricco catalogo di riviste e collane FrancoAngeli massimizza la visibilità, favorisce facilità di ricerca per l'utente e possibilità di impatto per l'autore.

Per saperne di più:

http://www.francoangeli.it/come_publicare/publicare_19.asp

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: www.francoangeli.it e iscriversi nella home page al servizio "Informatemi" per ricevere via e-mail le segnalazioni delle novità.

Strumento musicale e inclusione nelle SMIM

**Ricerca, itinerari didattici
e processi valutativi**

a cura di
Amalia Lavinia Rizzo

FrancoAngeli 

La presente pubblicazione è stata realizzata con il contributo del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre (ex 60% – fondi 2020).

Il volume contiene i risultati del progetto di ricerca biennale dal titolo *L'insegnamento dello strumento musicale nella didattica inclusiva: facilitatore o barriera per l'apprendimento e la partecipazione degli allievi con disabilità e con disturbi specifici dell'apprendimento? Una ricerca nazionale nella scuola secondaria di I grado*.

Il progetto ha previsto la partecipazione di realtà nazionali e internazionali che, a vario titolo, sono impegnate a valorizzare l'impiego della nella didattica musicale in una prospettiva inclusiva.

Copyright © 2022 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

Ristampa	Anno										
0 1 2 3 4 5 6 7 8 9	2022	2023	2024	2025	2026	2027	2028	2029	2030	2031	

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore ed è pubblicata in versione digitale con licenza *Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 4.0 Internazionale* (CC-BY-NC-ND 4.0)

L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it>

Indice

Presentazione, di *Massimiliano Fiorucci* pag. 13

Prima parte
La ricerca esplorativa:
dal quadro teorico ai risultati

- 1. Una ricerca nazionale su insegnamento dello strumento musicale e inclusione scolastica: storia, metodologia e risultati**, di *Amalia Lavinia Rizzo* » 17
 1. Premessa » 17
 2. Problema e obiettivi di ricerca » 20
 3. I tempi e il gruppo di lavoro » 22
 4. Metodologia, campione e strumenti di indagine » 24
 5. La didattica inclusiva dello strumento musicale: gli ambiti della ricerca » 26
 6. I risultati: problemi individuati e linee guida » 27
 7. Osservazioni conclusive e prospettive » 32Riferimenti bibliografici » 34
Riferimenti normativi » 37

- 2. Recuperare il valore della trasmissione culturale per un'educazione inclusiva**, di *Ester Caparrós Martín, J. Eduardo Sierra Nieto* » 38
 1. Introduzione » 38
 2. Un breve appello in difesa della trasmissione culturale » 40

3.	Il posto degli insegnanti e il loro rapporto con la conoscenza e la cultura	pag. 43
4.	Una prospettiva di formazione degli insegnanti	» 44
5.	Conclusioni: recuperare il significato dell'educazione (inclusiva)	» 46
	Riferimenti bibliografici	» 48
3.	Le scuole a indirizzo musicale-storia, qualità e prospettive, di <i>Annalisa Spadolini</i>	» 51
1.	Storia normativa delle scuole a indirizzo musicale	» 51
2.	L'impegno del Comitato nazionale per l'apprendimento pratico della musica per tutti gli studenti presso il Ministero dell'Istruzione	» 54
3.	Indicatori di qualità delle scuole musicali	» 56
4.	Indicatori di qualità dei docenti di musica e di strumento	» 57
5.	La strada da percorrere	» 58
	Riferimenti normativi	» 59
4.	Risorse strategiche per la didattica inclusiva nell'insegnamento dello strumento musicale: l'importanza della dimensione emotiva, di <i>Barbara De Angelis, Paola Greganti</i>	» 60
1.	Introduzione	» 60
2.	Adattare l'azione didattica ai bisogni dell'apprendimento: le competenze inclusive degli insegnanti	» 63
3.	Dimensione socio-emotiva e contesti educativi: l'insegnante facilitatore del benessere	» 64
4.	Scenari di riflessione aperti su emozioni e inclusività	» 68
5.	Risorse strategiche per la didattica inclusiva	» 71
6.	Osservazioni conclusive	» 75
	Riferimenti bibliografici	» 77
5.	Per una valutazione inclusiva, di <i>Cristiano Corsini</i>	» 80
1.	Caratteristiche della valutazione inclusiva	» 80
2.	Caratteristiche della valutazione educativa	» 81
3.	Prima caratteristica. La valutazione come giudizio di valore: l'inclusione di altri sguardi	» 82

4.	Seconda caratteristica. Valutare, misurare, valutare: la necessità di strumenti criteriali	pag. 84
5.	Terza caratteristica. Comunicare la valutazione per dare forma al futuro	» 86
6.	Per concludere: includere più sguardi, usare senso della misura, mettersi alla prova	» 88
	Riferimenti bibliografici	» 89
6.	L'educazione musicale e i disturbi specifici di apprendimento: quali opportunità di prevenzione, inclusione e apprendimento? , di <i>Marianna Traversetti</i>	» 91
1.	La relazione filogenetica tra linguaggio musicale e linguaggio verbale: quale contributo per la didattica?	» 91
2.	La conoscenza eziologica dei disturbi specifici di apprendimento e la didattica inclusiva	» 93
3.	La musica e la prevenzione dei disturbi specifici di apprendimento	» 94
4.	L'osservazione dei fattori di rischio	» 95
5.	Il ruolo della musica per il potenziamento fonologico: percorsi didattici per la dislessia e la disortografia	» 96
6.	Il ruolo della musica per il potenziamento visuo-temporo-spaziale: percorsi didattici per la dislessia e la disgrafia	» 98
	Riferimenti bibliografici	» 99
	Riferimenti normativi	» 102
7.	Consapevolezza corporea e immaginazione attiva nell'allievo con disabilità e con DSA , di <i>Maria Teresa Palermo</i>	» 103
1.	Premessa	» 103
2.	Tecniche di respirazione per la postura e per l'efficacia esecutiva, modulate sulle specifiche difficoltà dell'allievo	» 104
3.	Tecniche di respirazione per il controllo dell'ansia e delle tensioni muscolari	» 105
4.	Consapevolezza corporea in relazione ai diversi strumenti e alle disabilità	» 106
5.	Utilizzo dell'immaginazione attiva per la produzione del suono, le dinamiche articolatorie e l'analisi dei brani	» 107

6.	Consapevolezza corporea, respirazione e immaginazione attiva per gli strumentisti a fiato	pag. 108
7.	Costruzione della relazione allievo/insegnante in relazione alla consapevolezza corporea e al contatto fisico	» 109
	Riferimenti bibliografici	» 111
8.	Il livello di inclusione delle SMIM attraverso l'analisi dei dati della ricerca quantitativa , di <i>Marina Chiaro</i>	» 112
1.	Universo di riferimento e strumenti di ricerca quantitativa	» 112
2.	Caratteristiche descrittive delle scuole a indirizzo musicale	» 113
3.	Allievi con disabilità e con DSA	» 117
4.	Attività di supporto e tecnologie	» 127
5.	La formazione degli insegnanti di strumento musicale	» 133
6.	Osservazioni conclusive e prospettive	» 136
	Riferimenti bibliografici	» 138
9.	L'approfondimento qualitativo della ricerca: potenzialità e criticità emerse nel focus group , di <i>Filippo Sapuppo</i>	» 142
1.	Il quadro teorico del focus group	» 142
2.	L'impiego del focus group nella ricerca "Strumento musicale e inclusione scolastica": organizzazione degli incontri e interventi dei partecipanti	» 143
	Riferimenti bibliografici	» 152
10.	Le buone pratiche inclusive delle Scuole secondarie di I grado a Indirizzo Musicale (SMIM) , di <i>Federica Pilotti</i>	» 153
1.	Progettazione di azioni didattiche, musica e inclusione	» 153
2.	Lo strumento di ricerca: descrizione e motivazioni della scelta	» 155
3.	Osservazioni conclusive	» 162
	Riferimenti bibliografici	» 162
	Riferimenti normativi	» 163
	Allegato 1 – Scheda di progettazione	» 164

Seconda parte

Le indicazioni per il miglioramento della didattica e della valutazione dello strumento musicale in prospettiva inclusiva

11. L'organizzazione inclusiva della prova orientativo-attitudinale nelle SMIM: aspetti metodologico-didattici e materiali di lavoro , di <i>Maristella Croppo, Franca Ferrari, Amalia Lavinia Rizzo</i>	pag. 169
1. Musicalità e attitudine musicale	» 169
2. Articolazione della prova orientativo-attitudinale	» 171
3. Prova orientativa in asincrono in caso di disabilità gravi	» 179
4. Garantire l'accessibilità ai corsi di strumento in caso di molte domande: possibili criteri	» 181
Riferimenti bibliografici	» 182
Riferimenti normativi	» 184
Allegato 1 – Prova orientativo-attitudinale	» 185
Allegato 2 – Prova ascolto – esecuzione ritmica	» 186
Allegato 3 – Prova ascolto – esecuzione ritmica – Consegna 1	» 187
Allegato 4 – Prova ascolto – esecuzione ritmica – Consegna 4	» 189
Allegato 5 – Prova ascolto – esecuzione ritmica – Consegna 5	» 189
Allegato 6 – Prova ascolto – esecuzione melodica – Consegna 1	» 190
Allegato 7 – Prova ascolto – esecuzione melodica – Consegna 2	» 191
Allegato 8 – Prova ascolto – esecuzione melodica – Consegna 4	» 191
Allegato 9 – Prova ascolto – esecuzione melodica – Consegna 5	» 192
12. I criteri per la valutazione dell'esame di Stato. Una proposta per i corsi a indirizzo musicale nell'ambito della dialettica didattica-valutazione , di <i>Anna Bonaldo, Marcella Maio, Maria Luisa Nicelli, Fabio Sebastiani, Adalgisa Serrecchia, Anna Maria van der Poel, Amalia Lavinia Rizzo</i>	» 193
1. Premessa	» 193

2.	La gestione inclusiva della prova di strumento musicale nell'ambito dell'esame di Stato: possibili accorgimenti e avvertenze	pag. 194
3.	La griglia di valutazione e il glossario	» 197
	Riferimenti bibliografici	» 199
	Riferimenti normativi	» 199
13.	Didattica dello strumento musicale inclusiva: un'introduzione , di <i>Mariateresa Lietti, Gabriele Rubino, Francesca Vergani</i>	» 200
1.	Inclusione: una sfida per le SMIM	» 200
2.	Lo strumento musicale nella didattica inclusiva	» 202
	Riferimenti bibliografici	» 207
14.	Ascolto – Osservazione – Relazione , di <i>Mariateresa Lietti</i>	» 208
1.	Perché osservare e ascoltare	» 208
2.	Chi osservare e ascoltare	» 212
3.	Come ascoltare e osservare	» 213
4.	Cosa ascoltare e osservare	» 215
	Riferimenti bibliografici	» 221
15.	La cura del gruppo per una didattica musicale inclusiva , di <i>Francesca Vergani</i>	» 223
1.	Perché la cura del gruppo come strategia inclusiva	» 223
2.	Un principio: riconoscere e valorizzare la pluralità	» 224
3.	Cinque strategie per una didattica di gruppo inclusiva	» 226
	Riferimenti bibliografici	» 239
16.	La classe è una musica che incanta. Orientamenti pedagogici e strategie didattiche per l'utilizzo e la predisposizione delle partiture del gruppo musicale inclusivo nelle SMIM , di <i>Gabriele Rubino</i>	» 241
1.	Premessa	» 241
2.	Le caratteristiche possibili del gruppo di musica d'insieme	» 243
3.	Partecipare: partiture musicali per valorizzare le voci di tutti	» 252

4. Osservazioni conclusive: riscoprire l'incanto	pag. 269
Riferimenti bibliografici	» 271
17. Il piacere della pronuncia musicale. UdA per la prima classe dei corsi a indirizzo, di Franca Ferrari	» 274
1. Premessa	» 274
2. Lo sviluppo della competenza fonologica: il ruolo degli insegnanti di Musica nei corsi di strumento	» 275
3. Una proposta didattica	» 275
4. Osservazioni conclusive	» 277
Riferimenti bibliografici	» 278
Gli autori	» 279

Elenco allegati on line (disponibili nella pagina web del volume, alla quale si accede dal sito <https://series.francoangeli.it/index.php/oa>)

Allegati capitolo 10: schede relative alle buone prassi

Allegati capitolo 11: griglie sinottiche da impiegare durante la prova di accesso

Allegati capitolo 12: griglia con i criteri di valutazione Esami di Stato e PDP relativo allo strumento musicale

Allegato capitolo 16: rielaborazione della Marcia dei Soldati di Schumann per orchestra didattica inclusiva delle SMIM

Allegati capitolo 17: UdA di Musica per la I classe dei corsi a indirizzo musicale

Presentazione

di Massimiliano Fiorucci*

Rendere l'impostazione dell'insegnamento dello strumento musicale proposto nelle scuole secondarie di I grado a indirizzo musicale (SMIM) coerente con la visione educativa e inclusiva della scuola del primo ciclo è la finalità principale del progetto dal titolo *L'insegnamento dello strumento musicale nella didattica inclusiva: facilitatore o barriera per l'apprendimento e la partecipazione degli allievi con disabilità e con disturbi specifici dell'apprendimento? Una ricerca nazionale nella scuola secondaria di I grado.*

In linea con il Piano strategico di Ateneo e il documento di programmazione dipartimentale, il progetto è stato finanziato per gli anni 2020 e 2021 dal Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre con l'intento di contribuire all'avanzamento delle conoscenze, mediante il conseguimento di risultati di rilevante interesse scientifico, culturale e sociale, e in una prospettiva volta a cogliere la complessità dei fenomeni educativi e formativi.

Il filone di ricerca relativo all'impiego della musica per l'inclusione è un ambito di studio originale e innovativo presente negli interessi e nei progetti del Dipartimento che da tempo ne ha riconosciuto la rilevanza culturale e la valenza pedagogica.

Nel confrontarsi con le nuove domande educative presenti nella società contemporanea, il Dipartimento, infatti, ha assunto l'attività di ricerca in ambito inclusivo quale ambito prioritario, al fine di aprire, in una prospettiva fortemente connotata in senso interdisciplinare, piste innovative di promozione del diritto allo studio di ciascuna allieva e di ciascun allievo.

In questo quadro, la musica rappresenta un'esperienza privilegiata che il sistema scolastico deve sapere impiegare per promuovere pratiche educative

* Direttore del Dipartimento di Scienze della Formazione, Università degli Studi Roma Tre.

inclusive e percorsi formativi efficaci per lo sviluppo della persona, con particolare riferimento a coloro che presentano bisogni educativi speciali, per i quali i contesti vanno opportunamente organizzati e arricchiti di facilitatori all'apprendimento e alla partecipazione.

Com'è noto, per le persone con disabilità e con disturbi di apprendimento, la musica può rappresentare un'esperienza molto significativa in quanto favorisce il loro sviluppo cognitivo, motorio, emozionale, socioaffettivo, espressivo e culturale e, nello stesso tempo, rende maggiormente accogliente la comunità degli allievi nel suo complesso. Sono infatti numerosi gli studi scientifici che hanno dimostrato come l'attività musicale proposta regolarmente e nell'ambito di una didattica di qualità promuova lo sviluppo integrale di ciascuna persona.

Per tali ragioni, l'attenzione a sviluppare il circuito virtuoso esistente tra musica e inclusione è stata accolta negli interessi del nostro Dipartimento, nell'ambito di un'apertura interdisciplinare coerente ed articolata e in un legame imprescindibile con la didattica proposta nei percorsi formativi rivolti agli insegnanti su posto comune e su posto di sostegno.

Con particolare piacere si presentano in questo volume i risultati del progetto che, per la prima volta in Italia, affronta con grande rigore epistemologico e teorico-procedurale il tema dell'inclusione delle SMIM, offrendo un contributo a più livelli, le cui ricadute vanno ben al di là dello specifico contesto indagato.

La complessità delle varianti indagate dal progetto, connesse agli aspetti didattici e valutativi e ai processi inclusivi attivati, conferiscono infatti particolare rilievo sia alla metodologia di ricerca sia ai risultati che sono di grande interesse per il miglioramento dei processi di formazione e di istruzione.

Il progetto è stato realizzato in collaborazione con il Comitato nazionale per l'apprendimento pratico della musica per tutti gli studenti, istituito dal Ministro dell'Istruzione e presieduto da Luigi Berlinguer che qui ringraziamo per il sostegno e la fiducia, insieme ai collaboratori tecnico-scientifici interni ed esterni al Dipartimento, e particolarmente alla coordinatrice del progetto, professoressa Amalia Lavinia Rizzo che ha operato con passione e competenza.

Un grazie particolare va ai docenti e ai Dirigenti scolastici che hanno lavorato con noi offrendo la loro disponibilità e condividendo riflessioni, buone pratiche e proposte per migliorare il livello di inclusività delle SMIM.

Riteniamo che questo volume e i materiali allegati, frutto di un lavoro congiunto, per la ricchezza degli interventi teorici e delle proposte didattico-valutative elaborate, possa essere di riferimento e di stimolo per le attività formative e di ricerca in questo ambito e confidiamo in ulteriori e diversificati sviluppi sia nel nostro Paese sia in Europa.

Prima parte

*La ricerca esplorativa:
dal quadro teorico ai risultati*

1. Una ricerca nazionale su insegnamento dello strumento musicale e inclusione scolastica: storia, metodologia e risultati

di Amalia Lavinia Rizzo

1. Premessa

La presente ricerca – dal titolo *L'insegnamento dello strumento musicale nella didattica inclusiva: facilitatore o barriera per l'apprendimento e la partecipazione degli allievi con disabilità e con disturbi specifici dell'apprendimento? Una ricerca nazionale nella scuola secondaria di I grado* – è stata finanziata dal Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre che da tempo è impegnato ad approfondire la possibilità di impiego della musica per migliorare il livello di inclusività del curriculum della scuola dell'infanzia e del I ciclo di istruzione (Chiappetta Cajola e Rizzo, 2016, 2019; Rizzo, 2014, 2018, 2021; Rizzo e De Angelis, 2019; Rizzo e Lietti, 2013).

L'interesse verso tale ambito di ricerca nasce dalla volontà propria del Dipartimento di migliorare i processi inclusivi offrendo alla scuola italiana indicazioni utili a promuovere un'istruzione di qualità in grado di prevenire e affrontare tutte le forme di esclusione, disparità, vulnerabilità e disuguaglianza nell'accesso, nella partecipazione all'istruzione, nonché nei processi e nei risultati di apprendimento, così come richiesto anche dall'*Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile* (ONU, 2015). Si tratta evidentemente di una grande sfida che, per assicurare a tutti gli allievi – in particolare a coloro che presentano un bisogno educativo speciale – il massimo sviluppo delle proprie potenzialità, richiede la messa in atto di una didattica in grado di rispondere efficacemente alle esigenze formative individuali, mediante la realizzazione di un ambiente di apprendimento realmente inclusivo che consenta tanto l'accesso ai percorsi formativi, quanto la disponibilità di una serie di “fattori ambientali” facilitanti¹. La scuola inclusiva, infatti, garantisce la piena acces-

¹ L'interazione tra i fattori presenti nell'ambiente e le caratteristiche dell'allievo/a che apprende è determinante per il raggiungimento del successo formativo (Bramanti, Odifreddi,

sibilità dei contesti formativi organizzando responsabilmente un curriculum che, ponendo al centro l'allievo, i suoi interessi e la sua motivazione, sia in grado di proporre un'efficace individualizzazione/personalizzazione dei percorsi di apprendimento (Baldacci, 2005).

Com'è noto, la musica si inserisce nella dialettica esistente tra didattica e inclusione in quanto rappresenta un'esperienza significativa di sviluppo cognitivo, motorio, emozionale, socio-affettivo, espressivo e culturale che, per un verso, consente e accresce la partecipazione e l'apprendimento degli allievi con qualsiasi tipologia di bisogno educativo speciale e, per l'altro, rende maggiormente accogliente la comunità degli allievi nel suo complesso. Numerosi studi scientifici hanno infatti dimostrato che l'attività musicale proposta regolarmente promuove lo sviluppo integrale della persona, anche in presenza di disabilità severe (Adamek e Darrow, 2010; Darrow, 2016; Chiappetta Cajola *et al.*, 2017, 2019; Rizzo, 2018; 2019) e si pone quale vero e proprio “neuroprotettore” del linguaggio (Kraus e Chandrasekaran, 2010), migliorando anche la memoria di lavoro, la concentrazione e l'attenzione (Rolka e Silverman, 2015; Gordon, Fehd e Candliss, 2015; Hallam, 2015)² e i livelli generali di benessere e di autostima (Kirschner e Tomasello, 2010; Rizzo, 2018). Inoltre, come già intuito da Édouard Séguin (1846), la diversità dei meccanismi semiotici attivati dalla musica, in quanto linguaggio non verbale di significato connotativo e non denotativo (Lucchetti, Ferrari e Freschi, 2012), facilita il superamento dei problemi di isolamento e incomunicabilità che spesso incontrano le persone con deficit cognitivi o disturbi e che compromettono le abilità linguistiche.

A livello internazionale, infatti, l'esperienza musicale è ritenuta un elemento del “funzionamento umano” (WHO, 2001-2017) che consente una vera e propria trasformazione dei sistemi educativi (UNESCO-Kaces, 2010) promuovendo anche la formazione di cittadini responsabili (Nussbaum, 2011).

Rappresentando un'esperienza di tipo universale che appartiene a tutti, la musica offre quindi alla comunità scolastica luoghi culturali e sociali privilegiati in cui poter sperimentare la ricchezza delle differenze (Barthes,

2006), così come evidenziato sia dai più importanti pedagogisti (per esempio: Dewey, 1923; Vygotskij, 1934), sia nelle *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del I ciclo di istruzione* (MIUR, 2012), nonché nel modello bio-psico-sociale del “funzionamento umano”, elaborato dalla *World Health Organization nell'International Classification of Functioning, Disability and Health/ICF* (WHO, 2001-2017).

² Attualmente, la ricerca scientifica ha ben documentato l'effetto del *near transfer* cioè il trasferimento tra competenze simili. Sono in corso ulteriori attività di ricerca per verificare la promozione del *far transfer* relativo a domini di competenze distanti tra loro. Si veda: Rizzo, Pellegrini, 2021.

1985) consente di risvegliare la comunità dall'indifferenza nei confronti dell'altro, attivando processi di cooperazione e socializzazione entro i quali sviluppare il senso di appartenenza e l'interazione fra culture diverse (MIUR, 2012). Grazie alla musica d'insieme, dunque, tutti gli allievi possono sviluppare paradigmi interpretativi incentrati sul rispetto delle differenze e sull'acquisizione di una responsabilità individuale e collettiva (Ferrari e Santini, 2014).

Attualmente, nella scuola italiana del I ciclo sono presenti le scuole secondarie di I grado a indirizzo musicale (SMIM) nelle quali gli allievi possono studiare gratuitamente uno strumento musicale (legge 124/1999). Nelle SMIM, l'insegnamento di uno strumento musicale si inserisce a pieno titolo nell'offerta formativa della scuola integrando a livello interdisciplinare la programmazione educativo-didattica dei Consigli di classe e del Collegio docenti. Lo scopo con cui lo strumento musicale è stato inserito nel curriculum della scuola secondaria di I grado, in aggiunta alla disciplina "Musica", consiste nel voler potenziare le opportunità formative offerte a tutti gli allievi offrendo loro ulteriori occasioni di maturazione logica, espressiva e comunicativa e di consapevolezza della propria identità (DM 201/1999). In una prospettiva inclusiva – ancora non formalizzata nei documenti ministeriali, ma ben presente nelle intenzioni del legislatore – la finalità educativa con cui sono state istituite le SMIM ha riguardato, fin dal 1999, l'organizzazione di ulteriori occasioni di integrazione e di crescita anche agli alunni allora definiti "portatori di "situazioni di svantaggio". Come riaffermato con chiarezza anche nelle *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e della scuola del I ciclo* (MIUR, 2012) in cui è ovviamente inserita la disciplina "Strumento musicale", lo studio di uno strumento "concorre – al pari delle altre discipline – a rendere attivi e operativi i principi dell'inclusione utilizzando la musica quale risorsa efficace per facilitare la partecipazione e l'apprendimento degli allievi con BES rispettandone e valorizzandone le peculiarità e i talenti" (Rizzo e Croppo, 2021, p. 214).

Alla luce del quadro normativo, pedagogico e scientifico brevemente presentato, le quasi duemila SMIM presenti sul territorio nazionale rappresentano una risorsa importante per l'impiego inclusivo della musica all'interno del curriculum di istituto ed è auspicabile che esse lavorino per trasformare i valori e i principi a cui sono ispirate in una prassi esecutiva che garantisca "le condizioni più favorevoli per il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento" (MIUR, 2011) e assicuri "a tutti l'opportunità di raggiungere elevati livelli culturali e di sviluppare le capacità e le competenze, attraverso conoscenze e abilità, generali e specifiche, coerenti con le attitudini e le scelte personali" (Legge 53/2003).

Come indicato di seguito, per offrire un contributo fattivo al potenziamento dell'inclusione nelle SMIM migliorando le pratiche di insegnamento e di organizzazione didattico-valutativa, è nato il progetto descritto in questo volume di cui si presentano i risultati, per condividerli e diffonderli³.

2. Problema e obiettivi di ricerca

Nonostante il potenziamento derivante dalla possibilità di studiare uno strumento musicale a scuola possa rappresentare un'occasione di inclusione per gli allievi con disabilità e con disturbi specifici di apprendimento (DSA) e un generale potenziamento dei livelli di inclusività del curriculum, sono tuttavia presenti aspetti che rendono l'impostazione dell'insegnamento dello strumento musicale non sempre coerente con la visione educativa e inclusiva della scuola del I ciclo.

Una prima questione riguarda la presenza e la gestione di una "prova orientativa attitudinale" predisposta dalla scuola (DM 201/99) che tutti gli allievi devono sostenere per frequentare il corso a indirizzo musicale di una SMIM. Tale prova è stata introdotta in quanto il numero di coloro che possono iscriversi ai corsi di strumento è limitato dall'organico di insegnanti di strumento a disposizione e, per ciascuna scuola, può essere limitato anche a un solo corso completo di classe prima, seconda e terza. Ai fini della predisposizione della prova, ciascuna SMIM definisce le modalità di organizzazione della prova stessa e i relativi criteri di valutazione. Tutti gli allievi dunque riceveranno un punteggio e saranno inseriti in una graduatoria che,

³ Per alcune anticipazioni si vedano Rizzo (2021); Rizzo *et al.* (2020, 2021); Rizzo e Croppo (2021). L'impianto teorico-metodologico della ricerca, gli aggiornamenti e alcuni risultati sono stati presentati ai seguenti convegni internazionali e nazionali. Convegni nazionali: "Didattica e inclusione scolastica – Inklusion im bildungsbereich" (Libera Università di Bolzano, 23/10/2021); "Settimana nazionale della Musica 2021" (INDIRE, 25/5/2021); "Ricerca e didattica per promuovere intelligenza, comprensione e partecipazione" (Società Italiana Ricerca Didattica/SIRD, 9-10/4/2021); "La responsabilità della pedagogia nelle trasformazioni dei rapporti sociali. Storia, linee di ricerca e prospettive" (Società italiana di Pedagogia/SIPED, 14-16/1/2021); "Didattica e inclusione scolastica. Non uno di meno" (Libera università di Bolzano, 21-30/11/2020); "Settimana nazionale della Musica 2020" (INDIRE, 27/5/2021). Convegni internazionali: "Faces of inequalities: citizenships, educations and rights" (Università dell'Aquila, 14/12/2021); "Quale scuola per i cittadini del mondo. A cento anni dalla fondazione della Ligue Internationale de l'Éducation Nouvelle" (SIRD, 26/11/2021); "IV Forum internazionale del Gran Sasso – Allargare gli orizzonti della carità per una nuova progettualità sociale" (Università di Teramo, 1/10/2021); "European Conference on Educational Research/ECER" (Università di Ginevra, 9/9/2021); "Paideia 2020 Music and Knowledge" (Scuola di Musica di Fiesole, 4/12/2020).

in base al rapporto tra numero delle richieste e disponibilità, può escludere l'accesso di alcuni allievi. Tale possibilità di esclusione appare più probabile in riferimento agli allievi con bisogni educativi speciali che, pur potendo avvalersi proficuamente dell'attività musicale aggiuntiva nel corso della scuola secondaria di I grado, possono non essere in grado di "competere" con i loro compagni di classe e dunque non avranno accesso ai corsi SMIM. Ovviamente, tale problema si verificherebbe soprattutto nel caso in cui la prova non rispettasse pienamente la natura "orientativo-attitudinale" prevista dalla normativa, ma fosse impostata con modalità "selettive" non congruenti con i principi dell'*inclusive assesment* e con l'approccio inclusivo ed equo alla didattica e alla valutazione richiesto alle SMIM (Rizzo *et al.*, 2020). Infatti, secondo la norma e soprattutto secondo i principi inclusivi che regolano le SMIM, la prova di accesso andrebbe impostata e svolta secondo una metodologia di valutazione equa ed efficace (Aquario, 2015) che consentirebbe a tutti gli allievi, anche con bisogni educativi speciali, di "dimostrare il loro pieno potenziale, cosa loro conoscono, comprendono e possono fare" (Hockings, 2010, p. 2).

La presenza di una prova con caratteristiche escludenti appare maggiore nel caso in cui l'atteggiamento dei docenti di strumento sia conseguenza di schemi cognitivi, valoriali e comportamentali conseguenti a una visione elitaria dell'insegnamento della musica, di lontana matrice kantiana, che ritiene lo studio dello strumento musicale un'attività non adatta per coloro che non manifestano uno specifico talento e che quindi si rivolge solo agli allievi più dotati (Rizzo e Croppo, 2021). Tale rischio è stato ipotizzato anche a seguito di una recente ricerca in cui la presenza di suddetta visione è stata verificata nelle scuole del I ciclo (Rizzo e De Angelis, 2019). In questo caso, appare chiaro come un'impropria identificazione tra le finalità della SMIM e le finalità professionalizzanti tipiche del Conservatorio possa influenzare in senso "escludente" la cultura organizzativa (Schein, 2010) delle SMIM tanto in relazione all'impostazione della prova di accesso, quanto alle strategie didattico-valutative in uso.

Da questo quadro e dall'importanza di recuperare il valore della trasmissione culturale per un'educazione inclusiva⁴, si evince quindi la necessità di attivarsi per diffondere una cultura didattico-valutativa in grado di agire

⁴ Si veda il contributo di Ester Caparrós Martín e J. Eduardo Sierra Nieto, colleghi dell'Università di Malaga, con i quali si sono discussi a lungo e definiti i presupposti della ricerca, con particolare riferimento all'importanza di valorizzare, nella scuola secondaria e in prospettiva inclusiva, il rapporto tra i docenti e la propria disciplina di insegnamento, anche durante la formazione.

come fattore di inclusione (Corsini, 2018) nell'ambito di un approccio teso a valorizzare le differenze e volto a tenere in conto la necessità di rendere accessibile l'insegnamento dello strumento musicale anche in presenza di bisogni educativi speciali e, in particolare, in presenza di disabilità e DSA.

Al suddetto quadro problematico, va aggiunto che nel momento in cui la ricerca è stata progettata non era possibile accedere a statistiche sul numero degli allievi con disabilità o con DSA frequentanti le SMIM e che non si aveva un quadro, neppure parziale, né delle modalità con cui i docenti di strumento affrontano la valutazione in tutte le sue funzioni, né del piano organizzativo-didattico delle lezioni individuali e d'insieme degli allievi con disabilità o DSA eventualmente ammessi.

In tale scenario, il progetto di ricerca si è posto i seguenti obiettivi:

- esplorare le prassi di organizzazione e di valutazione della prova orientativo-attitudinale ai corsi di strumento in riferimento agli allievi con disabilità e con DSA diffuse nelle SMIM;
- analizzare le relazioni tra le procedure didattico-valutative attivate nelle SMIM, gli strumenti utilizzati e le indicazioni normative, individuando i punti di forza e le eventuali criticità in riferimento alla prospettiva dell'inclusione scolastica;
- rilevare, analizzare e documentare le modalità didattico-valutative attivate nelle SMIM che facilitano l'apprendimento strumentale e la partecipazione ad attività di musica d'insieme degli allievi con disabilità e con DSA;
- individuare raccomandazioni/linee guida essenziali per la costruzione di modelli inclusivi di valutazione e di didattica dello strumento musicale nelle SMIM;
- diffondere gli esiti della ricerca a livello nazionale e internazionale.

3. I tempi e il gruppo di lavoro

Il progetto è stato finanziato dal Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre per due anni consecutivi e si è svolto da gennaio 2020 a dicembre 2021. Nonostante un rallentamento dei lavori dovuto al primo *lock-down* conseguente alla pandemia da Covid-19, grazie alla competenza e disponibilità di tutti i partecipanti e soprattutto al riscontro estremamente positivo delle scuole, la tempistica prevista è stata rispettata e i risultati sono stati presentati nella "Giornata della ricerca" tenuta il 17 dicembre 2021 presso l'aula Volpi del Dipartimento di Scienze della Formazione.

L'elaborazione del progetto, da me coordinato, ha usufruito del supporto di un prestigioso gruppo multidisciplinare costituito da studiose e studiosi impegnate da anni su questi temi⁵.

Il progetto è stato realizzato in stretta collaborazione con il *Comitato nazionale per l'apprendimento pratico della musica per tutti gli studenti*, presieduto da Luigi Berlinguer e coordinato da Annalisa Spadolini, con cui si è avviata una formale collaborazione.

In fasi diverse il progetto si è avvalso di ulteriori validi collaboratori che qui citiamo e ringraziamo per il contributo dato alla ricerca⁶. Suddetti professionisti sono provenienti da mondi professionali diversi, compreso il Terzo settore e alcuni di essi hanno anche partecipato all'elaborazione dei risultati pubblicati nel presente volume.

Parte integrante dell'attività di ricerca sono stati gli Uffici Scolastici Regionali (USR), nelle persone dei Dirigenti tecnici e dei referenti per la musica e dei referenti per l'inclusione⁷, e le SMIM, nelle persone dei Dirigenti scolastici, dei referenti per lo strumento musicale e dei referenti per l'inclusione, che hanno partecipato attivamente e con competenza, nonostante gli anni 2020 e 2021 siano stati molti difficili e impegnativi a causa della gestione della pandemia.

⁵ Il gruppo di ricerca è formato da: Lucia Chiappetta Cajola (Università degli Studi Roma Tre), Barbara De Angelis (Università degli Studi Roma Tre), Cristiano Corsini (Università degli Studi Roma Tre), Ada Manfreda (Università degli Studi Roma Tre), Filippo Sapuppo (Università degli Studi Roma Tre), Marina Chiaro (Università degli Studi Roma Tre), Marianna Traversetti (Università degli Studi dell'Aquila), Federica Pilotti (*Comitato nazionale per l'apprendimento pratico della musica per tutti gli studenti*), Annalisa Spadolini (*Comitato nazionale per l'apprendimento pratico della musica per tutti gli studenti*), Cristiana Lucarelli (IRCCS Santa Lucia di Roma), Maria Teresa Palermo (Conservatorio di musica di Cesena), Ester Caparrós Martín (Università degli studi di Malaga, Spagna).

⁶ Numerosi collaboratori della ricerca sono musicisti e insegnanti: Anna Bonaldo (IC "Fonzaso e Lamon" di Fonzaso, Belluno), Maristella Croppo (Scuola di musica "Musica incontro" di Roma), Antonello Farulli (Scuola di Musica di Fiesole), Maria Teresa Lietti (IC "Como Borgovico" di Como), Marcella Maio (IC "Luigi Nono" di Mira, Venezia), Maria Luisa Nicelli (IC "G. Garibaldi" di Fondi, Latina), Fabio Sebastiani (IC "Madre Teresa" di Valmontone, Roma), Adalgisa Serrecchia (IC "Rizziconi" di Reggio Calabria), Anna Maria van der Poel (IC "Esseneto" di Agrigento), ci è anche potuti avvalere della collaborazione di altri esperti quali: Franca Ferrari (docente di Pedagogia della musica presso il Conservatorio di musica Santa Cecilia di Roma), Riccardo Lombardo (Dirigente scolastico IC di Vigone, Torino), Luisa Lopez (Neurofisiopatologa e consulente scientifica del progetto *Neuroscienze e Musica* della fondazione Mariani) e Dario Lo Scalzo (giornalista e scrittore). Molto importante è stato anche il lungo confronto con i musicisti ed esperti in didattica dello strumento Gabriele Rubino e Francesca Vergani della Fondazione Sequeri-Esagramma, presieduta da Licia Sbattella.

⁷ La presentazione del progetto agli USR è stata realizzata in una riunione on line tenutasi su piattaforma Teams il 30 giugno 2020.

4. Metodologia, campione e strumenti di indagine

Al fine di poter disporre di un primo quadro conoscitivo delle modalità organizzativo-didattiche implementate nelle SMIM e della numerosità e caratteristiche degli allievi con disabilità e con DSA che frequentano i corsi di strumento musicale, è stata progettata una ricerca a carattere teorico/esplorativo (Lucisano e Salerno, 2012) che, per la raccolta e l'analisi dei dati, ha impiegato l'approccio dei *mixed methods* (Trincherò, 2002). La scelta di tale approccio, già sperimentato in occasione di precedenti progetti relativi all'impiego inclusivo della musica, tra cui si citano i progetti Valmuss e Valmuss 2 dell'INVALSI (Branchesi, 2003, 2006), consente, infatti, l'impiego combinato e integrato di tecniche, metodi, concetti e linguaggi appartenenti alla ricerca quantitativa e qualitativa (Johnson e Onwuegbuzie, 2004; Creswell e Plano Clark, 2011). In coerenza con gli obiettivi descritti, è stato individuato come universo di riferimento il totale delle SMIM presenti sul territorio nazionale (n. 1.845), il cui data base completo è stato fornito dal citato *Comitato nazionale per l'apprendimento pratico della musica per tutti gli studenti*⁸.

L'indagine quantitativa si è avvalsa di una *websurvey* inviata alle SMIM tramite la piattaforma Limesurvey.

Per la redazione della *websurvey* si è proceduto come segue:

- il gruppo di ricerca ha messo a punto la prima versione del questionario strutturato⁹ che, nel giugno 2020, è stata inviata agli Uffici Scolastici Regionali per essere condivisa con i Dirigenti tecnici, i referenti per la musica e i referenti per l'inclusione;
- ricevute, a settembre 2020, le considerazioni degli Uffici Scolastici Regionali¹⁰, è stata redatta la versione definitiva (ottobre 2020) del questionario¹¹ che, a novembre 2020, ciascun USR ha inviato alle scuole della propria regione.

Per l'approfondimento qualitativo sono stati previsti focus group coordinati dalla scrivente e a cui hanno partecipato insegnanti e Dirigenti scolastici di SMIM che hanno impostato un insegnamento inclusivo dello strumento

⁸ Per la descrizione del campione, si veda il capitolo di Marina Chiaro.

⁹ Insieme alla scrivente, il questionario è stato elaborato, in particolare, da Marina Chiaro, Cristiano Corsini, Marianna Traversetti e Annalisa Spadolini.

¹⁰ Per il contributo puntuale alla messa a punto del questionario, si ringraziano: Maurizio Piscitelli (USR Calabria); Chiara Brescianini (USR Emilia Romagna); Laura Crivelli, Marie Gouskos e Matteo Vecchio (USR Lazio); Maria Teresa Baglione, Giuseppe Manelli e Gianna Prapotnich (USR Marche); Rossana Neglia e Loretta Rapporti (USR Umbria).

¹¹ Per una descrizione delle aree tematiche del questionario, si veda il contributo di Marina Chiaro.

musicale. Gli insegnanti e i Dirigenti scolastici sono stati individuati sia a seguito di un confronto tra il gruppo di ricerca e gli Uffici Scolastici Regionali, sia mediante contatti diretti con le SMIM che a seguito della compilazione del questionario si sono proposti per offrire il loro contributo¹². Come descritto nel capitolo nove del presente volume, i lavori si sono avvalsi di ulteriori contributi offerti da docenti universitari, docenti di Conservatorio, musicisti, delegati degli USR ed esperti del Terzo settore¹³.

Ai focus group sono stati dedicati quattro incontri on line di un'intera giornata secondo il seguente ordine di lavori:

- presentazione del progetto, dei suoi obiettivi, della metodologia e approfondimento di aspetti valoriali, teorici e normativi essenziali per la ricerca (12 febbraio 2021);
- gestione della prova orientativo-attitudinale per gli allievi con disabilità e con DSA. Per esempio: come viene organizzata e svolta; elementi di facilitazione introdotti; difficoltà e criticità; rapporto tra colleghi di strumenti, rapporto con l'insegnante di sostegno; aspetti emotivi; elementi di continuità con la scuola primaria; esempi di prove per i diversi strumenti ecc. (12 marzo 2021);
- la didattica dello strumento per gli allievi con disabilità e la didattica dello strumento per gli allievi con DSA in prospettiva inclusiva. Per esempio: organizzazione di tempi e spazi della lezione individuale e delle attività d'insieme; materiali didattici utilizzati; consegne e strategie didattiche messe in atto; misure compensative e dispensative; ulteriori elementi di facilitazione introdotti; aspetti emotivi; difficoltà e criticità; documenti di progettazione come PEI, PDP, Piano per l'inclusione ecc.; documentazione video (12 aprile 2021);
- le modalità di valutazione dei percorsi didattici con lo strumento per gli allievi con disabilità e con DSA – per esempio: prove di verifica; misure compensative e dispensative; criteri di valutazione; aspetti emotivi ecc.; organizzazione e svolgimento dell'esame di stato, relativamente allo strumento, per gli allievi con disabilità e con DSA – per esempio: modalità di svolgimento dell'esame e criteri di valutazione; collaborazione tra i

¹² È questo il caso, per esempio, di Adalgisa Serrecchia, docente di violino e referente BES dell'IC Rizziconi di Reggio Calabria, del gruppo di docenti di strumento della scuola secondaria di I grado a indirizzo musicale IC Carpi Centro (Manuela Rossi, Simone Valla, Matteo Ferrari e Mauro Bruschi) e di Riccardo Lombardo DS dell'IC di Vignone (TO).

¹³ Si ringraziano per il contributo offerto anche ai lavori del focus group: Barbara De Angelis, Antonello Farulli, Franca Ferrari, Luisa Lopez, Federica Piloti, Gabriele Rubino, Annalisa Spadolini, Marianna Traversetti e Francesca Vergani. Per la descrizione e la sintesi degli interventi nel focus group, si veda il capitolo di Filippo Sapuppo.

docenti di sostegno e altri docenti, tra cui quelli di strumento ecc. (23 aprile 2021).

Per approfondire gli obiettivi conoscitivi tenendo conto delle connessioni esistenti tra la progettazione curricolare dello strumento musicale, i Piani Educativi Individualizzati degli allievi con disabilità e i Piani Didattici Personalizzati degli allievi con DSA, si è inoltre proceduto a effettuare tanto l'*analisi documentale* di programmazioni, PEI, PDP, PTOF, Piani per l'inclusione delle scuole partecipanti al focus group, quanto interviste online ai Dirigenti scolastici di suddette SMIM per fare emergere le politiche e le pratiche che valorizzano la musica per la *governance* inclusiva scuola-famiglia-territorio¹⁴.

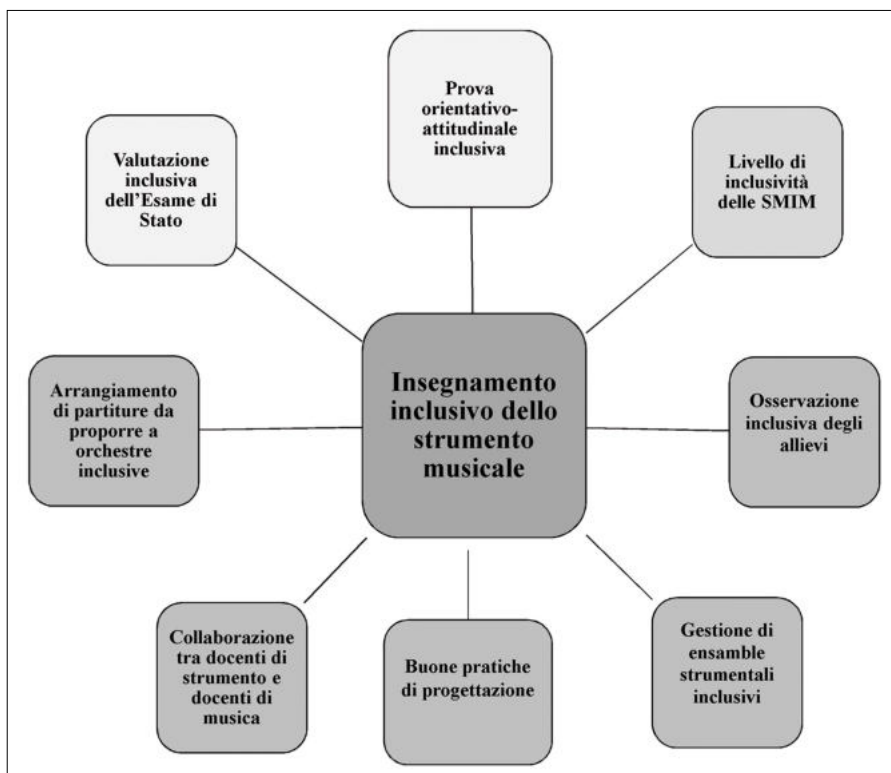
5. La didattica inclusiva dello strumento musicale: gli ambiti della ricerca

A seguito di questa fase esplorativa, sono state individuate le variabili maggiormente determinanti di un insegnamento inclusivo dello strumento musicale. Pertanto, ponendo a confronto gli aspetti teorici, valoriali e normativi emersi nel gruppo di ricerca e la ricchezza di soluzioni/azioni emerse nei diversi contesti, è stata costruita una mappa degli ambiti di interesse per comprendere e promuovere l'inclusione nelle SMIM. Tali ambiti (n. 8) sono stati focalizzati e sviluppati in altrettanti sottogruppi di lavoro (fig. 1).

Rimandando alla lettura dei diversi interventi del volume, di seguito si presentano sinteticamente sia i problemi individuati sia le linee guida ritenute più efficaci alla luce della letteratura di riferimento. È d'obbligo premettere che le linee guida emerse a conclusione della ricerca non intendono proporre modelli unici, bensì un riferimento didattico scientifico e sostenibile che possa essere adeguato a orientare gli insegnanti nella complessità del loro compito quotidiano.

¹⁴ Una serie di pratiche didattiche inclusive dell'insegnamento strumentale è stata raccolta mediante una scheda strutturata appositamente predisposta e descritta nel contributo di Federica Pilotti. Le attività raccolte sono disponibili online nella pagina web del volume, alla quale si accede dal sito <https://series.francoangeli.it/index.php/oa>.

Fig. 1 – Ambiti di interesse della ricerca



6. I risultati: problemi individuati e linee guida

Data la complessità della scuola italiana e la molteplicità delle competenze richieste per un'organizzazione inclusiva della didattica, i risultati della ricerca vanno letti in un'ottica integrata e multidimensionale al fine di orientare la *governance* delle SMIM per una gestione realmente inclusiva sia delle modalità di accesso degli allievi con disabilità e con DSA ai corsi di strumento, sia delle pratiche didattico-valutative.

I risultati riguardano quindi i diversi ambiti indagati in base agli obiettivi del progetto e sono di seguito sinteticamente riportati.

6.1. Livello di inclusività delle SMIM

Rimandando alla specifica trattazione per approfondire i diversi aspetti che riguardano il livello di inclusività delle SMIM¹⁵, appare qui rilevante sottolineare che, a conferma della motivazione da cui è scaturita la ricerca, da un punto di vista quantitativo, i corsi a indirizzo musicale sono meno inclusivi rispetto al resto della scuola. Risultano, infatti mediamente meno frequentati degli allievi con disabilità (2,5% SMIM vs. 4,7% resto della scuola) e con DSA (4,5% SMIM vs. 5,8% resto della scuola). Tra le motivazioni, si sottolinea anche la difficoltà di superare la prova orientativo-attitudinale che, come emerso anche nel focus group e nelle interviste, spesso limita anche l'intenzione di fare la richiesta di accesso da parte delle famiglie di suddetti allievi che considerano l'indirizzo musicale "troppo difficile" e impegnativo. In questo quadro, l'assenza di condivisione di obiettivi e metodologie fra insegnanti di scuola primaria e quelli di strumento e la mancanza di una rete di rapporti collaborativi con l'insegnante di sostegno e il referente per l'inclusione risultano aspetti particolarmente critici. Ai fini di migliorare la didattica strumentale rivolta agli allievi con disabilità e con DSA, anche nell'ambito di ensemble musicali, le scuole esprimono la necessità di una formazione volta ad acquisire competenze sia in relazione alla gestione di proposte didattiche basate su specifiche attività corporee utili a sostenere lo sviluppo e la consapevolezza psico-fisica degli allievi, sia per impiegare le tecnologie quale facilitatore dell'apprendimento.

6.2. Elaborazione di una prova orientativo-attitudinale inclusiva

Dopo aver ampiamente argomentato a livello pedagogico e normativo¹⁶ l'opportunità di mettere a punto nelle SMIM una prova orientativo-attitudinale a carattere inclusivo, è stato definito un modello di prova che può consentire a tutti gli allievi di manifestare al meglio i propri talenti anche in presenza di disabilità severa¹⁷. La prova di accesso elaborata a seguito del progetto di ricerca mira quindi a far emergere l'attitudine musicale di tutti gli allievi. La scelta metodologica è stata quella di organizzare la prova come un compito di realtà, proponendo "situazioni-problema" a carattere musicale. Tali situazioni sono *aperte* (ammettono molteplici soluzioni), *sfidanti* (moti-

¹⁵ Si veda il capitolo di Marina Chiaro.

¹⁶ Si vedano i contributi di Cristiano Corsini e di Annalisa Spadolini.

¹⁷ Si veda il contributo di Maristella Croppo, Franca Ferrari e Amalia Lavinia Rizzo.

vano la partecipazione e l'impegno) e *sostenibili* (possono essere affrontate con le risorse di cui gli allievi dispongono) (Trincherò, 2017). Si ritiene che tale proposta – altamente contestualizzata in quanto riferita a una situazione chiara, concreta e soprattutto accessibile a tutti in base alle proprie risorse – consenta la piena partecipazione alla prova a tutti gli allievi, anche con bisogni educativi speciali, consentendo di far emergere le diverse potenzialità al massimo grado possibile.

6.3. Definizione dei criteri per una valutazione inclusiva dell'Esame di Stato

La questione della valutazione in sede di Esame di Stato è stata considerata uno degli aspetti da approfondire nell'ottica dell'*inclusive assesment* (Watkins, 2007) che rappresenta uno dei presupposti teorici dell'intero lavoro di ricerca (Rizzo *et al.*, 2020). La questione è emersa come estremamente problematica soprattutto nel corso dell'ultimo focus group ed è stata affrontata con il valido contributo di un gruppo di docenti con i quali abbiamo definito indicazioni e suggerimenti per costruire una valutazione "educativa"¹⁸ della prova pratica di strumento prevista all'interno dell'esame di Stato del primo ciclo di istruzione. Sono stati quindi individuati e specificati una serie di criteri che, per quanto non prescrittivi, possono essere chiaramente condivisi nel Consiglio di classe per inserire a pieno titolo e significativamente la valutazione della prova di strumento nell'ambito dell'esame¹⁹.

6.4. Individuazione di modalità di osservazione inclusiva degli allievi iscritti alle SMIM

La sfida di riuscire a costruire percorsi significativi con lo strumento musicale che non siano uguali e omologati, ma che siano attenti a esigenze, interessi, fisicità e competenze diverse e che siano capaci di includere e valorizzare tutte le allieve e tutti gli allievi anche in attività di gruppo, d'insieme e d'orchestra, ha condotto ad approfondire anche il tema dell'osservazione e dell'ascolto, ritenuti strumenti e capacità indispensabili di conoscenza e di organizzazione di percorsi e proposte adatti a ciascuno. A tal fine e con rife-

¹⁸ Per il concetto di valutazione "educativa" si veda il contributo di Cristiano Corsini.

¹⁹ Si veda il contributo di Anna Bonaldo, Marcella Maio, Maria Luisa Nicelli, Fabio Sebastiani, Adalgisa Serrecchia, Anna Maria van der Poel e Amalia Lavinia Rizzo.

rimento alla letteratura di settore, sono precisati alcuni principi guida dell'insegnamento strumentale e una serie di proposte organizzative e didattiche finalizzate a osservare gli elementi che, in un'ottica inclusiva, è indispensabile sapere osservare²⁰.

6.5. Descrizione dei criteri e delle modalità di gestione di ensemble strumentali inclusivi

In un quadro di estrema attenzione alla dimensione empatica e relazionale dell'esperienza musicale²¹, affinché il contesto di apprendimento delle SMIM possa risultare sereno, pienamente inclusivo e valorizzante per tutte le allieve e tutti gli allievi, si è scelto di approfondire le modalità di gestione inclusiva del gruppo strumentale, considerata in letteratura come una strategia estremamente efficace (Mitchell, 2014/2018)²². Proponendo un adattamento dei percorsi musicali inclusivi ascrivibili a quelli propri del Metodo Esagramma (Sbattella, 2013), si propone una descrizione di una serie di azioni didattiche specifiche che i docenti di strumento potranno mettere in atto per costruire uno spazio educativo sicuro, in cui ciascuno, per un verso, viva la libertà di esprimere le proprie esigenze, punti di vista, interessi, potenzialità e difficoltà e, per l'altro, assuma un *habitus* inclusivo che gli consenta di accogliere e valorizzare la ricchezza di cui l'altro è portatore (Chiappetta Cajola e Rizzo, 2016). Una particolare attenzione è stata rivolta anche alla consapevolezza corporea e all'immaginazione attiva che è indispensabile favorire negli allievi con disabilità o con DSA mediante apposite metodologie di intervento anche al fine di costruire una relazione autentica tra l'allievo stesso e l'insegnante²³.

6.6. Definizione di criteri per l'arrangiamento di partiture da proporre a orchestre inclusive

Al fine di offrire un contributo fattivo alla creazione di ensemble inclusivi, l'esperienza di Esagramma è stata ritenuta un valido punto di riferimento affinché lo strumento musicale possa realmente essere un mezzo espressivo

²⁰ Si veda il contributo di Mariateresa Lietti.

²¹ Si veda il contributo di Barbara De Angelis e Paola Greganti.

²² Si veda il contributo di Francesca Vergani.

²³ Si veda il contributo di Maria Teresa Palermo.

e non un ostacolo per tutti gli allievi. Con tale prospettiva sono stati sviluppati una serie di elementi operativi per consentire anche ad allievi con deficit cognitivi e motori di partecipare da protagonisti all'esecuzione di un brano di musica di insieme, portando un contributo sostanziale alla resa dell'arrangiamento complessivo e mettendo in gioco competenze musicali, interpretative e dialogiche sempre più raffinate²⁴.

La definizione di criteri per l'arrangiamento di partiture da proporre a orchestre inclusive rappresenta dunque una proposta che è stata sviluppata per consentire ai docenti di strumento di costruire, con le risorse a disposizione, situazioni musicali mai banali, ma di "interesse estetico" che siano in grado, per un verso, di promuovere il massimo grado di apprendimento e partecipazione di tutti gli allievi e, per l'altro, di generare incanto e stupore.

6.7. Raccolta delle buone pratiche di progettazione elaborate dai componenti del focus group

Durante lo svolgimento della ricerca, particolare cura è stata rivolta all'ascolto e alla valorizzazione delle buone prassi e delle testimonianze delle soluzioni trovate per svolgere attività inclusive, scaturite dalla pratica e dall'esperienza quotidiana delle realtà scolastiche presenti nei focus group²⁵. Per valorizzare la didattica inclusiva già attiva nelle SMIM, si è quindi deciso di predisporre una "Scheda progettuale" utile tanto all'inserimento delle attività svolte in un percorso curricolare, quanto alla diffusione di buone pratiche. La scheda è coerente con il Quadro didattico del portale INDIRE, *Musica a Scuola*, costruito attraverso la realizzazione di un framework della competenza musicale, partendo dai Traguardi delle indicazioni nazionali del 2012 (Ferrari e Pilotti, 2018) e rimane a disposizione delle scuole quale strumento di progettazione per un'organizzazione inclusiva della didattica dello strumento musicale.

6.8. Progettazione di materiali didattici utili per promuovere la collaborazione tra docenti di strumento e docenti di musica delle SMIM

Nell'ambito delle riflessioni emerse sulla base dei dati rilevati, una questione particolarmente rilevante ha riguardato l'opportunità di offrire un

²⁴ Si veda il contributo di Gabriele Rubino.

²⁵ Si veda il contributo di Federica Pilotti.

contributo per supportare, anche nel contesto della disciplina “Musica”, lo sviluppo di una “competenza fonologica” intesa come la capacità di stare nel flusso musicale, riconoscendo nel contempo l’articolazione di singole *unità fonologiche*, ciascuna delle quali ha una sua propria forma e carattere, ed è dunque anche un’*unità di senso*²⁶. Proponendosi quale supporto compensativo alla difficoltà tipiche degli allievi con bisogni educativi speciali²⁷ anche in riferimento allo sviluppo della lettura rimica e, più in generale dell’esecuzione strumentale, tale contributo è organizzato come un’Unità di Apprendimento (UdA) e si propone quale esempio di possibile *trait d’union* tra l’attività didattica della mattina, durante la disciplina “Musica”, e quella del pomeriggio, tipica delle lezioni di strumento. Rilevando, anche in sede di intervista *face to face*, una difficoltà di collaborazione tra gli insegnanti di Musica e gli insegnanti di Strumento musicale delle SMIM, si è dunque inteso non solo focalizzare questo aspetto, ma anche mettere a punto una proposta didattica che si rivolge agli insegnanti di Musica delle SMIM. Com’è noto, infatti, il loro contributo, già significativo ai fini dello sviluppo di un’alfabetizzazione musicale a partire da livelli di acculturazione già esistenti, risulta potenziato qualora si riescano a condividere obiettivi e metodologie anche con i colleghi Strumento.

7. Osservazioni conclusive e prospettive

Il progetto di ricerca ha sottolineato che la presenza delle SMIM nel territorio nazionale rappresenta una realtà importante per la diffusione della musica nel sistema scolastico e per il potenziamento del livello di inclusività del curriculum, promuovendo la partecipazione autentica di tutti gli allievi e creando quelle condizioni di benessere necessarie per la costruzione dell’identità personale e del senso di appartenenza alla comunità.

Per gli allievi con disabilità e con DSA, in particolare, poter suonare uno strumento genera un coinvolgimento psicofisico attivo, in un’interazione gioiosa e costruttiva con gli altri. Come evidenziato da esperienze ormai note in ambito internazionale – si pensi, per esempio, al contesto di sviluppo personale e sociale creato da *El Sistema* venezuelano di Abreu – l’esecuzione strumentale potenzia ulteriormente la forza inclusiva della musica sviluppando potenzialità, motivazione e competenze e favorendo il superamento di criticità personali, culturali e sociali.

²⁶ Si veda il contributo di Franca Ferrari.

²⁷ Si veda il contributo di Marianna Traversetti.

Rappresentando il primo step nella filiera dell'insegnamento strumentale, con i loro spazi, i loro repertori, le loro proposte culturali ed educative, le SMIM infatti garantiscono l'esigenza degli allievi di studiare uno strumento gratuitamente e in orario scolastico, sperimentando così le potenzialità educative e trasformative della musica d'insieme. A più di 20 anni dalla loro messa da ordinamento, le SMIM costituiscono, dunque, un patrimonio importantissimo e una grande opportunità per creare inclusione dentro e fuori la scuola, attivando reti e sinergie nei propri territori, e proponendosi quali luoghi di sviluppo della cittadinanza e del benessere personale e sociale.

Il contributo fattivo offerto alla ricerca dai tanti insegnanti coinvolti ha inoltre messo in luce che in questi anni si sono formate professionalità validissime all'interno del corpo docente in grado non solo di organizzare le attività didattico-strumentali con modalità efficaci, ma anche di stabilire collegamenti interdisciplinari all'interno della scuola, di aprirsi al territorio (Enti locali, associazioni ecc.) e di utilizzare le tecnologie a tutto vantaggio del miglioramento dell'apprendimento e della partecipazione di tutti gli allievi anche con bisogni educativi speciali.

Tuttavia, è doveroso concludere questo lavoro puntualizzando che, come descritto nel presente volume, sono attualmente presenti numerose criticità che impediscono agli allievi con bisogni educativi speciali sia di accedere ai corsi di strumento sia di avvalersi delle migliori opportunità formative possibili. In una prospettiva di continuo miglioramento dei processi di istruzione, nonostante la presenza di numerose SMIM inclusive e propositive, si ritiene quindi che tali criticità debbano essere prese in esame e contrastate in un'ottica sistemica e collaborativa in termini di ricerca di primo livello, di decisione politica e di coinvolgimento attivo dei dirigenti scolastici, degli insegnanti, delle famiglie e degli allievi stessi.

A tutti coloro che sono interessati alla diffusione della musica a scuola è chiesto, infatti, un contributo per evitare che le grandi potenzialità inclusive di tale disciplina vengano disperse, considerando inoltre che in Italia, fatta eccezione per i Licei musicali, lo studio della musica è escluso dai processi di istruzione delle scuole secondarie di II grado.

Un'importante prospettiva in questo senso consiste nel proseguire e potenziare la collaborazione tra scuola e università, all'interno di un rapporto autentico di scambio che consenta una sperimentazione su larga scala delle proposte didattico-valutative frutto della presente ricerca al fine di attestarne l'efficacia nel contesto di *full inclusion* tipico della situazione italiana.

Con questo proposito ci impegniamo a diffondere i risultati del progetto e le linee guida che sono state elaborate, in modo che rimanga vivo l'interesse e si attivino la ricerca e la formazione necessarie per un miglioramento con-

tinuo e progressivo dell'impiego della musica per la crescita e per il potenziamento dei livelli di inclusione scolastica.

Riferimenti bibliografici

- Adamek Mary, Darrow Alice Ann (2010), *Music in Special Education*, American Music Therapy Association, Silver Spring (MD), 2nd ed.
- Aquario Debora (2015), *Valutare senza escludere. Processi e strumenti valutativi per un'educazione inclusiva*, Junior-Spaggiari, Parma.
- Baldacci Massimo (2005), *Individualizzazione e personalizzazione*, Erickson, Trento.
- Barthes Roland (1985), *L'ovvio e l'ottuso. Saggi critici III*, Einaudi, Torino.
- Bramanti Alberto, Odifreddi Dario (a cura di) (2006), *Capitale umano e successo formativo: strumenti, strategie, politiche*, FrancoAngeli, Milano.
- Branchesi Lida (a cura di) (2003), *Laboratori musicali nel sistema scolastico. Valutazione dell'innovazione*, Armando, Roma.
- Branchesi Lida (a cura di) (2006), *Laboratori musicali. Continuità e qualità. Valutazione dell'innovazione 2*, Armando, Roma.
- Chiappetta Cajola Lucia, Rizzo Amalia Lavinia (2016), *Musica e inclusione. Teorie e strumenti didattici*, Carocci, Roma.
- Chiappetta Cajola Lucia, Rizzo Amalia Lavinia (2019), "The play-music workshop as a physical and symbolic space to promote inclusive education", *Pedagogia oggi*, XVII, 1, p. 445-462.
- Chiappetta Cajola Lucia, Rizzo Amalia Lavinia, Traversetti Marianna (2017), "Pratiche inclusive con la musica nella scuola secondaria di I grado: una Design Based Research", *Giornale italiano della ricerca educativa*, X, numero speciale *Didattica e saperi disciplinari*, pp. 99-114.
- Chiappetta Cajola Lucia, Traversetti Marianna, Lopez Luisa, Rizzo Amalia Lavinia (2019), "La musica per lo sviluppo delle abilità di lettura degli allievi con dislessia. Il dialogo tra neuroscienze cognitive e didattica inclusiva", *Nuova Secondaria*, 37, 3, novembre, pp. 133-145.
- Corsini Cristiano (2018), "Inclusione e culture valutative", in Simonetta Polenghi, M. Fiorucci, L. Agostinetto (a cura di), *Diritti, cittadinanza, inclusione*, Pensa, Lecce, pp. 85-94.
- Creswell John W., Klassen Ann, Plano Clark Vicki L., Smith Katherine Clegg (2011), *Best practices for mixed methods research in the health sciences*, National Institutes of Health, Bethesda, 2013, pp. 541-545.
- Darrow Alice Ann (2016), "The Every Student Succeeds Act (ESSA) What It Means for Students With Disabilities and Music Educators", *General Music Today*, 30, pp. 41-44.
- Dewey John (1923), *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*, Macmillan, London.

- Ferrari Franca, Pilotti Federica (2018), *Quadro didattico. Linee guida per la narrazione delle azioni didattiche musicali*, INDIRE, <http://musicascuola.indire.it/>.
- Ferrari Franca, Santini Gabriella (2014), *Musiche inclusive*, Universitalia, Roma.
- Gordon Reyna L., Fehd Hilda M., McCandliss Bruce D. (2015), “Does music training enhance literacy skills? A Meta-Analysis”, *Front. Psychol.*, 6, p. 1777.
- Hallam Susan (2015), *The power of music: A research synthesis of the impact of actively making music on the intellectual, social and personal development of children and young people*, International Music Education Research Centre (iMerc), London.
- Hockings Christine (2010), *Inclusive learning and teaching in higher education: A synthesis of research*, Higher Education Academy, New York.
- Johnson R. Burke, Onwuegbuzie Anthony J. (2004), “Mixed methods research: A research paradigm whose time has come”, *Educational Researcher*, 33, 7, pp. 14-26.
- Kirschner Sebastian, Tomasello Michel (2010), “Joint music making promotes prosocial behavior in 4-year-old children”, *Evolution and Human Behavior*, 31, 5, pp. 354-364.
- Kraus Nina, Chandrasekaran Bharath (2010), “Music training for the development of auditory skills”, *Nat. Rev. Neuroscience*, 11, pp. 599-605.
- Lucchetti Stefania, Ferrari Franca, Freschi Anna Maria (2012), *Insegnare la musica: guida all'arte di comunicare con i suoni*, Carocci, Roma.
- Lucisano Piero, Salerno Ana (2012), *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*, Carocci, Roma.
- MIUR (2011), *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con DSA*.
- MIUR (2012), *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del I ciclo di istruzione*.
- Nussbaum Martha C. (2011), *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, il Mulino, Bologna.
- ONU (2015), *Transforming Our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development*, New York.
- Rizzo Amalia Lavinia (2014), “Didattica ludica e giochi musicali nella prospettiva inclusiva: il ruolo dell'insegnante/musicista di sostegno”, in F. Ferrari, G. Santini, *Musiche inclusive*, Universitalia, Roma, pp. 49-83.
- Rizzo Amalia Lavinia (2018), “Migliorare le relazioni tra compagni: l'efficacia del laboratorio musicale per l'inclusione degli allievi con disabilità nella scuola secondaria di I grado”, in G. Sellari, T. Visioli (a cura di), *Educare alle emozioni. Promuovere relazioni positive nella scuola*, Universitalia, Roma, pp. 173-220.
- Rizzo Amalia Lavinia (2019), “L'insegnante musicista di sostegno come motore per l'inclusione scolastica nella scuola secondaria di I grado: progettazione, didattica e valutazione”, in Luca Bertazzoni, Manuela Filippa, Amalia Lavinia Rizzo (a cura di), *La musica nella relazione educativa e nella relazione di aiuto*, EUM – Edizioni Università di Macerata, Macerata, pp. 67-100.
- Rizzo Amalia Lavinia (2021), “L'insegnamento dello strumento musicale nella didattica inclusiva. Una ricerca condotta dall'Università Roma Tre con le scuole a

- indirizzo musicale del territorio italiano”, in *La responsabilità della pedagogia nelle trasformazioni dei rapporti sociali. Storia, linee di ricerca e prospettive*, Pensa Multimedia, Bari, pp. 1269-1278.
- Rizzo Amalia Lavinia (2021), *Giochi musicali e disturbi dell'apprendimento. Come potenziare i requisiti di lettura e scrittura*, Carocci, Roma.
- Rizzo Amalia Lavinia, Chiaro Marina, Corsini Cristiano, De Angelis Barbara, Sapuppo Filippo, Spadolini Annalisa (2021), “Garantire l'accesso all'insegnamento dello strumento musicale agli allievi con disabilità e con DSA nelle SMIM. Una ricerca nazionale”, in *Ricerca e Didattica per promuovere intelligenza comprensione e partecipazione. Atti del X Convegno della SIRD, 9-10 aprile 2021*, Pensa Multimedia, Bari, pp.450-464.
- Rizzo Amalia Lavinia, Chiaro Marina, Corsini Cristiano, Sapuppo Filippo (2020), “Insegnamento dello strumento musicale e inclusione scolastica: una ricerca nazionale”, *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 8, 2, pp. 158-168.
- Rizzo Amalia Lavinia, Croppo Maristella (2021), “La prova di accesso per le scuole secondarie a indirizzo musicale (SMIM): una proposta inclusiva”, *Educational Reflective Practices*, 2, pp. 211-221.
- Rizzo Amalia Lavinia, De Angelis Barbara (2019), “La progettualità inclusiva nel PTOF: il ruolo della dimensione ludico-musicale”, in Giuseppe Elia, Simonetta Polenghi, Valeria Rossini (a cura di), *La scuola tra saperi e valori etico-sociali. Politiche culturali e pratiche educative*, Pensa Multimedia, Lecce, pp. 625-636.
- Rizzo Amalia Lavinia, Lietti Maria Teresa (a cura di), *Musica e DSA. La didattica inclusiva dalla scuola dell'infanzia al conservatorio*, Rugginenti, Milano.
- Rizzo Amalia Lavinia, Pellegrini Marta (2021), “L'efficacia della musica a scuola: una rassegna delle evidenze”, *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 24, pp. 173-191.
- Rolka Emily J., Silverman Michael J. (2015), “A systematic review of music and dyslexia”, *The Arts in Psychotherapy*, 46, pp. 24-32.
- Sbattella Licia (2013), *Ti penso, dunque suono. Costrutti cognitivi e relazionali del comportamento musicale. Un modello di ricerca-azione*, Vita e pensiero, Milano.
- Schein Edgar H. (2010), *Organizational culture and leadership*, John Wiley e Sons, New York.
- Séguin Édouard (1846), *Traitement moral, hygiène et éducation des idiots et des autres enfants arriérés*, J.B. Baillière, Paris.
- Trincherò Roberto (2002), *Manuale di ricerca educativa*, FrancoAngeli, Milano.
- Trincherò Roberto (2017), *Costruire e certificare competenze con il curricolo verticale nel primo ciclo*, Rizzoli Education, Milano.
- UNESCO-Kaces (2010), *Arts Education Glossary Research*, Paris.
- Vygotskij Lev Semënovič (1934), *Pensiero e linguaggio*, Laterza, Roma-Bari.
- Watkins Amanda (2007), *Assessment in inclusive settings: key issues for policy and practice*, European Agency for Development in Special Needs, Odense.
- WHO (2001-2017), *International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF)*.

Riferimenti normativi

DM 201/1999, *Riconduzione a ordinamento dei corsi sperimentali a indirizzo musicale nella scuola media ai sensi della legge 3 maggio 1999, n. 124, art. 11, comma 9.*

Legge 28 marzo 2003, n. 53, *Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale.*

Legge 3 maggio 1999, n. 124, *Disposizioni urgenti in materia di personale scolastico art. 11 comma 9.*

2. Recuperare il valore della trasmissione culturale per un'educazione inclusiva

di Ester Caparrós Martín, J. Eduardo Sierra Nieto*

L'“utilità” della cultura che entra a far parte del tessuto esperienziale degli individui va al di là del raggiungimento della trasmissione efficace della tradizione e del sapere prezioso, della formazione di intelligenze ben equipaggiate o della formazione per il mondo del lavoro. La cultura assimilata come trama della persona è uno strumento di libertà, indipendenza e autonomia dignitosa.
(José Gimeno, 2000a, p. 117)

1. Introduzione

Parlare di educazione inclusiva si riferisce fondamentalmente, negli ultimi decenni, al diritto all'istruzione. Tuttavia, bisogna sottolineare che considerare l'educazione come un diritto non significa adattare e accettare senza ulteriori indugi qualsiasi tipo di politica, struttura, organizzazione o pratica educativa. L'inclusione situa la questione del “loro diritto” non solo come garanzia di accesso all'educazione stabilita, ma anche come impegno e responsabilità di ripensarla, metterla in discussione e trasformarla per renderla accessibile secondo i principi di giustizia ed equità.

Uno dei pilastri su cui si basa l'educazione inclusiva consiste, precisamente, nell'introdurre quelle “trasformazioni sistemiche e profonde dell'educazione, non [solo] con cambiamenti parziali, superficiali o marginali, perché ciò che è in gioco è garantire a tutti gli alunni il diritto di accesso, permanenza, partecipazione all'educazione e al corretto apprendimento scolastico” (Escudero, 2012, p. 113). Per garantire il diritto all'istruzione, sono necessari nuovi criteri, più giusti e più equi, poiché le azioni o i grandi cambiamenti strutturali di per sé non sono sufficienti.

Come sottolineano diversi autori di riconosciuto prestigio nel campo dell'inclusione e del diritto all'educazione in Spagna (Echeita e Ainscow, 2011; Echeita, 2016; Escudero, 2012; Escudero e Martínez, 2011; Parrilla, 2002), il vero cambiamento che garantisce l'educazione per tutti sta nel poterla ripensare in modo olistico e coerente, dall'aspetto strutturale e organizzativo

* Il capitolo è stato elaborato e scritto in modo congiunto da entrambi gli autori.

a quello curricolare e metodologico, relazionale e sistemico ecc. Pensare all'educazione in senso ampio implica anche riflettere su come vengono pianificati gli scenari di formazione degli insegnanti e secondo quali criteri: in particolare, è utile una riflessione sulle metodologie formative e sulle concezioni dell'insegnamento, dell'apprendimento e del rapporto con la conoscenza e la cultura che vengono favorite.

Pensare all'educazione in modo globale favorisce la comprensione del quadro in cui si creano le istituzioni educative, si propongono i sistemi di insegnamento e si generano gli spazi di apprendimento in modo sempre più inclusivo. Lo scopo fondamentale di tutto questo è l'eliminazione delle barriere, sia fisiche sia simboliche, che offrono di vivere un'educazione in termini di equità e dal suo senso più radicale. Questo rende possibile la costruzione di un mondo migliore, comune per tutti, e allo stesso tempo facilita a ciascuno di poterlo costruire a modo suo (Biesta, 2017; Gimeno, 2000a; Pérez Gómez, 1998).

Siamo convinti che si tratti di una sfida civilizzatrice in cui l'educazione inclusiva è riconosciuta come un passo oltre l'assunzione del diritto all'educazione come un cambiamento strutturale, per esigere di essere pensata da tutti i luoghi possibili che rendono possibile la costruzione di una scuola equa e democratica in cui ogni persona è assistita in modo individualizzato (Contreras, 2002). E sebbene la prima cosa a cui si allude nell'educazione inclusiva sia la questione del diritto – che è una garanzia per la costruzione di società democratiche –, in questo senso, consideriamo importante non perdere di vista due questioni che riguardano il modo in cui questo diritto all'educazione deve essere promosso.

Da un lato, per garantire l'educazione inclusiva in tutte le sue forme (uguaglianza di accesso, percorso scolastico e sviluppo soggettivo), non possiamo dimenticare di affrontare tutta la complessità e la diversità che esiste nelle scuole e che, precisamente, è il risultato delle diverse circostanze sociali ed economiche che esistono a seconda della latitudine in cui ci troviamo (Echeita e Ainscow, 2011).

D'altra parte, per poter adeguatamente assistere a questa complessità e diversità, è necessario poter riformulare non solo le politiche, ma fondamentalmente le pratiche educative e le culture professionali, e poterle orientare verso questo senso radicale dell'educazione di cui si parla.

In questo senso, vogliamo sottolineare che per avanzare verso la vera inclusione, è necessario: a) reinventare scenari educativi che, sostenuti da politiche rispettose, eque e solidali, permettano la creazione di contesti scolastici liberi da barriere e in cui le differenze siano accettate come fonte di ricchezza; e b) promuovere pratiche pedagogiche con professionisti dell'educazio-

ne impegnati che siano capaci di disegnare e sviluppare progetti aperti alle diverse abilità e necessità; progetti che siano culturalmente densi (Gimeno, 2000a) e sufficientemente ricchi per non ridurre i cambiamenti necessari nel sistema educativo ad adattamenti curriculari “impoverenti”, intesi come una dolorosa pratica di abbassamento degli standard.

Questo ci porta, a sua volta, a sollevare una questione che attraversa ciò che è stato sollevato qui e che vogliamo recuperare in questo testo: qual è la funzione della scuola pubblica e dell’educazione oggi, cioè, come la intendiamo e a quale scopo nelle nostre società. Cercheremo di affrontare queste domande a partire dal nostro appello per un’educazione che difenda l’idea di trasmissione culturale.

Per concludere questo testo, vorremmo alludere a ciò che significa per noi pensare a queste domande sul significato della funzione pubblica della scuola e dell’educazione come trasmissione culturale all’interno della formazione iniziale degli insegnanti, che è lo scenario in cui ci muoviamo e in cui pratichiamo questo.

Vogliamo condividere come, a partire da un approccio alla formazione come luogo di “autotrasformazione” – che va oltre la “formazione tecnica” – permettiamo ai nostri studenti di sviluppare un sapere sulla professione docente che cerca di rafforzare, da un lato, un tipo di relazione educativa che pone al centro il rispetto dell’alterità, dall’altro, un modo di relazionarsi con la conoscenza e la cultura che non sia dissociato dalla pratica stessa.

In definitiva, si tratta di mostrare certe esperienze pedagogiche all’interno della formazione degli insegnanti, che restituiscono l’insegnamento all’educazione (Biesta, 2017), come un modo per recuperare la responsabilità degli insegnanti come mediatori tra cultura e studenti.

2. Un breve appello in difesa della trasmissione culturale

È relativamente facile notare che, negli ultimi 20 anni – quelli in cui siamo stati nel XXI secolo –, abbiamo visto come sia avvenuto un forte cambiamento intorno all’educazione che, tra le altre questioni, ha fatto sì che la discussione sui contenuti culturali sia stata messa da parte per finire a parlare, quasi esclusivamente, di competenze (Gimeno, 2000, 2008, 2014).

Come sappiamo, un cambio di linguaggio non è un’azione casuale o aneddotica, ma un’azione profondamente carica di significato, poiché, come ha detto Larrosa, “il linguaggio non è solo qualcosa che abbiamo, ma è quasi tutto ciò che siamo, determina la forma e la sostanza non solo del mondo ma anche di noi stessi, del nostro pensiero e della nostra esperienza” (Larrosa, 2005, p. 26).

A nostro avviso, il fatto che socialmente e accademicamente abbiamo smesso di discutere a proposito della trasmissione culturale è profondamente significativo rispetto a dove viene posto il peso nella costruzione del significato e al consenso sull'educazione su scala globale. E anche se è vero che il discorso delle competenze e della formazione del capitale umano ha le sue radici nella seconda metà del ventesimo secolo, la sua infiltrazione come insieme di idee nell'organizzazione dei sistemi di istruzione e formazione è recente (Perrenoud, 2012).

In modo ricorrente, la scuola, come custode dell'educazione, è stata, per buona parte della storia, punita, criticata ed esposta a continue riforme e miglioramenti con lo scopo di riconfigurare il senso con cui ha sviluppato il suo lavoro (Fullan, 2002; Pineau, Dussel e Caruso, 2002). Anche se superficialmente, queste riforme sono sempre state realizzate attraverso diverse politiche e regolamenti che sono andati di pari passo con le ideologie predominanti di ogni momento, mostrando l'importanza che l'istituzione scolastica ha per diversi interessi.

Come abbiamo detto, l'elenco delle riforme scolastiche volte a trasformare le scuole ha una chiara direzione contemporanea. Masschelein e Simons (2014) sostengono che queste sembrano ruotare intorno all'apprendimento e alla motivazione degli studenti; all'empowerment dei talenti; al sostegno delle evidenze scientifiche; all'offerta di scenari di pari opportunità che si mimetizzano in itinerari che rischiano di riprodurre le disuguaglianze iniziali; e, soprattutto, sembrano essere orientate alla formazione per il mercato del lavoro.

Una voce autorevole della pedagogia, il francese Philippe Meirieu, si è spinto un po' più in là nella sua critica affermando che l'educazione non consiste nel "mettere al mondo dei piccoli uomini per poi lasciarli nelle mani di venditori a caccia della loro preda, di guru in cerca di fedeli, di giovani ambiziosi pronti ad arruolarli nella lotta selvaggia per il lavoro" (Meirieu, 2010, p. 15). Si tratta, a suo avviso – ed è qualcosa che condividiamo – di "formare uomini e donne a pieno titolo, esseri capaci di assumere la nostra storia e di pensare da soli; di emanciparsi da qualsiasi forma di influenza; di associarsi per costruire insieme il 'bene comune'" (Meirieu, 2010, p. 15).

Come si dice, l'orientamento egemonico delle riforme che mettiamo in discussione è formulato "a partire dalla prospettiva che il senso della scuola, in ultima analisi, è quello di ottimizzare il rendimento dell'apprendimento (individuale)" (Masschelein e Simons, 2014, p. 21).

Così, il significato dell'educazione nell'"era dell'apprendimento permanente e lungo tutto l'arco della vita" (Masschelein e Simons, 2014, p. 22), si limita alla produzione di risultati di apprendimento – che sono staccati dai

processi e dagli ambienti in cui sono prodotti – come un altro modo di dire, “educazione basata sulle competenze”; competenze che contano solo se permettono l’adattamento a uno *status quo* che è raramente discusso.

Su questo sfondo, ci sembra rilevante recuperare quel senso dell’educazione e della scuola, in linea con gli approcci di Masschelein e Simons (2014), intesa come un tempo liberato dal tempo produttivo, con valore in sé, orientato allo studio e alla comprensione del mondo, di noi stessi e delle nostre relazioni con l’alterità (Costa, 2018).

Crediamo, quindi, che, in modo preoccupante, la funzione dell’educazione sia diventata sfocata se, come dice Bellamy (2018, p. 100), continuiamo ad accettare che si riduca a fornire il background minimo necessario per affrontare la competizione economica.

E sebbene, come ha detto Biesta (2016), l’educazione abbia tre domini di finalità educative¹, il suo orizzonte etico e politico è (risiede) la conformazione di una soggettività autonoma, cioè la libertà che è il risultato di una ricostruzione critica e informata della cultura esperienziale (Pérez Gómez, 1998) e che si articola necessariamente nella conformazione di un tessuto comunitario, base della vita democratica. È difficile separare questa discussione dalla questione del diritto all’istruzione.

In accordo con quanto detto sopra, l’educazione pubblica non deve perdere di vista i fini e gli obiettivi che le danno senso. Quelli che, secondo la proposta di Gimeno (2000a), sarebbero espressi come segue:

- il fondamento della democrazia;
- lo stimolo allo sviluppo della personalità del soggetto;
- la diffusione e l’aumento della conoscenza e della cultura in generale;
- l’inserimento dei soggetti nel mondo;
- la tutela dei più giovani.

In qualche modo, e in linea con l’argomentazione con cui abbiamo iniziato, l’educazione inclusiva deve essere pensata a partire dal precedente corollario di scopi e, specificamente nei termini della nostra argomentazione, rispetto alla questione della trasmissione culturale. Questo tempo liberato, questa possibilità di stabilire le proprie relazioni con il mondo e con gli altri, è precisamente ciò che la scuola offre quando lascia il testimone della semplice sistemazione per prendere quello dell’iniziazione alla cultura e dell’entrata nel mondo del simbolico.

¹ Secondo la proposta dell’autore: 1) formazione (conoscenze e abilità); 2) socializzazione (incontro educativo con culture e tradizioni); 3) soggettivazione (orientamento degli allievi come soggetti di azione e responsabilità, non come oggetti di intervento e di influenza)” (Biesta, 2016, p. 123).

Precisamente, autori come Bellamy (2018) o Amilburu (2021) richiamano l'attenzione su ciò che riconoscono come una rassegnazione nella trasmissione culturale, ricordandoci che non esiste un soggetto senza contenuto o mediazione. Un compito, quello della trasmissione culturale, che è stato screditato in nome di un insegnamento apparentemente progressivo e innovativo², ma che ha significato, secondo la loro tesi, lo snaturamento dell'educazione stessa.

Bellamy (2018) sostiene che la visione contemporanea dell'educazione poggia su una concezione errata della cultura come “addendum” o “bagaglio”. Tuttavia, la cultura non può essere descritta in questo modo, poiché la cultura è “il passo necessario attraverso il quale la nostra personalità si realizza pienamente”. Non aggiunge nulla a ciò che abbiamo ma a ciò che siamo. E in questo non è accessorio ma essenziale” (Bellamy, 2018, p. 93). Per il nostro autore, questa separazione tra individuo e cultura poggia su un'idea di libertà postmoderna secondo la quale ciò che interessa veramente al soggetto è percepire che mantiene sempre aperte tutte le opzioni; rifiutando così qualsiasi radicamento in forme culturali ereditate (siano esse morali, religiose, familiari...).

In questo senso, Meirieu ci ricorda che la funzione degli adulti prima del fatto della nascita (in una chiara allusione alla nozione arendtiana di nascita), è “fare le introduzioni” per accompagnare il neonato attraverso un universo già antico con le sue regole, i suoi costumi, le sue esperienze accumulate” (Meirieu, 2010, p. 24). E poco più avanti chiarisce che “Per crescere, dobbiamo prima ‘mettere radici’, sapere da dove veniamo, chi erano quelli che ci hanno preceduto, come vivevano, quali erano i loro problemi e quali erano i loro valori” (Meirieu, 2010, pp. 24-25).

Argomenti che coincidono con quelli di Gimeno (1998) quando sostiene che “Valorizzare la tradizione non è lo stesso che essere tradizionalisti, se intendiamo per tradizione l'eredità del passato sulla quale si basa il presente e dalla quale si pensa e si proietta il futuro” (p. 185).

3. Il posto degli insegnanti e il loro rapporto con la conoscenza e la cultura

Come abbiamo espresso, pensare l'educazione come un processo di soggettivazione (Biesta, 2017), ha significato uno spostamento quando si tratta di capire la formazione degli insegnanti e i criteri che la costituiscono. Questo spostamento ci apre a riconsiderare, da un lato, il ruolo della scuola, ri-

² La critica alla deriva mercantile dell'innovazione merita un posto a parte. Si possono consultare, tra gli altri, i lavori di Thoilliez (2020) e Sierra *et al.* (2019).

conoscendola come centro di esperienza culturale dove la sua funzione pubblica è quella di garantire l'educazione come diritto, ma anche come responsabilità di incontro intergenerazionale; dall'altro, ci invita a considerare il posto che gli insegnanti devono occupare come mediatori culturali. E il fatto è che, come abbiamo detto, l'essere umano è un essere di mediazione e il suo ingresso nella cultura è sempre un passaggio che si fa per mano di un altro.

Per questo Meirieu (2006) direbbe che una delle debolezze paradossali della condizione umana è quella di aver bisogno di quella mediazione, in modo tale che “dobbiamo essere introdotti nel mondo e accompagnati verso la conoscenza”, rimanendo per sempre debitori verso coloro che l'hanno resa possibile.

Tuttavia, viviamo in un'epoca in cui l'insegnamento ha perso il suo posto (Biesta, 2016), e in cui la psicologia positiva ha impresso una patina di superficialità all'educazione (Prieto, 2018). Uno scenario di indebolimento di quel forte senso di mediazione di cui parlavamo, che sembra indicare l'importanza di interrogarsi sulle relazioni che gli insegnanti stabiliscono con i saperi che insegnano e con il loro posto nella trasmissione culturale.

Si tratta di un'ampia area di studio in vari campi come la teoria del curriculum, la sociologia scolastica, lo sviluppo professionale degli insegnanti e la politica dell'educazione. Nel cuore delle nostre preoccupazioni, la questione della relazione con la conoscenza arriva a recuperare l'approccio di Gimeno (2000b) secondo il quale un insegnante dovrebbe essere un “esperto di cultura”.

E non ci riferiamo alla banale tensione tra sapere disciplinare e sapere pedagogico, ma al fatto stesso che la professione di insegnante si fa con la cultura; non come erudizione o formalizzazione elitaria, ma come concrezione dell'esperienza umana nel mondo che diventa “nutrimento della propria soggettività” (Gimeno, 2000b, p. 106). Per questo Blanco (2006) dice che la possibilità di trasmissione culturale “inizia con la relazione creativa degli insegnanti con il sapere che insegniamo, una relazione libera che ci permette di criticare, guidare, rifiutare e riorientare quel sapere” (p. 175). E aggiunge che, in realtà, “non insegniamo una materia ma il nostro rapporto con essa” (p. 175)³.

4. Una prospettiva di formazione degli insegnanti

La “relazione con la materia/disciplina” di cui parla Blanco (2006) è legata alla nozione di “relazione con la conoscenza”. Questa nozione, come ha detto Diker (2007), “non designa il predominio di una specifica conoscenza,

³ Si può consultare l'interessante revisione della letteratura sulla relazione professore-insegnamento realizzata da Depaepe, Noens, Kelchtermans e Simons (2013).

ma piuttosto il modo in cui un soggetto si posiziona in relazione alla conoscenza, alle sue possibilità di imparare e fare” (p. 227). Per questo è così decisivo quando si ricollega la funzione didattica alla trasmissione culturale. Se un soggetto non esplora i modi in cui, nel corso della sua storia di formazione (Perrenoud, 2007), ha stabilito relazioni più o meno significative con un campo del sapere, sarà difficile per lui riorganizzare/ricostituire queste relazioni quando diventa insegnante.

Nel nostro lavoro di insegnanti universitari, ci sono molte situazioni in cui accompagniamo i futuri insegnanti in questi percorsi. Sia nel contesto delle materie in cui lavorano alla progettazione didattica, sia durante i loro stage esterni, chiediamo di ripensare il loro posto nella mediazione culturale e come questo posto prenda forma nel lavoro di pianificazione e sviluppo di una sessione o di un progetto.

Un accompagnamento non privo di tensioni, perché il rapporto con la conoscenza è raramente esplorato da un punto di vista personale e la percezione predominante è quella di un oggetto che può essere consumato e padroneggiato. Così parte del lavoro che proponiamo è imparare a riconoscere che non c'è dissociazione tra essere e sapere (Contreras, 2010).

Tuttavia, questa tensione a cui ci riferiamo persiste negli scenari formativi che continuano a essere più orientati alla formazione tecnica che alla costruzione di conoscenze esperienziali (Blanco e Sierra, 2013). In questo senso, percepiamo che la maggior parte dei nostri studenti hanno difficoltà a collegare le proprie esperienze individuali di relazione con la conoscenza con i modi di insegnamento che sperimentano all'università.

Osserviamo inoltre che durante i loro stage esterni attivano un'applicazione utilitaristica dei contenuti, dissociando qualsiasi esperienza personale significativa di relazione con un campo di conoscenza dai modi in cui si pongono e agiscono come insegnanti.

Questo colpisce soprattutto gli studenti che hanno una carriera legata alle arti nelle diverse forme. Ci sono diversi casi in cui gli studenti insegnanti, che allo stesso tempo hanno studiato musica, danza o arti plastiche, trovano molto difficile portare qualcosa del loro desiderio e del loro legame con queste discipline all'insegnamento quando diventano insegnanti⁴.

Il modo in cui questo rapporto reificato e castrato con la conoscenza si è cristallizzato in ogni studente può essere diverso a seconda delle loro storie

⁴ Potremmo indicare un itinerario particolare per cercare di far luce sulle *storie di formazione* in relazione alle materie/discipline strumentali. Tuttavia, ci è sembrato che fare un focus sulle arti colpisca di più per le difficoltà che i nostri studenti hanno nel collegare esperienze significative di relazione con attività come la musica o la danza e l'insegnamento.

di vita; tuttavia, condividono molti elementi che sono caratteristici di come i sistemi educativi organizzano e propongono, appunto, il rapporto con la conoscenza.

Per questo è importante che, durante la loro formazione come insegnanti, in quella che è chiaramente la loro iniziazione alla professione, abbiano l'opportunità di interrogarsi su quello che Blanco ha chiamato un rapporto creativo con il sapere che insegniamo. In breve, si tratta di imparare a essere presenti nella formazione e a conoscere se stessi come soggetti di conoscenza (Caparrós e Sierra, 2019), come un passo cruciale verso questo riposizionamento nelle loro relazioni con la cultura.

I percorsi formativi che proponiamo nella nostra università per questo sono vari e possono essere riassunti in tre modi⁵:

- lavoro a partire da autobiografie scolastiche e altri testi autoreferenziali, con lo scopo di comporre una nuova narrazione delle loro traiettorie personali che permetta loro di imparare ad attribuire nuovi significati all'esperienza scolastica e ai processi di soggettivazione che si svolgono in essa;
- lavorare con materiali culturali diversi (romanzi, film, canzoni...), come un modo per imparare a collocarci in una diversa relazione di pensiero con ciò che chiamiamo “cultura”; e anche come un modo per pensare alla professione di insegnante in modo meno disciplinare;
- lavorare sul proprio rapporto con la conoscenza sulla base di ciò che possiamo chiamare una riconciliazione con la teoria e il teorico.

Diciamo riconciliazione perché, come risultato delle loro carriere accademiche, la loro concezione della teoria come un'accozzaglia di informazioni da riprodurre, di solito li dissuade dal concepirla come quella conoscenza che introduce una distanza con il mondo esperito, permettendo di andare oltre.

5. Conclusioni: recuperare il significato dell'educazione (inclusiva)

Pensare al significato di educazione inclusiva oggi significa recuperare la sfida democratizzante che garantisce a tutte le persone di essere educate in condizioni di equità. Anche se la rivendicazione del diritto all'istruzione per tutte le persone – e da tutte le parti del mondo – è stata ripresa dall'UNESCO (2005) o dall'UNESCO/OREALC (2007), a nostro avviso, ci sono alcune questioni che attraversano la prospettiva inclusiva che meritano, come abbia-

⁵ Uno sviluppo più ampio della nostra prospettiva formativa può essere trovato in Sierra e Caparrós (2018).

mo descritto nel corso del capitolo, di essere incorporate nella discussione su quale scuola e per chi è la scuola. Una discussione in cui abbiamo recuperato la questione della trasmissione culturale dalla questione della funzione dell'istituzione scolastica (Biesta, 2017; Pérez Gómez, 1995, 1998).

In accordo con quanto detto sopra, siamo stati interessati a ripensare la premessa che il diritto all'educazione non dovrebbe essere ridotto a una questione di accesso, ma dovrebbe essere combinato con proposte educative culturalmente rilevanti. Un'educazione che mette al centro non il semplice adattamento al mondo, ma la possibilità del suo rinnovamento (Arendt, 1996).

In questo senso, Masschelein e Simons (2014) si sono riferiti alla scuola come “il tempo e il luogo in cui siamo particolarmente preoccupati e interessati alle cose o, in altre parole, la scuola focalizza e dirige la nostra attenzione verso qualcosa” (p. 50); perché in essa il mondo si presenta allo studio.

Allo stesso modo, è l'insegnante che ha la responsabilità e il ruolo di presentare la cultura in modo ampio, rispettoso e inclusivo a tutti gli allievi e le allieve, se insegna in questa prospettiva di mediazione che abbiamo cercato di proporre. In questo senso, come già detto, il supporto dell'educazione è la relazione viva che ogni insegnante incarna con una serie di bagagli culturali; una relazione che trova la sua ragion d'essere nella concrezione di proposte didattiche e relazioni educative che rendono possibile quello che abbiamo chiamato con Masschelein e Simons lo studio a scuola.

Interessa, quindi, affermare che l'enfasi contemporanea sulla formazione basata esclusivamente sull'acquisizione di competenze professionali corre il rischio di motivare eccessivamente la formazione degli educatori verso una visione tecnica dell'insegnamento; cioè, verso una prospettiva che è più interessata alle metodologie di insegnamento che facilitano l'apprendimento che alla trasmissione culturale ben nota. Una visione tecnica legata a una pretesa pratica che tende a svalutare la teoria e la conoscenza.

Il filosofo dell'educazione degli insegnamenti Gert Biesta ha indicato questa direzione per diversi anni. Con le sue tesi che si riferiscono al cambio di paradigma che la *learnification* dell'educazione ha portato, cerca di mostrare alcune inadeguatezze di questo modello comprendendo che “il linguaggio dell'apprendimento cade corto come linguaggio educativo, proprio perché, come detto, il punto dell'educazione non è che gli studenti imparino ma che imparino qualcosa, per certi scopi, e che lo imparino da qualcuno” (Biesta, 2016, p. 122).

Per questo Sánchez-Rojo e Gil-Cantero (2020) dicono che il fatto di ripetere insistentemente al giorno d'oggi che lo studente deve essere il protagonista dell'apprendimento e l'insegnante non deve agire come un trasmettitore ma come un compagno, sta facendo perdere di vista “al professionista

dell'educazione il fatto che il suo campo ha a che fare con i fini e non semplicemente con i mezzi (Ibáñez-Martín, 2017)” (p. 47).

Una riflessione che si collega direttamente alla nostra tesi sulla trasmissione culturale e il posto degli insegnanti. E anche se queste meditazioni possono impantanarsi nei dibattiti che ci invitano a scegliere tra conoscenze e studenti (Meirieu, 2006), la proposta di autori come Biesta non si traduce in nessun caso in una rivendicazione di vecchie gerarchie, ma in un appello in difesa del senso antropologico dell'educazione come iniziazione.

E come ha detto Gusdorf (2019), nessuna cultura ha mai potuto fare a meno di un intercessore, perché “nel campo della cultura non ci sono mai stati autodidatti perché nessuno ha mai imparato qualcosa completamente da solo” (p. 57).

Riferimenti bibliografici

- Amilburu María G. (2021), “Conexiones en red con otros tiempos, espacios y generaciones. Roger Scruton, tradiciones y educación”, *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 33, 1, pp. 35-49.
- Arendt Hannah (1996), *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*, Península, Barcelona.
- Bellamy François-Xavier (2018), *Los desheredados. Por qué es urgente transmitir la cultura*, Encuentro, Madrid.
- Biesta Gert (2016), “Devolver la enseñanza a la educación. Una respuesta a la desaparición del maestro”, *Pedagogía y Saberes*, 44, pp. 119-129.
- Biesta Gert (2017), *El bello riesgo de educar*, SM, Madrid.
- Blanco Nieves (2006), “Saber para vivir”, in A.M. Piussi, A. Mañeru (comps.), *Educación, nombre común femenino*, Octaedro, Barcelona, pp. 158-183.
- Blanco Nieves, Sierra J. Eduardo (2013), “La experiencia como eje de la formación: una propuesta de formación inicial de educadoras y educadores sociales”, *Education policy analysis archives*, 21, 28, <https://epaa.asu.edu/ojs/index.php/epaa/article/view/1143/1088>.
- Caparrós Ester, Sierra J. Eduardo (2019), “Encender el deseo de saber. Movilizar las visiones epistemológicas en la formación inicial de maestras y maestros”, *RIFOP, Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 33, 3, pp. 175-194, <https://recyt.fecyt.es/index.php/RIFOP/article/view/75746>.
- Contreras José (2002), “Educar la mirada y el oído. Percibir la singularidad y también las posibilidades”, *Cuadernos de pedagogía*, 311, pp. 61-65.
- Contreras José (2010), “Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal”, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24, 2, pp. 61-81, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3276046>.

- Costa Vincenzo (2018), *Fenomenología de la educación y la formación*, Sígueme, Salamanca.
- Depaepe Fien, Noens Philippe, Kelchtermans Geert, Simons Maarten (2013), “Do teachers have a relationship with their subject? A review of the literature on the teacher-subject matter relation”, *Teoría de la Educación, Revista Interuniversitaria*, 25, pp. 9-124, <http://hdl.handle.net/11162/172267>.
- Diker Gabriela (2007), “¿Es posible promover otra relación con el saber? Reflexiones en torno del proyecto DAS”, in Ricardo Baquero, Gabriela Diker, Graciela Frigerio (comps.), *Las formas de lo escolar*, Del estante editorial, Buenos Aires, pp. 225-244.
- Echeíta Gerardo (2016), *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*, Narcea, Madrid.
- Echeíta Gerardo, Ainscow Mel (2011), “Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de actuación para el desarrollo de una revolución pendiente”, *Tejuelo*, 12, pp. 24-46, <http://hdl.handle.net/10486/661330>.
- Escudero Juan Manuel (2012), “La educación inclusiva, una cuestión de derecho”, *Educatio Siglo XXI*, 30, 2, pp. 109-128.
- Escudero Juan Manuel, Martínez Begoña (2011), “Inclusión y Cambio escolar”, *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, pp. 85-105, <https://rieoei.org/historico/documentos/rie55a03.pdf>.
- Fullan Michael (2002), *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*, Akal, Madrid.
- Garcés Marina (2020), *Escuela de aprendices*, Galaxia Gutenberg, Barcelona.
- Gimeno José (1998), *Poderes inestables en educación*, Morata, Madrid.
- Gimeno José (2000a), *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*, Morata, Madrid.
- Gimeno José (2000b), “El profesorado y la sustancia de la educación: la reivindicación de la competencia cultural”, *Kikiriki*, 52, http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=1248&PHPSESSID=a3a0d321b5b9e5197e4265c72a81b82a.
- Gimeno José (2014), “Los contenidos como ‘campo de batalla’ en el sistema escolar”, *Cuadernos de Pedagogía*, 447, pp. 10-11.
- Gimeno José (comp.) (2008), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?*, Morata, Madrid.
- Gusdorf Georges (2019), *¿Para qué profesores? Para una pedagogía de la pedagogía*, Miño y Dávila, Buenos Aires.
- Larrosa Jorge (2005), “Una lengua para la conversación”, in J. Larrosa, C. Skliar (coords.), *Entre pedagogía y literatura*, Miño y Dávila, Buenos Aires, pp. 25-39.
- Masschelein Jan, Simons Maarten (2014), *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*, Miño y Dávila, Buenos Aires.
- Meirieu Philippe (2006), *Carta a un joven profesor. Por qué enseñar hoy*, Graó (edición Kindle).
- Meirieu Philippe (2010), *Una llamada de atención. Carta a los mayores sobre los niños de hoy*, Ariel, Barcelona.

- Parrilla Ángeles (2002), “Acerca del origen y el sentido de la educación inclusiva”, *Revista de Educación*, 327, pp. 11-29, <http://webdocente.altascapacidades.es/Educacion%20inclusiva/lectura-15-Parrilla-Latas%282002%29.pdf>.
- Pérez Gómez Ángel I. (1995), “La escuela, encrucijada de culturas”, *Investigación en la escuela*, 26, pp. 7-24, <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/59647/La%20escuela%2c%20encrucijada%20de%20culturas.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Pérez Gómez Ángel I. (1998), *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*, Morata, Madrid.
- Perrenoud Philippe (2007), *Pedagogía diferenciada. De las intenciones a la acción*, Popular, Madrid.
- Perrenoud Philippe (2012), *Cuando la escuela pretende preparar para la vida: ¿desarrollar competencias o enseñar otros saberes?*, Graó, Barcelona.
- Pineau Pablo, Dussel Inés, Caruso Marcelo (2002), *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*, Paidós, Buenos Aires.
- Prieto Miriam (2018), “La psicologización de la educación: Implicaciones pedagógicas de la inteligencia emocional y la psicología positiva”, *Educación XXI*, 21, 1, pp. 303-320.
- Sánchez-Rojo Alberto, Gil-Cantero Fernando (2020), “Ya es hora de devolver la educación al profesional de la educación”, in Eduardo S. Vila, J. Eduardo Sierra, Víctor M. Martín (coords.), *Teoría de la educación: docencia e investigación*, GEU, Granada, pp. 35-54.
- Sierra J. Eduardo, Caparrós Ester (2018), “Formación del profesorado y competencia intercultural: un enfoque centrado en el sujeto”, in E. Vila, Víctor M. Martín, V. Sierra, J. Eduardo Sierra (coords.), *Las competencias transversales en la docencia universitaria*, GEU, Granada, pp. 83-101.
- Sierra J. Eduardo, Fernández Manuel, Caparrós Ester, Alcaraz Noelia (2019), “¿A qué llamamos innovación educativa? 5 ideas clave para la formación inicial del profesorado”, in Eloy López-Meneses, Emilio J. Delgado-Algarra, José Gómez-Galán, M. Pilar Cáceres-Reche (comps.), *Experiencias en innovación docente y aportes de investigación sobre la praxis universitaria*, Octaedro, Barcelona, pp. 125-144.
- Thoilliez Bianca (2020), “Docentes emprendedores, ¿quién se da más?”, *Cuadernos de Pedagogía*, 513, pp. 10-12.
- UNESCO (2005), *Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All*, París, <http://unesco.org/educacion/inclusive>.
- UNESCO/OREALC (2007), “El derecho a una educación de calidad para todos en América latina y el Caribe”, *REICE – Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5, 3, pp. 1-21.

3. Le scuole a indirizzo musicale-storia, qualità e prospettive

di Annalisa Spadolini

1. Storia normativa delle scuole a indirizzo musicale

Il punto di partenza della mia riflessione nasce dalla necessità di focalizzare l'attenzione su una realtà quella delle scuole secondarie di primo grado a indirizzo musicale che ha vissuto negli ultimi 45 anni alterne vicende, fra le quali l'ottenimento di una forte identità, una notevole espansione in termini numerici e qualitativi, lo sviluppo di attività di ricerca estremamente interessanti, e il raggiungimento di un'attenzione normativa collegata alla riconduzione a ordinamento dei corsi e alle recenti norme di legge a partire dal DM 8/2011, fino al Decreto legislativo 13 aprile 2017 n. 60 per arrivare al Decreto del Presidente del Consiglio 12 maggio 2021 "Piano delle arti".

Quattro sono i decreti che hanno regolamentato le scuole a indirizzo musicale e che da sperimentali sono riuscite a entrare in ordinamento: il Decreto ministeriale 8 settembre 1975, il DM 3 agosto 1979, il DM 13 febbraio 1996 e il DM 6 agosto 1999 n. 201.

Nel Decreto ministeriale 3 agosto 1975 si autorizzava la sperimentazione, limitatamente alla Lombardia; in esso era espressa la finalità di "evidenziare le capacità formative e orientative della musica". I primi corsi sono attivati nella provincia di Milano; in seguito la sperimentazione si estende alle province di Bari, Catania e Roma.

Sono in tutto diciotto le scuole medie che attivano in questo anno insegnamenti aggiuntivi rispetto all'orario curricolare nei quali gli alunni apprendono a suonare uno strumento musicale.

I corsi triennali vengono istituiti "considerata l'opportunità di promuovere una sperimentazione in cui l'insegnamento dell'educazione musicale connesso con lo studio di strumenti musicali sia integrato nel contesto delle altre discipline"; nel decreto si evidenzia "la capacità formativa e orientativa della musica"

attraverso uno studio non strettamente tecnicistico e nozionistico, ma principalmente culturale, “propedeutico per eventuali prosecuzioni nello studio della musica”. La sperimentazione prevede l’insegnamento dell’educazione musicale per tre ore settimanali per classe integrato dallo studio di uno strumento musicale, secondo programmi e metodologie stabiliti da un Comitato Tecnico Scientifico (organo preposto al controllo e alla verifica della sperimentazione).

Il **Decreto ministeriale 3 agosto 1979** estende la sperimentazione strumentale a tutto il territorio nazionale. In questo decreto si definiscono i nuovi programmi “di tutti”; si intende, con questo decreto, cambiare i presupposti e i metodi per adeguarsi a nuove esigenze formative e culturali; la musica, finora riservata agli addetti ai lavori e considerata in un’ottica prevalentemente tecnica e professionalizzante, entra e si inserisce a pieno titolo fra gli elementi imprescindibili di un curriculum formativo. Il decreto ha lo scopo di razionalizzare la sperimentazione, introduce elementi di omogeneità sul piano organizzativo e strutturale. I corsi, comprendono da un minimo di tre a un massimo di cinque specialità strumentali: pianoforte, violino, violoncello, oboe, clarinetto, flauto, corno e tromba, chitarra classica. Il decreto è il primo provvedimento verso l’introduzione della pratica della musica nella scuola dell’obbligo.

Le istituzioni scolastiche dove attivare i corsi sono individuate tra le scuole medie che offrono, sul piano didattico-organizzativo, i requisiti accertati dal Ministero: disponibilità di locali idonei e di orario prolungato anche nelle ore pomeridiane; e i requisiti professionali accertati da un’apposita commissione: disponibilità, nell’ambito della provincia, di personale docente particolarmente qualificato per gli insegnamenti specialistici adottati nel corso.

Con il **Decreto ministeriale del 13 febbraio 1996** “Nuova disciplina della sperimentazione nelle scuole medie a indirizzo musicale”, i corsi di strumento, “pur non essendo indirizzati a prevalenti prospettive specialistiche, non escludono, per la loro specificità, una valenza funzionale e propedeutica alla prosecuzione degli studi musicali”, affermazione nuova che ne sancisce la funzione orientativa. Vi si asserisce che i corsi sperimentali “sono parte integrante del progetto metodologico-didattico della scuola media e si realizzano nell’ambito della programmazione educativo-didattica dei Consigli di classe e del Collegio docenti”. Si parla per la prima volta di “integrazione, in via sperimentale, dell’educazione musicale curriculare con l’insegnamento di strumenti musicali”. Si attribuisce per la prima volta un preciso riferimento pedagogico alla pratica della musica vista anche come strumento di integrazione e di crescita personale e contiene anche un preciso riferimento alle finalità educative:

- concorrere a promuovere la formazione globale dell’individuo offrendo al pre-adolescente, attraverso una più compiuta applicazione ed esperienza musicale

- della quale è parte integrante lo studio specifico di uno strumento, occasioni di maturazione logica, espressiva e comunicativa, di consapevolezza della propria identità e quindi, di capacità di operare scelte nell'immediato e per il futuro;
- consentire al preadolescente, in coerenza con i suoi bisogni formativi, una consapevole appropriazione del linguaggio musicale nella sua globalità, inteso come mezzo di espressione e di comunicazione, di comprensione partecipativa dei patrimoni delle diverse civiltà, di sviluppo del gusto estetico e del giudizio critico;
 - fornire, per la loro elevata valenza espressiva e comunicativa, ulteriori occasioni di integrazione e di crescita anche ad alunni portatori di situazioni di svantaggio.

Nel Decreto “gli stessi [corsi], pur non essendo indirizzati a prevalenti prospettive specialistiche, non escludono, per la loro specificità, una valenza funzionale e propedeutica alla prosecuzione degli studi musicali”. Si ripartiscono gli strumenti in gruppi strumentali a tastiera, a corda, a fiato e a percussione. I corsi sperimentali “sono parte integrante del progetto metodologico-didattico della scuola media e si realizzano nell’ambito della programmazione educativo – didattica dei Consigli di classe e del Collegio docenti. Si parla per la prima volta di “integrazione, in via sperimentale, dell’educazione musicale curriculare con l’insegnamento di strumenti musicali. Si prevede espressamente lo spazio per la musica d’insieme. Si stabilisce che la commissione che predispone e svolge la prova orientativa-attitudinale sia formata dai docenti di strumento e di educazione musicale del corso e presieduta dal Preside, svincolando la sperimentazione dal Conservatorio.

È finalmente l’articolo 11 comma 9 della **Legge 3 maggio 1999, n. 124** (Disposizioni urgenti in materia di personale scolastico) a ricondurre i corsi sperimentali di strumento musicale a ordinamento. Dall’a.s. 1999-2000 sono definite le classi di concorso di strumento musicale nella scuola media, le tipologie degli strumenti insegnati, i programmi, le prove d’esame, le articolazioni delle cattedre.

Nel successivo **Decreto ministeriale 6 agosto 1999, n. 201** (Riconduzione a ordinamento dei corsi sperimentali a indirizzo musicale nella scuola media ai sensi della legge 3 maggio 1999 n. 124 art. 11 comma 9), si indicano i criteri organizzativi e di organico per i corsi musicali e si affermano anche importanti principi di autonomia delle singole istituzioni scolastiche; si definisce l’insegnamento dello strumento musicale “integrazione interdisciplinare e arricchimento dell’insegnamento obbligatorio dell’educazione musicale”. Si delineano le finalità principali per la “formazione dell’uomo e del cittadino” e ai fini dell’orientamento.

Per la prima volta vengono fornite indicazioni sui “programmi di insegnamento strumentale” articolate in indicazioni generali, finalità, obiettivi, contenuti, criteri di valutazione, indicazioni metodologiche.

Nell'ambito dell'autonomia organizzativa e didattica gli organi collegiali della scuola possono adeguare il modello organizzativo alle situazioni particolari di funzionamento dei corsi, al fine di realizzare l'impiego ottimale delle risorse, anche prevedendo attività di approfondimento, potenziamento e recupero.

Attraverso questo Decreto l'insegnamento dello strumento musicale intende:

- promuovere la formazione globale dell'individuo offrendo, attraverso un'esperienza musicale, resa più completa dallo studio dello strumento, occasioni di maturazione logica, espressiva, comunicativa;
- integrare il modello curricolare con percorsi disciplinari tesi a sviluppare, nei processi evolutivi dell'alunno, unitamente alla dimensione cognitiva, la dimensione pratico operativa, estetico emotiva, improvvisativo-compositiva;
- offrire all'alunno, attraverso l'acquisizione di capacità specifiche, ulteriori occasioni di sviluppo e orientamento delle proprie potenzialità, una più avvertita coscienza di sé e del modo di rapportarsi al sociale;
- fornire ulteriori occasioni di integrazione e di crescita anche per gli alunni in situazione di svantaggio.

Arrivando a norme più recenti, nel **Decreto legislativo 13 aprile 2017 n. 60** (Norme sulla promozione della cultura umanistica, sulla valorizzazione del patrimonio e delle produzioni culturali e sul sostegno della creatività, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera g), della legge 13 luglio 2015, n. 107), decreto avente valore di legge ordinaria, si stabilisce l'emanazione di un nuovo Decreto ministeriale per risolvere il problema della disomogeneità di presenza delle scuole a indirizzo musicale sul territorio italiano, per la definizione di nuove organizzazioni e per l'inserimento della disciplina strumento musicale nelle indicazioni nazionali per il curricolo.

2. L'impegno del Comitato nazionale per l'apprendimento pratico della musica per tutti gli studenti presso il Ministero dell'Istruzione

Il Ministero e in particolare il *Comitato nazionale per l'apprendimento pratico della musica per tutti gli studenti* presieduto dal professor Luigi Berlinguer, e da me coordinato a livello nazionale, nello sviluppo del proprio ruolo strategico di governo, indirizzo, coordinamento, promozione, supporto e valutazione dei risultati conseguiti, da alcuni anni sta lavorando per elaborare criteri guida e modelli formativi e organizzativi per la progettazione e l'attuazione di iniziative di diffusione della pratica musicale nelle scuole di ogni ordine e grado.

Il Comitato in quindici anni di attività ha offerto indicazioni utili e supporto progettuale e organizzativo alle scuole, attualmente attiva e cura rapporti e interazioni, sul piano nazionale e internazionale, con il governo e con altri soggetti istituzionali, organismi a vario titolo interessati e coinvolti nella ricerca musicale.

Nelle varie ricerche e indagini nazionali promosse ed effettuate dal Comitato emerge che le scuole a indirizzo musicale in Italia hanno contribuito:

- a sviluppare una professionalità prima inesistente;
- alla nascita di nuove metodologie e pratiche didattiche;
- a far crescere l'attenzione del mondo della ricerca sulle metodologie didattiche destinate al preadolescente per lo studio dello strumento;
- alla diffusione di una cultura della pratica musicale accessibile a tutti gli studenti;
- all'inserimento all'interno dell'organizzazione scolastica della figura dell'insegnante-musicista;
- alla lotta alla dispersione e per la necessità di recupero dei ragazzi svantaggiati;
- alla nascita di una nuova editoria di pubblicazioni musicali didattiche.

È inoltre stato rilevato quanto sia stato proficuo ed efficace l'impegno professionale dei docenti di strumento musicale nella:

- necessità di definire obiettivi condivisi nella progettazione del curricolo;
- esigenza di diversificare e valorizzare il proprio ruolo e le proprie competenze all'interno del curricolo;
- condivisione di metodi didattici e organizzazioni;
- definizione di sistemi di autonomia regolamentare;
- comunicazione con le famiglie;
- costante collaborazione con il territorio;
- capacità di essere flessibili nel cambiamento e nello sviluppo;
- volontà di formazione autonoma e continua e di ricerca-azione.

Inoltre, i docenti di strumento hanno proposto:

- attività di raccordo con la scuola primaria per l'orientamento nelle scelte dello strumento per una prima definizione di curricolo verticale negli studi musicali;
- nuove organizzazioni in perfetto accordo con il DPR275/99 sull'autonomia scolastica;
- la formazione di classi aperte;
- la pratica della musica d'insieme come strumento didattico;
- l'apertura verso il territorio.

Per concludere mi preme indicare qui di seguito alcuni indicatori di qualità delle scuole musicali italiane e dei docenti di musica e strumento, in considerazione dell'ampiezza delle collaborazioni che ho avuto modo di attuare in

qualità di coordinatore del Comitato musica in questi anni, con scuole e reti di scuole fortemente coinvolte nello sviluppo di pratiche didattiche di musica e strumento fortemente inclusive.

3. Indicatori di qualità delle scuole musicali

- **Qualità dei contenuti e dei metodi proposti:**
 - aree di pratica musicale affrontate (coro, musica d'insieme, propedeutica ecc.);
 - attività musicali che considerino nuove metodologie;
 - approccio metodologico innovativo e sostenibile;
 - qualità dei repertori musicali;
 - coinvolgimento attivo di tutti gli studenti;
 - modalità di valutazione.
- **Risorse strutturali e organizzative:**
 - disponibilità di spazi attrezzati e laboratori;
 - dotazione di strumentazioni musicali e tecnologiche;
 - organizzazione efficiente e flessibile;
 - consistenza delle scelte organizzative;
 - dimensioni extracurricolari.
- **Risorse professionali:**
 - docenti in formazione continua;
 - pluricompetenze dei docenti (titoli formali o informali);
 - capacità progettuale e promozione di progetti, iniziative di formazione, consulenza esterna, attività di ricerca ecc.;
 - capacità di valutazione e revisione del percorso didattico e organizzativo.
- **Partnership con istituzioni qualificate sulla musica:**
 - capacità di costruire accordi, sinergie, con organismi del territorio (Enti locali ecc.);
 - collaborazioni con istituzioni musicali (associazioni, enti, AFAM ecc.);
 - cofinanziamento di altri enti.
- **Qualità dei contenuti e delle metodologie proposti:**
 - aree di pratica musicale affrontate (strumento, coro, attività propedeutiche);
 - attività musicali che considerino i metodi attivi o nuove metodologie;
 - approccio metodologico innovativo e sostenibile;
 - qualità dei repertori musicali;
 - coinvolgimento attivo di tutti gli studenti;
 - modalità di valutazione.

4. Indicatori di qualità dei docenti di musica e di strumento

- **Ambito relazionale:**
 - capacità di negoziare, riflettere sulla ricerca di soluzione del possibile conflitto fra la propria identità di musicista e quella di insegnante;
 - valorizzazione delle proprie risorse e delle abilità comunicative sia con i pari sia con i discenti;
 - sviluppo della capacità di collaborazione;
 - acquisizione di tecniche di relazione empatica per la risoluzione di conflitti e per stimolare nei ragazzi quel senso di autostima, di versatilità e di capacità relazionali necessari per una sostenuta crescita emotiva.
- **Ambito socio educativo:**
 - capacità di sviluppo di competenze specifiche per gestire i rapporti con la società scolastica considerando i vincoli o le opportunità offerte dalla normativa di riferimento.
- **Ambito metodologico:**
 - capacità di adattamento delle proprie conoscenze e competenze nei diversi contesti;
 - capacità di ricerca metodologica e di flessibilità nella scelta della metodologia da utilizzare considerando gli aspetti pedagogici dell'età in cui si opera;
 - consapevolezza che le attività musicali vanno intese in senso inclusivo, interdisciplinare e che la società cambia velocemente per cui le tecnologie possono essere di molto aiuto allo studio dello strumento.
- **Ambito tecnico:**
 - sviluppo ed elevamento del senso “artistico” ed “estetico” nel proprio lavoro pedagogico;
 - ampliamento delle proprie conoscenze in relazione ai cambiamenti della società e degli interessi musicali degli allievi.
- **Ambito dei repertori:**
 - capacità di scegliere repertori di alto valore didattico e artistico sia per lo studio individuale sia per la musica d'insieme;
 - originalità nella produzione di nuovi materiali che sviluppino la capacità creativa degli studenti.
- **Ambito della formazione:**
 - capacità di attenzione e cura della propria formazione continua, in considerazione delle più moderne ricerche nazionali e internazionali di buone pratiche didattiche;
 - interesse per la formazione in senso interdisciplinare e trasversale.

– **Ambito della documentazione e della ricerca:**

- capacità di elaborazione progettuale;
- ricerca di modelli di buone pratiche;
- capacità di organizzare la propria documentazione;
- capacità di comunicare la propria ricerca.

5. La strada da percorrere

Per quanto riguarda le scuole a indirizzo musicale siamo in attesa del nuovo Decreto, in sostituzione del DM 201/99, che stabilirà nuove organizzazioni e, finalmente, criteri più trasparenti al fine della loro omogenea distribuzione sul territorio italiano.

Per concludere, auspico che la musica sia finalmente riconosciuta come un elemento di fondamentale importanza per la crescita formativa dei nostri ragazzi.

La musica è oggi il sottofondo a qualsiasi attività sociale e questo fenomeno, se non interveniamo nella scuola attraverso azioni di politica culturale in favore di una presenza sempre maggiore della pratica e dell'ascolto musicale e nella conoscenza critica dei suoi epistemi e della sua storia, avremo un pubblico sempre più passivo, privo di strumenti per selezionare con spirito critico l'immensità di suoni e immagini che ci circonda, un pubblico in cerca di consumo più che di sapere, di esperienza, di bellezza.

Nell'ambito delle politiche culturali di questo Paese è necessaria quindi una profonda riflessione sulla musica come territorio di appartenenza, di cittadinanza e di autorevole fascinazione.

Cittadinanza come patrimonio e cioè musica come risorsa dove ogni comunità riconosca un significato, una testimonianza dei propri valori, saperi, tradizioni.

Per creare questo tipo di substrato culturale è necessario essere convinti che il conoscere e praticare la musica sia patrimonio di tutti, nessuno escluso, che la comunità educante, le famiglie, la società, devono essere messi nella condizione di conoscere e apprezzare il valore di crescita e fortemente inclusivo della musica a scuola; che si investa nella ricerca e nella trasmissione del sapere di questa ricerca.

Sono convinta che solo nel confronto democratico fra chi la scuola la fa tutti i giorni (Dirigenti, docenti, allievi), chi se ne occupa a livello di ricerca didattico-pedagogica, chi la gestisce a livello normativo-amministrativo e politico e la gente comune, la società tutta, sia possibile raggiungere la sintesi necessaria alla realizzazione di una scuola in cui la musica possa essere luogo di cittadinanza, di emancipazione e di benessere per tutti.

Riferimenti normativi

Decreto ministeriale 8 settembre 1975, *Istituzione della sperimentazione dello studio di uno strumento musicale in alcune scuole medie della Lombardia.*

Decreto ministeriale 3 agosto 1979, *Disciplina la sperimentazione di strumenti musicali nelle scuole medie.*

Decreto ministeriale 13 febbraio 1996. *Corsi a indirizzo musicale.*

Legge 3 maggio 1999, n. 124, *Disposizioni urgenti in materia di personale scolastico art.11 comma 9* (Riconduce a ordinamento le scuole sperimentali a indirizzo musicale, stabilisce la nuova classe di concorso rimanda a successivo Decreto del Ministro la regolamentazione dei corsi).

Decreto ministeriale 201 del 6 agosto 1999, *Disciplina la riconduzione a ordinamento dei corsi, stabilisce le modalità organizzative, le cattedre, l'orario e i programmi.*

Ordinanza ministeriale 202 del 6 agosto 1999, *Indice la sessione riservata di esami finalizzata al conseguimento dell'abilitazione per l'insegnamento di strumento musicale nella scuola media.*

Ordinanza ministeriale 203 del 6 agosto 1999, *Ribadisce l'assetto ordinamentale dei corsi e stabilisce le modalità di adeguamento al DM 201.*

Decreto legislativo 13 aprile 2017 n. 60, *Norme sulla promozione della cultura umanistica, sulla valorizzazione del patrimonio e delle produzioni culturali e sul sostegno della creatività, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera g), della legge 13 luglio 2015, n. 107.*

4. Risorse strategiche per la didattica inclusiva nell'insegnamento dello strumento musicale: l'importanza della dimensione emotiva

di Barbara De Angelis, Paola Greganti*

1. Introduzione

Il presente lavoro prende le mosse dall'analisi della letteratura psicopedagogica che, fin dalla legge inglese “Special Educational Needs and Disability” del 2001, sostiene l'importanza di un'educazione riferita al costrutto dell'intelligenza emotiva e delle abilità sociali.

L'intento, per un verso è teso a identificare il tema delle emozioni come argomento utile al potenziamento delle risorse personali dei soggetti in formazione e degli allievi con disabilità e con DSA; per altro verso, ha lo scopo di approfondire il ruolo delle emozioni come categoria emblematica, per avviare una riflessione sull'esigenza di dare maggiore spazio alla sfera emotiva al fine di migliorare in prospettiva inclusiva l'insegnamento dello strumento musicale nella scuola secondaria di I grado (Rizzo *et al.*, 2021).

Le motivazioni di fondo che spiegano le due curvature della proposta, e le correlate questioni sottese che verranno esplicitate più avanti, si basano essenzialmente su due questioni.

La prima lanciata dall'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS)¹ in merito a un obiettivo che era già decisivo nel decennio precedente e che rimane determinante anche per l'*Agenda 2030*, ovvero l'incremento di opportunità educative per sviluppare abilità cognitive e comportamentali, capacità

* Nell'ambito di un lavoro condiviso, Barbara De Angelis ha elaborato i paragrafi 1, 2, 5, 6; Paola Greganti i paragrafi 3, 4.

¹ Nell'ottica della prevenzione e della promozione della salute quale stato di benessere psico-fisico e relazionale, l'OMS identifica le competenze emotive come “abilità imprescindibili al fine di acquisire un comportamento versatile e positivo, grazie al quale possiamo affrontare efficacemente le richieste e le sfide della vita quotidiana”.

di problem solving e abilità socioaffettive, al fine di consentire a tutti, e a ciascun soggetto in formazione, di condurre una vita significativa e proiettata verso un futuro positivo.

La seconda considerazione sottende un argomento noto fin da quando, nel secolo scorso, lo psicologo Albert Bandura (1997) ha interpretato il comportamento umano come una continua interazione tra fattori cognitivi, comportamentali e ambientali. Da allora, sociologi, filosofi, psicoterapeuti, neuroscienziati, pedagogisti, e tutti gli studiosi² di chiara fama che in ogni ambito scientifico hanno incrementato le conoscenze sull'origine dei comportamenti, sulla costruzione della personalità e sulla questione fondamentale del funzionamento della mente, hanno concordato su un argomento: per favorire l'apprendimento e la vita di relazione una delle aree fondamentali della formazione riguarda lo sviluppo delle competenze emotive.

Queste riflessioni e gli studi successivi riguardanti l'importante ruolo adattivo che le esperienze emozionali ricoprono nella maturazione del soggetto hanno dimostrato come un adeguato sviluppo intellettuale e buoni livelli di prestazione si ottengono quando nei soggetti coinvolti in percorsi educativi operano le convinzioni di efficacia unite alle abilità di autoregolazione. Tale assunto ormai consolidato nella letteratura psicopedagogica prevede che, se si vuole che le conoscenze vengano interiorizzate e successivamente usate, occorre stimolarle con esperienze ricche di richiami emozionali e inserirle in un contesto capace di suscitare emozioni. Ciò significa che se gli studenti devono essere convinti della propria capacità di regolare l'apprendimento e di raggiungere il successo scolastico, i docenti, a loro volta, devono avere certezza dell'autoefficacia personale nel motivare e promuovere l'apprendimento degli studenti (De Angelis, 2015). Uno degli obiettivi principali dell'educazione formale sembra, dunque, essere proprio quello di fornire agli studenti i mezzi intellettuali, le convinzioni di efficacia e la motivazione intrinseca necessari a tale scopo.

Ma come affrontare concretamente a livello pedagogico e didattico il tema segnalato dall'OMS e sviluppato nelle riflessioni degli esperti?

All'interno del progetto di ricerca nazionale sull'insegnamento dello strumento musicale nella didattica inclusiva della scuola secondaria di I grado, proporre di applicare le teorie e i modelli degli studiosi citati per affrontare e superare il malessere emozionale che il soggetto in formazione vive in alcuni momenti della relazione educativa, come le prove di accesso, l'inter-

² Si fa riferimento a studiosi di ogni scienza umana, da Carl Rogers (1973) a Howard Gardner (1993), da Joseph LeDoux (1998) ad Antonio Damasio (2000), da Daniel Goleman (1996) a Martha Nussbaum (2001).

rogazione, la valutazione, può essere un tentativo per migliorare le iniziative didattiche che su tale argomento sono state realizzate, o sono attualmente in atto in ambito scolastico, nella progettazione del curriculum di educazione dello strumento musicale e nella predisposizione delle prove di accesso a esso collegate.

Pur sviluppando una disciplina scolastica (l'educazione dello strumento musicale) che per sua costituzione ha strettamente a che fare con la sfera emotivo-espressiva, i docenti partecipanti ai focus group condotti all'interno della ricerca non hanno evidenziato particolari riferimenti concreti e operativi al costruito emotivo nella loro pratica quotidiana; né le ricerche fin qui messe in campo sembrano essere state finalizzate in modo concreto a due obiettivi in prospettiva inclusiva:

- indagare le modalità secondo cui le emozioni possono influenzare l'insegnamento e l'apprendimento in classe dello strumento musicale;
- formare la competenza emotiva e relazionale degli insegnanti finalizzandola alla didattica dello strumento musicale e alle modalità di accesso degli allievi con DSA e con disabilità alle classi d'indirizzo musicale e alle pratiche didattico-valutative utilizzate.

Nella letteratura sulla componente emotiva della relazione educativa, non sembra, dunque, essere stato finora ancora esaminato ai fini dell'insegnamento inclusivo dello strumento musicale, il tema di buone pratiche affettivo-relazionali sostenute dalle competenze emotive dell'insegnante per la realizzazione di soluzioni efficaci e sostenibili.

Una riflessione e una conseguente attività di ricerca in tal senso potrà aiutarci sia a delineare i principi generali di intervento, sia a predisporre strumenti che permettano ai docenti di padroneggiare meglio il proprio funzionamento emotivo relazionale, condizione indispensabile per conoscere, riconoscere e controllare, per ogni insegnante di ogni disciplina, le emozioni proprie e degli altri, nello svolgimento delle pratiche di progettazione educativa, valutativa e relazionale.

Come vedremo più avanti, ciò dà valore all'urgenza di convalidare, anche in fase di sperimentazione, il bisogno di formazione proprio dei docenti di strumento musicale e, all'occorrenza, il potenziamento delle loro risorse emotive personali per trasformarle in un valido dispositivo per il successo delle azioni didattiche inclusive. In questa direzione i Focus group hanno avuto il pregio di riflettere in modo dialogico sull'insegnamento inclusivo dello strumento musicale nella scuola superiore di I grado, indagando in particolare tre macro-aree: la gestione della prova orientativo-attitudinale per l'accesso alle classi musicali; la didattica dello strumento rivolta ai ragazzi con DSA o disabilità; la valutazione del percorso didattico di strumento mu-

sicale rivolta ai ragazzi con DSA o disabilità. In tutti e tre questi ambiti è stato interessante rilevare il forte interesse, dei docenti e dei dirigenti scolastici per gli aspetti emotivi, e poter constatare la loro esigenza di approfondirne le implicazioni inclusive e la portata sia nella didattica, sia nel percorso valutativo, e anche in relazione alla prova di accesso. Ciò conferma quanto la dimensione socio-emotiva sia un tema ineludibile nel percorso di insegnamento-apprendimento, in tutto il suo svolgersi, dalla fase di progettazione fino alla valutazione del processo. Gli insegnanti di strumento hanno potuto apprezzare la proposta di un loro maggior coinvolgimento e responsabilizzazione nella cura degli aspetti socio-affettivi, che riguardano il benessere degli studenti ma anche direttamente la loro competenza professionale.

2. Adattare l'azione didattica ai bisogni dell'apprendimento: le competenze inclusive degli insegnanti

Nel 2011 i documenti dell'European Agency for Special Needs and Inclusive Education, utilizzando concetti già delineati in precedenza (European Parliament and Council, 2006; UNESCO, 2009; EADSNE, 2009), tracciano la fisionomia di una nuova cultura educativa e didattica che punta sulle conoscenze come una necessità per tutti, e come una risorsa per garantire il successo formativo di ognuno. Non è un caso che in Italia già il Decreto ministeriale n. 249/2010, parlasse di un continuo aggiornamento come di un punto di forza per affrontare gli inarrestabili mutamenti sociali, economici e tecnologici; e che il più recente Decreto legislativo n. 66/2017 ribadisca quanto già esplicitato dalla legge n. 107/2015 sulla necessità di garantire attività formative rivolte ai docenti e finalizzate alla valorizzazione delle competenze professionali per la piena realizzazione degli obiettivi di inclusione. In tale prospettiva diventa prioritaria la necessità di configurare percorsi didattici capaci di valorizzare le esperienze personali e l'unicità dei diversi stili di apprendimento, ovviamente agendo su una molteplicità di elementi tra loro intrecciati: le competenze professionali inclusive del singolo insegnante; le didattiche e le strategie educative a livello di classe; le istituzioni nella loro autonomia organizzativa e didattica; le relazioni tra istituzioni e comunità/territorio (Chiappetta Cajola, 2018). Muoversi verso tale ottica significa voler attualizzare, nella pratica didattica, i concetti fondamentali che caratterizzano l'educazione inclusiva, cioè i principi di partecipazione, barriera, facilitatore, strategie didattiche specifiche, clima di classe. In termini educativi, una didattica incentrata sull'analisi dei problemi reali riesce a rilevare informazioni utili per costruire progettazioni adeguate e per deter-

minare quei contesti di reciprocità che, a loro volta, influenzano fortemente il rapporto insegnante-allievo (De Angelis, 2017, 2021). Potremmo dire, anzi, che la qualità dell'apprendimento è strettamente connessa alla qualità dell'insegnamento, e dunque l'azione del docente, attraverso precise funzioni di progettazione della didattica, permette il conseguimento di conoscenze, abilità, e specifiche competenze.

L'azione di insegnamento rappresenta pertanto l'elemento cruciale per garantire il diritto all'apprendimento e per permettere a ciascun soggetto di conseguire, secondo le proprie caratteristiche e le proprie vocazioni, la padronanza teorica e pratica dei contenuti di apprendimento. In altri termini la didattica si manifesta come "cultura didattica" se è incentrata sull'analisi dei problemi reali da cui rileva informazioni affidabili per assumere decisioni adeguate.

Pertanto, grazie a un preciso impegno professionale e di responsabilità inclusiva dell'insegnante, è proprio la relazione educativa a configurarsi come l'ambito dinamico e affettivo dal quale possono originarsi le proposte didattiche: quanto più si riuscirà a far esprimere agli studenti le loro esigenze implicite, tanto più si consolideranno i presupposti di un'azione didattica finalizzata al successo formativo di tutti (Chiappetta Cajola, Bocci e De Angelis, 2017).

Il riferimento alla prospettiva affettivo-relazionale in cui si compie ogni apprendimento (Rogers, 1973) e il riferimento alle intelligenze multiple e agli studi sull'individualizzazione dell'apprendimento (Gardner, 1993) ci aiutano ad avvalorare le seguenti riflessioni:

- i comportamenti affettivi e le emozioni manifestate dall'insegnante svolgono un ruolo essenziale per incrementare la motivazione e la disponibilità all'apprendimento degli alunni;
- la sfera emotiva dell'azione educativa concorre a produrre effetti positivi o negativi nel campo degli apprendimenti, oltre che influenzare la strutturazione di atteggiamenti e disposizioni dello studente verso attività valutative, prove, interrogazioni.

3. Dimensione socio-emotiva e contesti educativi: l'insegnante facilitatore del benessere

Quando si è trattato di indagare la dimensione emotiva e affettiva dell'uomo da un punto di vista pedagogico, uno dei problemi maggiori è stato individuato nella dicotomia che si instaura, a partire dal senso comune, tra razionalità ed emozioni (Contini, 1992; Cambi, 1996; Rossi, 2002; Baldacci, 2008). Tale paradigma disgiuntivo e oppositivo tra ragione e sentimento, razionalità ed emozioni, che ha caratterizzato la storia del pensiero occiden-

tale, è stato messo in discussione, se non esplicitamente superato, sia nelle riflessioni filosofiche e pedagogiche che nelle ricerche psicologiche e neuroscientifiche. Nell'ambito delle scienze umane è ormai diffuso l'accordo sul presupposto che il rapporto tra emozione e ragione non vada inteso in termini di conflitto o di primato dell'una sull'altra, bensì considerando i due termini in una prospettiva di sintesi, integrazione, interdipendenza, dialogo, oppure assimilandoli in un unico processo. Come sintetizza Martha Nussbaum (2001), le emozioni non vanno considerate un ostacolo all'efficace espressione della razionalità, anzi, sono fondamentali nei processi di conoscenza perché sono l'origine stessa da cui si sviluppano il pensiero e l'etica.

La pedagogia come riflessione teorica sui processi formativi si è sempre più impegnata in un'indagine sulla sfera emotiva e ha prospettato che tra emozioni e ragione possa delinearsi una relazione dialettica nella quale l'affettività non viene più considerata un movimento irrazionale da domare o estirpare, bensì una dimensione fondamentale dell'essere-nel-mondo di cui va promosso lo sviluppo armonico, equilibrato e integrato con la razionalità. La pedagogia contemporanea ha avviato una trasformazione radicale dei modelli di formazione alla luce di questa nuova complessità che coinvolge l'emotivo, il "pratico", l'affettivo. Oggi non è più possibile separare emozioni e conoscenza, ricadere nella disgiunzione/contrapposizione, svalutando la grande capacità conoscitiva delle emozioni e la densità emotiva di ogni esperienza di conoscenza. Ciò comporterebbe un impoverimento proprio sul piano educativo.

Anche nell'ambito delle neuroscienze è ormai largamente condivisa l'ipotesi secondo cui la capacità di esprimere e sentire emozioni è indispensabile per attuare comportamenti razionali (Damasio, 1995), tanto più che viene considerato impossibile, dal punto di vista neurobiologico, costruire ricordi, impegnarsi in pensieri complessi o prendere decisioni sensate, senza emozioni. Dunque si è imposta una rivoluzione paradigmatica che ha ribaltato la visione secondo cui le emozioni interferirebbero con l'apprendimento, rivelando, invece, che emozione e cognizione sono supportate da processi neurali interdipendenti e bidirezionali (Immordino-Yang, 2017; Geake, 2017). Le emozioni, nella loro stretta interrelazione con la dimensione cognitiva, sono il presupposto e la possibilità di ogni apprendimento significativo, profondo e duraturo, in quanto favoriscono la memorizzazione di esperienze e informazioni, migliorano le capacità attentive, facilitano l'interiorizzazione, aumentano la disponibilità ad apprendere e la motivazione intrinseca. Gli studi in merito hanno osservato come alcune emozioni quali la curiosità, la scoperta, l'eccitazione, la soddisfazione e la gioia, contribuiscono al successo nell'apprendimento favorendo l'interiorizzazione e la memorizzazione dei saperi,

mentre altre come la paura, l'ansia, la frustrazione, la rabbia, la noia, possono, al contrario, sfavorirlo e determinare l'insuccesso formativo (Buxton, 1981; LeDoux, 1998). All'interno di questo orizzonte oggi le neuroscienze parlano sempre più di *warm cognition* (cognizione calda), un costrutto secondo il quale l'apprendimento di una persona è influenzato dal suo stato emotivo (Villavicencio e Bernardo, 2013; McGaugh, 2015): quando un soggetto apprende, insieme alla memorizzazione delle conoscenze e delle informazioni, sperimenta emozioni quali la paura, l'ansia, il piacere, l'interesse, la curiosità, la noia, la felicità. Le informazioni immagazzinate in memoria saranno sempre associate all'emozione sperimentata nel processo di conoscenza, quindi se l'apprendimento si lega a emozioni spiacevoli lo studente cercherà di evitare le esperienze che riattivano queste emozioni fino ad arrivare ad allontanarsi dall'apprendimento o, addirittura, dall'esperienza scolastica. Questo meccanismo vale per le conoscenze così come per le esperienze. Per esempio, un'esperienza scolastica particolarmente legata all'investimento emotivo è quella della valutazione che troppo spesso si associa all'emozione della paura: la paura di essere valutati e giudicati incapaci o inadatti; la paura che non riguarda tanto il giudizio sulle proprie conoscenze quanto il giudizio su di sé come persona. Tuttavia, nonostante il rinnovato riconoscimento della dimensione emotiva e nonostante il legame tra emozioni e apprendimento sia oggi indagato da una grande quantità di ricerche e studi in ambito psicologico, neuroscientifico e pedagogico, in ambito scolastico non poche volte gli affetti, le emozioni, i sentimenti, sono stati trascurati, censurati, sopiti e per questo non accreditati come forze in grado di caratterizzare il conoscere, il volere, il convivere, l'apprendere dell'alunno (Rossi, 2004). La dimensione emotiva viene diffusamente presa in considerazione nella scuola soltanto quando emerge in questioni disturbanti, come per esempio rispetto al burnout degli insegnanti oppure quando esplodono comportamenti oppositivi degli studenti. Qui vogliamo invece sottolineare come la dimensione emotiva, nella sua integrazione con gli aspetti cognitivi, sia una *risorsa* strutturale per la scuola. Non soltanto perché le emozioni sono "fondanti" per l'apprendimento, in quanto, come dicevamo, mobilitano i processi cognitivi e promuovono un apprendimento significativo, *warm* (caldo) e appassionato; ma anche perché, come afferma Lucia Cajola (2008), una didattica attenta alle emozioni può promuovere negli studenti lo stupore per la conoscenza che è uno straordinario stato d'animo che nasce dal sentirsi coinvolti in ciò che si apprende, e dal desiderio di continuare a sapere e a conoscere; quindi è possibile favorire il piacere di apprendere attraverso il vissuto di emozioni positive. In definitiva, se il piacere e le emozioni positive sono gli elementi costitutivi del benessere (Seligman, 2005), la dimensione emotiva è un'importante risorsa per la

scuola anche perché promuove il benessere. La questione si sposta dunque da un'astratta concettualizzazione del rapporto emozione e ragione alla necessità di interagire con queste dimensioni dell'umano, e attraverso di loro, nelle specifiche situazioni (Baldacci, 2008).

Come possiamo nella pratica educativa utilizzare le risorse che potenzialmente ci provengono dalla dimensione emotiva? In prima istanza l'ambito relazionale deve configurarsi come luogo di sintesi vitale tra cognitivo ed emotivo (Loiodice, 2004), costituendo quella sintesi che abbiamo visto tratteggiata dalle riflessioni di filosofi, psicologi, neuroscienziati e pedagogisti contemporanei. Nella scuola diventa centrale sia l'importanza del clima affettivo che caratterizza ogni possibile declinazione della relazione educativa, sia la *cultura affettiva* dell'intero sistema scolastico che orienta il modo di proporre l'offerta formativa, il suo funzionamento e le dinamiche interne (Riva, 2015).

Per valorizzare tale dimensione emotiva nell'apprendimento è fondamentale il ruolo svolto dall'insegnante, che può scegliere di essere un *facilitatore del benessere* nell'apprendimento, promotore e agevolatore di "passioni gioiose" (Contini, 2009); capace di creare le condizioni per un apprendimento felice; attento all'insidia della paura dell'insuccesso e alla gestione dell'errore (Chiappetta Cajola, 2008); in grado di promuovere un clima affettivo confidenziale, collaborativo, sereno e positivo che genera coinvolgimento e partecipazione attiva (Morganti e Bocci, 2017); disposto a ispirare allegria nei propri allievi usando anche l'umorismo (McGhee, 1989); consapevole come lui stesso sia un elemento fondamentale del contesto educativo e consapevole che la vita emotiva della scuola è molto ampia, complessa, piena di mille sfaccettature, chiaroscuri, ambivalenze (Morganti, 2012); attivatore delle risorse emotive proprie e degli studenti; capace di strutturare luoghi emotivamente connotati (Baldacci, 2008) che sviluppino apprendimento significativo e benessere di vita. L'insegnante *facilitatore di benessere* è, inoltre, consapevole dello stretto legame che intercorre tra processi emotivi e processi cognitivi e di apprendimento, e quindi può integrare in modo equilibrato questi processi sin dalla fase di progettazione didattica riflettendo sul *come*, più che sul *cosa* insegnare, non perché la scelta dei contenuti non sia importante, quanto perché nessun contenuto può essere appreso in modo efficacemente formativo se non suscita il coinvolgimento e la curiosità (Sarsini, 1998) e se non è inserito in un clima emotivo e relazionale positivo e di benessere (De Angelis, 2017). La formazione degli insegnanti dovrebbe così andare oltre le dimensioni tecniche e procedurali della propria disciplina (Rossi, 2004; Groenke e Hatch, 2009; De Angelis e Greganti, 2010) per occuparsi anche di quella competenza emozionale che valorizza e arricchisce l'intreccio fra il conoscere e il sentire.

4. Scenari di riflessione aperti su emozioni e inclusività

Qui di seguito si puntualizzano alcuni spunti teorici e pratici sul legame tra dimensione emotiva e inclusività e si delineano alcuni ambiti di ricerca che risultano promettenti.

4.1. La dimensione emotiva come facilitatore o barriera

Supportati dalla riflessione svolta nel paragrafo precedente, si apre la prospettiva di una lettura del rapporto tra dimensioni emotive e apprendimento nella cornice bio-psico-sociale propria della classificazione ICF dell'OMS (2001). L'attenzione agli aspetti emotivi può essere considerata a pieno titolo uno dei fattori ambientali che condizionano il funzionamento (Chiappetta Cajola, Bocci e De Angelis, 2017), e quindi un indicatore da considerare nell'osservazione del contesto scolastico al fine di identificare barriere e facilitatori. Le emozioni positive permettono un apprendimento significativo che viene considerato cruciale negli spazi educativi inclusivi (Chiappetta Cajola e Rizzo, 2019). La cura del contesto educativo in relazione alla dimensione emotiva diventa, quindi, un facilitatore, non solo per gli studenti con disabilità o DSA, ma adatto a tutti e a ciascuno: un *facilitatore universale*, come indicato esplicitamente nella normativa in materia di inclusione e di PEI (d.lgs. 66/2017; DI 182/2020 e relative Linee guida del 2020) nella cornice di una concezione ampia di inclusione che supera la mera integrazione e si svincola da una cultura categoriale.

Al contrario, nella scuola possono ergersi barriere vere e proprie quando il contesto sostiene o rinforza emozioni negative che, come abbiamo visto, inibiscono e ostacolano l'apprendimento e il benessere. Come specificato nelle premesse all'ICF, un ambiente può caratterizzarsi per la presenza di facilitatori o di barriere, ma può configurarsi anche per l'assenza di facilitatori; in altre parole, la società può ostacolare la performance di un individuo sia creando vere e proprie barriere, sia non fornendo facilitatori. Nella prospettiva inclusiva anche non progettare né realizzare un ambiente emotivo facilitante significa porre degli ostacoli all'apprendimento, allo sviluppo del potenziale, al benessere.

4.2. Le difficoltà emotive e relazionali degli studenti con disabilità e con DSA e il legame tra apprendimento e benessere

Numerose ricerche evidenziano come la maggior parte degli studenti con difficoltà di apprendimento e con disabilità abbia difficoltà nelle relazioni sociali (Nelson e Harwood, 2013; Korhonen, Linnanmäki e Aunio, 2014; Cottini, 2018). In particolare per gli studenti con DSA, tre aree di abilità chiave nell'apprendimento socio-emotivo sono identificate come la fonte principale di queste difficoltà: riconoscere le emozioni in sé e negli altri; regolare e gestire le emozioni forti (piacevoli e spiacevoli); riconoscere i propri punti di forza e di debolezza. Questo è un dato facilmente estensibile anche a molti studenti con disabilità. Un'adeguata e approfondita formazione degli insegnanti sulle competenze socio-emotive e sul rapporto che intercorre tra dimensione emotiva e apprendimento permetterebbe di dare maggiore attenzione anche alle specifiche difficoltà socio-emotive e di rispondere agli specifici bisogni emotivi di ciascuno studente. In questa ottica, la capacità di cogliere e di approfondire le problematiche affettive completa quella competenza educativa che mette in condizione l'insegnante di affrontare le situazioni di disabilità o di DSA, ricordando che la disabilità non fa altro che svolgere un ruolo di amplificatore dei problemi generali dell'umanità (Gardou, 2006).

Possiamo considerare la qualità delle relazioni sociali anche un indicatore strettamente legato alla percezione di benessere. Quindi è opportuno in questa sede allargare il discorso del malessere legato alla difficoltà relazionale proprio di molti studenti con DSA e disabilità, al più ampio contesto della condizione di malessere in cui versano molti ragazzi. Proprio in questi ultimi anni è diventato sempre più urgente occuparsi dello stato di benessere degli studenti, in particolare nel contesto scolastico dove, come dimostrano le ricerche (Bisquerra, 2011), sta aumentando uno stato di malessere diffuso molto acuto soprattutto nella fascia di età 11-18 anni. Questo stato di malessere diffuso, alimentato attualmente anche dall'isolamento dovuto alla pandemia di Covid-19 (OECD, 2020; Ianes e Bellacicco, 2020; Girelli, 2020; Bocci, Guerini e Travaglini, 2021), riguarda moltissimi studenti e richiede urgentemente una presa di consapevolezza e una presa in carico da parte del sistema scolastico. Questo dato preoccupante ci invita a riflettere sulla connessione tra le difficoltà di apprendimento in senso ampio (Cornoldi, 2017) e il senso di malessere e di disagio che lo studente potrebbe vivere rispetto al compito di apprendimento, alla relazione educativa e al contesto scolastico.

È cruciale, dunque, alla luce delle urgenze attuali, interrogarsi sulla condizione di benessere all'interno del sistema scolastico in un'ottica inclusiva

ampia che sappia valorizzare, come abbiamo più volte affermato all'interno del presente contributo, la cura della dimensione emotiva come risorsa per la promozione del benessere.

4.3. La caratterizzazione emotiva dei valori inclusivi

Il *Nuovo Index per l'inclusione* (Booth, Ainscow e Dovigo, 2014) assegna un ampio spazio ai “valori inclusivi” che dovrebbero caratterizzare il sistema scolastico secondo un’ottica partecipativa che coinvolga alunni, insegnanti, genitori, dirigenti, amministratori e membri della comunità locale. Proprio la chiarificazione del ruolo dei valori nella progettazione per l’inclusione è stato un elemento di novità dell’Index rispetto ai precedenti strumenti di valutazione dell’inclusività (Dovigo, 2017). Gli autori ritengono che l’inclusione consista nel mettere in atto, in maniera formale e consapevole, specifici valori inclusivi da far agire nelle pratiche didattiche; dunque presentano la dimensione valoriale come un importante predittore per la realizzazione di una cultura realmente inclusiva. In particolare, indicano tra i valori inclusivi l’empatia, la gioia, l’amore, che vengono così declinati:

- la *gioia* è la caratteristica di un’educazione gioiosa che stimola l’apprendimento attraverso il gioco, la giocosità, un diffuso senso dell’umorismo, e promuove la soddisfazione e la contentezza che si generano dall’acquisizione di nuovi interessi, conoscenze e competenze;
- l’*empatia* è presentata come uno sforzo intenzionale e la volontà di impegnarsi rispetto ai punti di vista e ai sentimenti degli altri; un valore che quindi riguarda anche la presa in carico del malessere altrui e l’atteggiamento nei confronti dell’errore;
- l’*amore* si lega al valore dell’empatia e alla cura, una cura dell’altro visto nella sua interezza da valorizzare, una cura che non chiede nulla in cambio e che fonda la relazione educativa.

Come vediamo, i valori inclusivi proposti si identificano con vere e proprie competenze socio-emotive (l’empatia, l’amore) o aspetti emotivi dell’umano (la gioia) necessari per realizzare in un’ottica di facilitazione e di abbattimento di barriere quella che potremmo chiamare la *cultura affettiva* come orizzonte valoriale su cui poter fondare i modelli educativi e inclusivi che orientano il funzionamento, il modo di proporre l’offerta formativa e le dinamiche interne dell’intero sistema scolastico.

5. Risorse strategiche per la didattica inclusiva

Per creare un'azione didattica inclusiva, significativa ed efficace sul piano progettuale e valutativo, al fine di potenziare l'insegnamento dello strumento musicale nella scuola, sembra prioritario in questa sede, anche in base alle premesse fin qui delineate, partire da situazioni concrete. Come suggeriscono alcune pratiche metodologiche dell'azione didattica inclusiva, si tratta di: considerare i saperi come risorse da mobilitare; lavorare sistematicamente per problemi; inventare o ricorrere a metodologie diversificate; adottare una valutazione formativa in situazione. Sono temi che sicuramente perseguiremo nella sperimentazione sul campo perché tracciano piste di indagine e riflessioni che hanno a che fare non solo con la didattica operativa, ma anche con il fare formazione. Qui proviamo a riassumere, anche in senso applicativo, gli elementi che nei paragrafi precedenti hanno delineato la figura del docente del terzo millennio, sintetizzandoli con i contenuti emersi nei Focus group, in relazione alla necessità di prendere in considerazione gli aspetti emotivi sia nella pratica didattica sia nella progettazione dei criteri di valutazione dell'esame di ammissione e dell'esame finale di scuola di I grado.

5.1. *La professionalità docente*

Sicuramente una delle sfide più significative che oggi, secondo la ricerca didattica, caratterizzano l'identikit del moderno docente professionista è la piena consapevolezza pedagogica della propria disciplina, ovvero conoscere i contenuti disciplinari, e affrontare le scelte di metodo, le attività da proporre, le strategie e gli strumenti da impiegare (De Angelis, 2016). Tuttavia è anche richiesta, alla scuola e agli insegnanti, la capacità di rinnovare e differenziare in modo flessibile e creativo gli itinerari didattici, per renderli più adatti alle caratteristiche di ciascuno, alle esigenze personali, ai bisogni individuali (d.lgs. n. 66/2017). In sostanza: saper valorizzare il processo di acquisizione delle conoscenze e, dunque, facilitare e motivare l'apprendimento attraverso la possibilità di far emergere e maturare le potenzialità di tutti.

Il concetto di professionalità docente si fonda proprio sull'idea di un insegnante di qualità capace di costruire le condizioni favorevoli ad apprendere, e allo stesso tempo abile nel creare quell'atmosfera di benessere che è il clima ideale per un ambiente didattico e valutativo. Ecco perché nel presente contributo si è sottolineato, in più passaggi, che tra le procedure didattiche tese alla costruzione del processo di insegnamento-apprendimento, la relazione educativa che l'insegnante progetta, può assumere il valore di una vera

e propria strategia didattica specializzata (De Angelis, 2021). È in questo senso che abbiamo parlato di qualità dell'apprendimento strettamente connessa alla qualità dell'insegnamento, ovvero di come il conseguimento di conoscenze e di abilità socio-affettive si realizza, anche in senso operativo, là dove l'azione del docente avviene attraverso precise funzioni di progettazione della didattica.

5.2. L'autoefficacia e la motivazione all'apprendimento

Per incentivare la motivazione, l'azione didattica può far riferimento all'applicazione di specifiche metodologie che, accanto alla rilevazione dell'errore, possono evidenziare, per dirla con Bandura, anche i punti forti di ogni soggetto in formazione, elementi su cui puntare per migliorare le prestazioni che ognuno mette in campo. Di conseguenza diventa fondamentale, sia nella scelta e nella presentazione dei contenuti curriculari, sia nella progettazione delle prove valutative, poter promuovere lo sviluppo di quelle capacità che consentono allo studente di autovalutarsi e di autocorreggersi, quindi di monitorare il suo processo di apprendimento. Questi comportamenti non solo rappresentano un importante incentivo per acquisire una piena consapevolezza delle proprie strategie di impiego, di destinazione, e d'uso, dei saperi posseduti, ma rappresentano anche un importante fattore, se non una condizione determinante, per favorire l'acquisizione autonoma delle competenze.

Una didattica che punta su tali elementi si caratterizza sicuramente come didattica attiva, nel senso che:

- induce ogni individuo a entrare nella gestione del suo processo educativo;
- ha come punto di riferimento i bisogni cognitivi, ma anche i bisogni socio-emotivi degli studenti;
- valorizza l'importanza delle relazioni e delle abilità sociali.

In tal senso, ogni situazione di insegnamento-apprendimento richiede ai docenti di individuare le strategie di intervento in grado di sollecitare la motivazione e il desiderio di conoscere in ogni studente, e di rinforzarne la volontà per superare, sia pure in parte, le difficoltà personali. Solo a queste condizioni è perseguibile l'obiettivo di creare quel particolare clima che molti studiosi hanno indicato e suggerito per “star bene a scuola o in una relazione educativa”.

5.2.1. Le emozioni, un investimento educativo e didattico

In una prospettiva di promozione del benessere e di inclusione scolastica sembra viepiù necessario mettere al centro dell'esperienza educativa il tema della conoscenza affettiva ed emozionale come motore di numerosi aspetti riguardanti il successo scolastico (De Angelis, 2014). Dal punto di vista del docente, così come per qualsiasi altro caregiver, promuovere il benessere dello studente non significa soltanto impegnarsi nel dialogo per favorire la comunicazione, ma riconoscere un valore fondamentale alle emozioni, ritenute troppo spesso competenze da subordinare alle esigenze cognitive, sia nel processo di apprendimento curricolare sia nel processo di valutazione. Oggi sembra più che mai indispensabile progettare linee d'intervento educative e valutative mirate a favorire, e anche a valutare, oltre ai contenuti disciplinari, anche alcune competenze strategiche come l'autocontrollo, l'ascolto, l'autoconsapevolezza. A tale riguardo sembrano fondamentali le riflessioni di Vygotskij (1966), in particolare quando, facendo riferimento alle acquisizioni linguistiche del bambino, sottolinea come siano possibili solo all'interno di un contesto di interazione sociale con adulti e coetanei, una "zona di sviluppo prossimale" che gli permette di entrare in contatto con una serie di stimolazioni linguistiche che, in seguito, farà proprie. La zona di sviluppo prossimale diviene così lo spazio in cui la didattica può agire, con proposte di apprendimento relative a ciò che l'allievo non è ancora in grado di fare da solo, ma che sarà in grado di svolgere attraverso un aiuto opportuno, per poi proseguire autonomamente e raggiungere l'obiettivo prefissato. In questa ottica, si evidenzia la caratteristica fondamentale del processo di insegnamento-apprendimento, ovvero la dimensione sociale e affettiva dell'interazione fra tre elementi educativi, l'allievo, l'insegnante, i saperi, in cui l'insegnante si pone come un mediatore. Tale funzione ha una particolare rilevanza nella relazione educativa e nella didattica inclusiva, poiché rende possibile la manifestazione di capacità non ancora evidenti né definite, cioè le potenzialità dell'alunno, che possono emergere proprio per effetto di un intervento "mediato" che promuove lo sviluppo della zona prossimale. L'individuazione di queste potenzialità rappresenta un compito specifico della didattica, e le scelte che gli insegnanti compiono in tal senso attribuiscono concretezza alla loro azione didattica.

5.3. Il ruolo della valutazione

La relazione educativa richiede sempre un tempo di sviluppo commisurato ai livelli di partenza e alle potenzialità di ogni alunno, e ciò coincide con il

tempo necessario per prendere in considerazione le sue conoscenze, gli stili cognitivi, le abilità soci-emotive e relazionali, osservandole, esaminandole, prendendone atto, valutandole. In questa prospettiva, l'importanza educativa della valutazione emerge con particolare vigore solo se il docente non si ferma alla constatazione dei dati tecnici della sua disciplina, ma prende in esame l'intera procedura di formazione. Capita, invece, che la valutazione sia spesso considerata unicamente come il momento in cui sottoporre l'allievo a un giudizio, senza mettere in discussione altri importanti elementi del processo valutativo come, per esempio, la congruenza fra le risorse dell'allievo e la richiesta di prestazioni, oppure, la congruenza fra gli obiettivi prefissati e la verifica del loro conseguimento.

Nella prove di accesso e nelle fasi di accoglienza iniziale, sarebbe quindi opportuno disporre di una varietà di strumenti di accertamento che vanno dalle prove oggettive strutturate e semi-strutturate, ai questionari, alle griglie di osservazione per la rilevazione delle caratteristiche affettive, a un colloquio orientativo-attitudinale-motivazionale-relazionale, al fine di conoscere non solo lo stile cognitivo, ma anche le abilità, le attitudini e la disposizione emotiva di ogni alunno, tutti elementi a cui far corrispondere specifiche proposte didattiche e valutative.

Il momento valutativo, infatti, per essere finalizzato inequivocabilmente verso l'inclusione di ciascun soggetto in formazione, deve identificare la soglia minima di competenza che coincide con la capacità di valutare i bisogni specifici di un soggetto che si trova in una particolare situazione problematica e/o complessa da risolvere. In questa ottica, la valutazione coincide con un momento di notevole importanza per la realizzazione della didattica inclusiva, in quanto non mette semplicemente in evidenza il conseguimento dei risultati attesi, ma permette anche di conoscere la qualità dei processi attivati per ogni soggetto in formazione. Ciò vuol dire prima di tutto considerare, in relazione alle potenzialità di ciascuno, le strategie didattiche che hanno favorito la personalizzazione dell'apprendimento e, conseguentemente, ricorrere a una valutazione con una forte valenza orientativa.

Un altro espediente, nell'ambito delle strategie inclusive, potrebbe essere quello di utilizzare le procedure valutative considerando i diversi e specifici momenti in cui la valutazione si colloca all'interno della programmazione. In una fase iniziale, infatti, quando è necessario rilevare il grado di adeguatezza dei prerequisiti cognitivi, percettivi, motori e relazionali dell'allievo, per dedurre proprio da tali elementi le scelte didattiche opportune (come per esempio nel caso di un percorso individualizzato), la valutazione assume un aspetto diagnostico-formativo e ha una funzione strettamente predittiva. In seguito, invece, la valutazione accompagnerà

la fase di sviluppo dei processi formativi, rilevando in modo continuativo le difficoltà incontrate dai singoli allievi e individuandone le cause al fine di proporre gli opportuni interventi (anche quelli compensativi). Inoltre, è importante tenere sempre presente la distinzione fra valutazione dei processi e valutazione dei prodotti. In sintesi, la valutazione deve avere come oggetto sia il rendimento, poiché verifica il grado di corrispondenza all'andamento dei processi apprenditivi, sia il comportamento individuale nelle varie situazioni sociali. Proprio in relazione a quest'ultimo aspetto, la valutazione dovrebbe assumere e impegnarsi a svolgere anche una funzione di incoraggiamento all'autostima, sostenendo la motivazione a procedere nel caso di risultati non pienamente soddisfacenti.

6. Osservazioni conclusive

Abbiamo visto nei paragrafi precedenti come l'ambito socio-emotivo sia implicato in modo ineludibile con l'apprendimento; come riguardi specificatamente e prioritariamente la professionalità e le competenze dell'insegnante; come possa orientare in senso inclusivo l'intero sistema scolastico; come influenzi l'insegnamento e l'apprendimento di ogni disciplina, anche la più tecnica. In particolare ci è sembrato fondamentale indagare la formazione delle competenze emotive e relazionali degli insegnanti, in risposta alle riflessioni emerse dai Focus group intorno alla didattica inclusiva dello strumento musicale, sia in relazione alle modalità di accesso degli allievi con DSA e con disabilità alle classi d'indirizzo musicale, sia nelle pratiche didattico-valutative che vengono utilizzate in tutto il percorso.

In effetti, la questione socio-emotiva è una dimensione del processo di insegnamento-apprendimento che riguarda tutto il suo svolgersi, dalla fase di progettazione fino alla valutazione; e quando la disciplina richiede doti creative e interpretative, oltre che capacità cognitive e tecniche, come nell'insegnamento dello strumento musicale, è particolarmente importante saper improntare azioni didattiche e organizzative efficaci, ma soprattutto saper scegliere modalità relazionali sostenibili ai fini di un insegnamento e di una valutazione inclusivi.

In generale si può ben dire che, sin dalla fase di progettazione della didattica, non dovrebbe mai mancare l'attenzione per la costruzione di contesti educativi attenti al benessere di tutti e di ciascuno, attraverso un clima emotivo positivo e una relazione significativa tra insegnante e studente. In particolare, per quanto riguarda le classi a indirizzo musicale, queste attenzioni potrebbero entrare in campo sin dal momento della prova attitudinale, sia va-

lorizzando il presupposto che l'educazione alla musica è, e dovrebbe essere, un diritto per chiunque, e che tutti gli individui sono dotati di "attitudine alla musica", sia predisponendo, attraverso l'uso di metodologie come l'ascolto attivo e l'osservazione partecipata, un colloquio orientativo-attitudinale-motivazionale-relazionale per esaminare la motivazione e l'interesse dello studente per la musica, piuttosto che focalizzare il giudizio sulla valutazione dell'attitudine tecnica e dei contenuti acquisiti.

Facendoci interpreti di un dibattito che ormai investe tutta la comunità scientifica che si occupa di formazione, sottolineiamo l'esigenza di costruire una "professionalità esperta" dell'insegnante fondata principalmente sulla capacità di gestire la relazione educativa nelle sue molteplici caratteristiche: cognitiva, affettiva, sociale. Il punto di partenza è dato proprio dalla necessità di dotare i professionisti di competenze emotive, riflessive e di autoconsapevolezza che possano delineare una didattica relazionale, caratterizzata anche da una spiccata responsabilità affettiva.

In conclusione, l'esigenza della nostra riflessione non è stata solo quella di definire le caratteristiche di un insegnamento orientato alle emozioni, né di sviluppare una competenza emozionale professionale utile a risolvere alcuni problemi degli insegnanti (come per esempio il burnout) che pure compaiono con frequenza nello svolgimento della professione educativa, bensì è nata dalla necessità di promuovere una maggiore consapevolezza verso la sfera emotiva e relazionale della professionalità docente, anche attraverso l'attivazione di percorsi indirizzati alla formazione e all'alfabetizzazione affettiva.

Senza la pretesa di avere proposto conclusioni o strumenti definitivi, le riflessioni fin qui presentate intendono fornire qualche spunto teorico e operativo per la progettazione di percorsi di strumento musicale indirizzati al soggetto del terzo millennio. In tal senso, a nostro parere, le priorità da tenere presenti sono almeno due: dare spazio allo sviluppo delle abilità di autoregolazione e di autoefficacia come elementi inclusivi imprescindibili per la *formazione musicale di identità dinamiche ed equilibrate*; aprire la ricerca e la riflessione educativa sull'educazione dello strumento musicale alla fondazione di un nuovo principio educativo, non solo teso alla tecnica professionale ma anche rivolto alla motivazione, all'interesse e alle capacità interpretative e creative, nella cornice di una scuola complessa e multiforme che vuole consentire a ognuno l'esercizio della propria soggettività.

Riferimenti bibliografici

- Baldacci Massimo (2008), *La dimensione emozionale del curricolo. L'educazione affettiva razionale nella scuola*, FrancoAngeli, Milano.
- Bandura Albert (1997), *Self-efficacy. The exercise of control*, W.H. Freeman, New York.
- Bisquerra Rafael (2011), *Educaciòn emocional y bienestar*, Praxis, Barcelona.
- Bocci Fabio, Guerini Ines, Travaglini Alessia (2021), "Le competenze dell'insegnante inclusive: Riflessioni sulla formazione iniziale tra aspettative e conferme", *FORM@RE*, 21, 1, pp. 8-23.
- Booth Tony, Ainscow Mel, Dovigo Fabio (a cura di) (2014), *Nuovo Index per l'inclusione: Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*, Carocci, Roma.
- Buxton Laurie (1981), *Do you panic about maths?*, Heinemann, London.
- Cambi Franco (1996), *Mente e affetti nell'educazione contemporanea*, Armando, Roma.
- Chiappetta Cajola Lucia (2008), "Organizzare la didattica nella scuola dell'autonomia", in G. Domenici (a cura di), *Nuove indicazioni per il curricolo*, Anicia, Roma.
- Chiappetta Cajola Lucia (2018), "Scuola-Università: fare sistema e creare sinergie per il Piano di educazione alla sostenibilità", *Pedagogia oggi*, 16, 1, pp. 83-103.
- Chiappetta Cajola Lucia, Bocci Fabio, De Angelis Barbara (2017), "Strategie didattiche inclusive: Il ruolo dei fattori ambientali dell'ICF-CY per il successo formativo degli allievi. La ricerca-formazione con gli insegnanti", in G. Domenici, C. Coggi, G. Zanniello (a cura di), *Strategie didattiche integrate per il successo scolastico e l'inclusione*, Armando, Roma, pp. 319-340.
- Chiappetta Cajola Lucia, Rizzo Amalia Lavinia (2019), "Il laboratorio ludico-musicale come spazio fisico e simbolico per l'educazione inclusiva", *Pedagogia oggi*, 17, 1, pp. 445-462.
- Contini Maria Grazia (1992), *Per una pedagogia delle emozioni*, La Nuova Italia, Firenze.
- Contini Maria Grazia (2009), "Etica della professionalità educante: Competenze, saperi e passioni", *Ricerche di pedagogia e didattica*, 4, 2, pp. 1-17.
- Cornoldi Cesare (2017), *Le difficoltà di apprendimento a scuola*, il Mulino, Bologna.
- Cottini Lucio (2018), *Didattica speciale e inclusione scolastica*, Carocci, Roma.
- Damasio Antonio (1995), *L'errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano*, Adelphi, Milano.
- Damasio Antonio (2000), *Emozione e coscienza*, Adelphi, Milano.
- De Angelis Barbara (2014), "Sfera emotiva e sfera cognitiva: educare alle emozioni e valorizzare le diversità", in M. Corsi, *La ricerca pedagogica in Italia. Tra innovazione e internalizzazione*, Pensa Multimedia, Lecce.
- De Angelis Barbara (2015), "Competenza emotiva e futuri educatori: un'esperienza formativa di didattica universitaria", in G. Alessandrini, M.L. De Natale, *Il*

- dibattito sulle competenze. Quale prospettiva pedagogica?*, Pensa Multimedia, Lecce.
- De Angelis Barbara (2016), “Formazione e professionalità docente, metodo narrativo e competenza emotiva”, in F. Bocci, B. De Angelis, C. Fregola, D. Olmetti Peja, U. Zona, *Rizodidattica. Teorie dell'apprendimento e modelli didattici inclusivi*, Pensa Multimedia, Lecce.
- De Angelis Barbara (2017), *L'azione didattica come prevenzione dell'esclusione. Un cantiere aperto sui metodi e sulle pratiche per la scuola di tutti*, FrancoAngeli, Milano.
- De Angelis Barbara (2021), “Cultura dell'inclusione, contesti educativi e relazione didattica”, in P. Botes, B. De Angelis, M. Pedrana, I. Pucci, *Insegnare nei CPIA. Tra teoria e prassi*, Anicia, Roma.
- De Angelis Barbara, Greganti Paola (2010), “Lo sviluppo della competenza creativa degli insegnanti: un'indagine esplorativa”, in A. Latorre, J. Teruel Romero, D. Bisetto Pons, *Nuevos paradigmas para un tiempo nuevo*, Ajuntament d'Elx. Regidoria d'Educació i Festes, Elche.
- Dovigo Fabio (2017), *Pedagogia e didattica per realizzare l'inclusione: Guida all'“Index”*, Carocci, Roma.
- EADSNE – European Agency for Development in Special Needs Education (2009), *Principi guida per promuovere la qualità nella scuola inclusiva. Raccomandazioni politiche*, Odense.
- European Parliament and Council (2006), *Recommendation on key competences for lifelong learning*, EU 2006/962.
- Gardner Howard (1993), *Educare al comprendere*, Feltrinelli, Milano.
- Gardou Charles (2006), *Diversità, vulnerabilità e handicap: Per una nuova cultura della disabilità*, Erickson, Trento.
- Geake John (2017), *Il cervello a scuola: Neuroscienze e educazione tra verità e falsi miti*, Erickson, Trento.
- Girelli Claudio (2020), “La scuola e la didattica a distanza nell'emergenza Covid-19”, *Ricercazione*, 1, 12, pp. 203-220.
- Goleman Daniel (1996), *Intelligenza emotiva*, Rizzoli, Milano.
- Groenke Susan, Hatch Amos (2009), *Critical pedagogy and teacher education in the neoliberal era. Small openings*, Springer, New York.
- Ianes Dario, Bellacicco Rosa (2020), “Didattica a distanza durante il lockdown: l'impatto percepito dagli insegnanti sull'inclusione degli studenti con disabilità”, *Integrazione scolastica e sociale*, 19, 3, pp. 25-47.
- Immordino-Yang Mary Helen (2017), *Neuroscienze affettive ed educazione*, Raffaello Cortina, Milano.
- Korhonen Johan, Linnanmäki Karin, Aunio Pirjo (2014), “Learning difficulties, academic well-being and educational drop-out: a person-centred approach”, *Learning and individual differences*, 31, pp. 1-10.
- LeDoux Joseph (1998), *Il cervello emotivo. Alle origini delle emozioni*, Baldini e Castoldi, Milano.

- Loidice Isabella (2004), *Una scuola per tutti i bambini. I laboratori delle intelligenze e degli affetti nella scuola dell'infanzia*, Mario Adda, Bari.
- McGaugh James (2015), "Consolidating memories", *Annual Review of Psychology*, 68, pp. 1-24.
- McGhee Paul (1989), *Humor and children's development: A guide to practical applications*, Haworth, New York.
- Morganti Annalisa (2012), *Intelligenza emotiva e integrazione scolastica*, Carocci, Roma.
- Morganti Annalisa, Bocci Fabio (2017), *Didattica inclusiva nella scuola primaria*, Giunti, Firenze.
- Nelson Jason M., Harwood Hannah (2013), "Learning disabilities and anxiety: A meta-analysis", *Journal of Learning Disabilities*, 44, 1, pp. 3-17.
- Nussbaum Martha (2001), *L'intelligenza delle emozioni*, il Mulino, Bologna.
- OECD – Organization for Economic Cooperation and Development (2020), *The impact of Covid-19 on education: Insights from Education at a glance 2020*, <https://www.oecd.org/education/the-impact-of-covid-19-oneducation-insights-education-at-a-glance-2020.pdf>.
- OMS – Organizzazione Mondiale della Sanità (2001), *ICF. International classification of functioning, disability and health*, Geneva.
- Riva Maria Grazia (2015), "La scuola come sistema di relazioni, emozioni e affetti. In ascolto della vita emotiva", *Pedagogia oggi*, 2, pp. 21-39.
- Rizzo Amalia Lavinia, Chiaro Marina, Corsini Cristiano, De Angelis Barbara, Sappuppò Filippo, Spadolini Annalisa (2021), "Garantire l'accesso all'insegnamento dello strumento musicale agli allievi con disabilità e con DSA nelle SMIM: una ricerca nazionale", in P. Lucisano (a cura di), *Ricerca e didattica per promuovere intelligenza comprensione e partecipazione. Atti del X Convegno della SIRD 9-10 aprile 2021*, Pensa Multimedia, Bari, pp. 450-464.
- Rogers Carl (1973), *Libertà nell'apprendimento*, Giunti Barbera, Firenze.
- Rossi Bruno (2002), *Pedagogia degli affetti*, Laterza, Bari.
- Rossi Bruno (2004), *L'educazione dei sentimenti. Prendersi cura di sé, prendersi cura degli altri*, Unicopoli, Milano.
- Sarsini Daniela (1998), "La professionalità docente: Oltre i modelli riduttivi, verso un incrocio di competenze", in F. Cambi (a cura di), *Nel conflitto delle emozioni*, Armando, Roma.
- Seligman Martin (2005), "A balanced psychology and a full life", in F.A Huppert (ed.), *The science of wellbeing*, Oxford University, Oxford.
- UNESCO (2009), *Policy guidelines on inclusion in education*, Paris.
- Villavicencio Felicidad, Bernardo Allan (2013), "Positive academic emotions moderate the relationship between self-regulation and academic achievement", *British Journal of Educational Psychology*, 83, pp. 329-340.
- Vygotskij Lev Semënovič (1966), *Pensiero e linguaggio*, Universitaria, Firenze.

5. *Per una valutazione inclusiva*

di Cristiano Corsini

1. **Caratteristiche della valutazione inclusiva**

Quali sono le caratteristiche di una valutazione inclusiva?

Per tentare di rispondere a questo interrogativo è utile partire dai tratti essenziali che negli ultimi decenni hanno caratterizzato approcci, dispositivi, strumenti e prassi della valutazione educativa e la loro sistematizzazione teorica, mettendone in evidenza caratteristiche e dinamiche inclusive. Se prendiamo in considerazione le elaborazioni che, principiando dalla riflessione deweyana sui giudizi di valore (1938, 1939), procedono col *formative assessment* di Scriven (1967), con l'*authentic assessment* di Wiggins (1998), l'*assessment for learning* di Stiggins (2002), Wiliam (2000, 2011) e altri, il *sustainable assessment* di Boud (2000), l'*assessment as learning* di Earl (2013), possiamo rintracciare facilmente elementi di convergenza (Aquario, 2015) con l'*inclusive assessment* di Watkins (2007), con i lavori sull'efficacia e sull'equità di prassi didattiche – nello specifico, valutative – di Mitchell (2014) e con l'Index per l'inclusione di Booth e Ainscow (2011).

Tale convergenza si deve al duplice processo di avvicinamento tra componenti dei processi educativi che troppo spesso erano (e, non di rado, sono ancora) concepite come separate. Un avvicinamento, favorito dall'evoluzione metodologica e concettuale operata in campo valutativo e didattico, che riguarda sia i rapporti tra insegnamento e valutazione sia quello tra valutazione e apprendimento. Riguardo al primo processo, sappiamo che la valutazione è formativa se dà forma all'insegnamento, ovvero se chi insegna impiega i giudizi per regolare la successiva didattica, giungendo così a mettere alla prova dell'esperienza la propria didattica e, con essa, i propri fini e i propri mezzi. Un secondo processo, che si fonda sul primo, si gioca tra valutazione e apprendimento. Esso conferisce a studentesse e studenti re-

sponsabilità crescenti nel processo valutativo, in modo tale da assicurare loro maggiori possibilità di comprensione profonda, sviluppando autonomia nella regolazione e nella conduzione delle esperienze di apprendimento, come evidenziano i lavori di Earl e Boud. Da questo punto di vista, la valutazione per l'apprendimento (*assessment for learning*) e la valutazione come apprendimento (*assessment as learning*) delineano un'evoluzione della valutazione formativa che fa proprie le ricerche della psicologia dello sviluppo. Si tratta di un passaggio fondamentale, anche alla luce della capacità dei processi valutativi di supportare dinamiche partecipative all'interno delle comunità. Gli item presenti nell'Indice per l'inclusione, con le relative domande-guida (così come quelli proposti nel nuovo PEI), rappresentano un'ottima definizione operativa di tale passaggio. Si tratta di una scelta che integra affidabilità ed equità, dato che dà letteralmente voce a una pluralità di sguardi, soggetti e intelligenze, consentendo di pervenire a giudizi meno parziali e arbitrari.

2. Caratteristiche della valutazione educativa

Giova ora definire cosa intendiamo per valutazione educativa. Si tratta di una locuzione usata e abusata da sempre ma probabilmente mai come nell'ultimo quarto di secolo, ovvero da quando, in aggiunta al tradizionale accertamento degli apprendimenti, si sono sviluppati apparati, attività e istituti appositamente deputati alla valutazione dell'efficacia, dell'efficienza, della qualità del lavoro svolto da scuole e università, dando l'impressione che la valutazione educativa vivesse un notevole periodo di sviluppo. E in effetti, prestando fede alle analisi che generalmente i media riservano all'uscita di rapporti sulle rilevazioni INVALSI, a indagini internazionali come PISA, TIMSS, alle classifiche di scuole e università a uso e consumo dell'utenza, può apparire legittimo impiegare la locuzione "valutazione educativa" per indicare tanto sfoggio di numeri, indicatori "oggettivi" e graduatorie che pretendono di ordinare istituti e contesti in base alla loro qualità. Tuttavia, un'analisi più accurata del fenomeno, che riconsideri la tendenza a dare per scontato che pubblicare e rendicontare con trasparenza gli esiti di studentesse e studenti abbia un'influenza positiva sulla qualità e sull'equità dell'educazione e che, al contrario, si faccia carico anche degli effetti indesiderati di certe scelte (in particolare, sulla segregazione scolastica, come evidenziato da Pacchi e Ranci (2017), sul fenomeno *white flight*) consente di mettere in discussione l'impiego della locuzione "valutazione educativa" per descrivere certi fenomeni.

Se prendessimo in esame riflessioni, esperienze e analisi relative alla valutazione educativa succedutesi nell'ultimo secolo, faremmo fatica a rico-

noscere alcunché di rigorosamente valutativo ed educativo nelle graduatorie pubblicate di recente su scuole e università. Pur tenendo conto delle differenze tra scuole e oggetti di riflessione (*assessment ed evaluation* non sono certo termini del tutto sovrapponibili), è possibile riscontrare una definizione comune di valutazione educativa trasversale alle riflessioni e alle esperienze messe in campo in questi decenni. Possiamo definire la valutazione educativa un processo che consente di emettere un giudizio di valore espresso sulla distanza riscontrata tra obiettivi e realtà e utile all'assunzione di decisioni volte alla riduzione di tale distanza. La funzionalità rispetto alla riduzione della distanza tra obiettivi e realtà è ciò che rende effettivamente educativo l'intero processo. Approfondiamo questi tre aspetti – ovvero il giudizio di valore, l'accertamento di una distanza, la riduzione di tale distanza – inquadrando ciascuno di essi dal punto di vista dell'inclusione.

3. Prima caratteristica. La valutazione come giudizio di valore: l'inclusione di altri sguardi

Tutti i processi valutativi comportano un giudizio di valore e la nascita e l'evoluzione delle ricerche e delle riflessioni docimologiche sono in gran parte legate all'analisi dell'inaffidabilità di una parte di tali giudizi. Nello scorso secolo uno dei padri della docimologia, Piéron, analizzando le valutazioni espresse da diversi membri delle commissioni degli Esami di Stato francesi, evidenziava come alla stessa identica prestazione corrispondessero valutazioni radicalmente differenti, con scarti ampi e significativi non solo nel saggio di filosofia, ma anche in fisica e matematica. In seguito, sistematizzazioni teoriche e indagini sul campo sull'iniquità valutativa, avvalendosi del fondamentale contributo della psicologia, hanno approfondito il ruolo che nella valutazione giocano cliché e pregiudizi (anche razzisti, classisti, sessisti, abilisti), come nei lavori sull'effetto alone, Pigmaliione, stereotipia e su altri *bias* sintetizzati nella tabella 1.

Riportiamo un passaggio delle ricerche di De Landsheere (1971, pp. 30-31) sull'effetto stereotipia: “Ci era stato segnalato (nell'ambito dell'insegnamento secondario) un caso di stereotipia dichiarata di cui un alunno era vittima per le versioni latine. A titolo di verifica, abbiamo fatto fare gli altri compiti successivamente da un altro alunno della classe, da un alunno dello stesso livello didattico, classificato ottimo in un'altra scuola, poi da un laureato in filologia classica: il voto non è cambiato di un mezzo punto su venti”.

Tab. 1 – Elementi di distorsione del processo valutativo

Alone	Influenza di elementi non pertinenti
Contagio	Influenza del giudizio altrui
Contraccolpo	Modificazione della didattica in funzione della valutazione
Distribuzione forzata	Forzatura delle differenze individuali entro uno schema prefissato
Pigmaliione	Adeguamento dell'apprendimento alle aspettative di chi insegna
Successione/contrasto	Sovrastima o sottostima sulla base del confronto con alti soggetti
Stereotipia	Forte incidenza di giudizi precedenti (fissità valutativa)

La sintesi della tabella 1 non riporta elementi che si escludono a vicenda. Infatti, come si può facilmente immaginare, la stereotipia può nascere spesso da un alone e, alla lunga, venire introiettata e risolversi nel senso d'impotenza appreso tipico dell'effetto Pigmaliione. Indagini più recenti si concentrano infine sulla "minaccia dello stereotipo", ovvero sul meccanismo in base al quale la salienza conferita a determinati stereotipi incide sulla prestazione e sulle future scelte di apprendimento. Come rileva Tomasetto (2013), secondo il modello della "minaccia dello stereotipo", se un gruppo sociale è oggetto di uno stereotipo negativo sulle scarse abilità dei suoi membri in relazione a un determinato ambito (per esempio, in matematica), gli individui che ne fanno parte tendono a ottenere prestazioni peggiori in quello stesso ambito anche a causa del timore di confermare lo stereotipo con il proprio insuccesso. Infatti, rileva Tomasetto, quando lo stereotipo viene esplicitato all'interno di un processo valutativo, come un test o un compito in classe, i membri di gruppi oggetto di stereotipizzazione tendono ad andare incontro a risposte di attivazione fisiologica eccessiva, ansia, intrusione di pensieri negativi, attenzione focalizzata su di sé e sforzi di soppressione dello stereotipo che occupano risorse cognitive, rendendo così più difficile lo svolgimento del compito. Il risultato paradossale è che indipendentemente dalle loro abilità individuali i membri di gruppi stereotipati ottengono effettivamente prestazioni peggiori in situazioni di minaccia dello stereotipo, finendo così per confermare agli occhi propri e a quelli degli altri lo stereotipo che li danneggia.

Va segnalato come la risposta suggerita dalla ricerca docimologica al problema dell'inaffidabilità e dell'iniquità dei processi valutativi non preveda alcuna rimozione della dimensione soggettiva nella valutazione. Piuttosto, vengono proposti metodi per controllare la soggettività impedendo che essa sfoci nell'arbitrio. In particolare, si tende a raccomandare un confronto intersoggettivo tra diverse parti in causa finalizzato a esplicitare funzioni, obiettivi, criteri di valutazione. L'esplicitazione di questi elementi e l'inclusione di diversi sguardi all'interno del processo rendono la valutazione al tempo stesso più equa e più rigorosa. Più equa, perché la valutazione si fa carico di

punto di confrontarsi col punto di vista di soggetti tradizionalmente esclusi; più affidabile, perché vengono notevolmente ridotte le distorsioni che incidono sul processo di elaborazione del giudizio.

Questo aspetto della valutazione è intimamente connesso con l'idea di valutazione come dispositivo di indagine e con quella di ricerca come processo democratico. Per Dewey (1939) i valori e le conseguenti valutazioni sorgono dove ve ne è motivo, ovvero dove avvertiamo problemi, e si sviluppano allo scopo di ipotizzare soluzioni possibili. Il giudizio valutativo è, sempre, una forma di gestione del potere, inteso come possibilità di incidere sui soggetti e può essere gestito autocraticamente, escludendo gli stessi individui valutati (col paradosso di oggettivare dei soggetti in apprendimento) ma pagando un elevato prezzo in termini di affidabilità e validità, oppure condiviso, includendo chi apprende nel processo valutativo fino alla coelaborazione del giudizio.

In sintesi, possiamo dire che questa prima caratteristica della valutazione, inquadrata dal punto di vista inclusivo, contrappone a ogni imposizione dall'alto o dall'esterno di finalità e strumenti valutativi la necessità di un confronto o di una negoziazione con individui e contesti valutati. Una valutazione educativa è anche una valutazione radicalmente inclusiva e democratica: valutazione tra pari e autovalutazione rappresentano forme altamente efficaci di valutazione (Restiglian e Grion, 2019).

4. Seconda caratteristica. Valutare, misurare, valutare: la necessità di strumenti criteriali

Abbiamo visto che nella valutazione educativa il giudizio di valore si esprime sulla distanza rilevata tra una situazione auspicata e una effettivamente riscontrata. A partire da questo possiamo delineare il ruolo della misurazione nel processo valutativo. La misurazione è qui intesa come processo che consente di collegare concetti astratti a indicatori empirici (Lucisano, 1989, 2018), un'operazione incentrata sulla nostra capacità di dare forma a scopi e obiettivi rendendoli empiricamente controllabili per verificare il livello del loro raggiungimento. Per Dewey (1939) vi è sempre qualche osservazione del risultato ottenuto in paragone e in contrasto con quello atteso, in modo che il paragone getti luce sull'adeguatezza delle cose adoperate come mezzi.

La posizione della misurazione all'interno della valutazione è intermedia, tra due atti valutativi. Nel 1955, sulla scorta di Dewey, Visalberghi statuisce un rapporto dialettico tra misurazione e valutazione nel processo educativo

(“la misurazione nasce nella valutazione e in essa confluisce”, p. 21), richiamandosi all’abito di equilibrio e discrezione che un atteggiamento privo di senso della misura rischia di smarrire. Non esistono valutazioni oggettive, dato che anche le cosiddette misurazioni oggettive, ottenute attraverso strumenti strutturati, sono precedute e poi seguite da giudizi di valore. Prima di misurare, stabiliamo infatti che la situazione necessita di un giudizio valutativo, e poi prendiamo decisioni valoriali su funzioni, obiettivi, strumenti e criteri della valutazione. Dopo aver misurato, elaboriamo infine un giudizio sulle informazioni raccolte.

Questo significa che le informazioni raccolte attraverso la misurazione, i dati, non sono ipostatizzati, ma vanno assunti all’interno delle ipotesi interpretative che li producono e che devono orientare le azioni seguenti.

Ed è a partire dalla necessità di orientare che si afferma un’esigenza più volte ribadita anche dal punto di vista inclusivo: descrivere i pieni, non i vuoti, ovvero ricorrere a strumenti in grado di fornire un accertamento criteriale e rendere conto dei progressi di ciascuno in termini di padronanza.

Da questo punto di vista, la distinzione tra accertamento criteriale e normativo merita di essere approfondita, dato che, come vedremo, ragionando in termini di inclusione e qualità del processo valutativo, il primo è da preferirsi al secondo. Una prova a norma consente di confrontare i risultati delle studentesse e degli studenti con quelli ottenuti da un gruppo di riferimento (per esempio, la media di scuola, la media regionale o nazionale, quella IEA o OCSE). Le prove a norma hanno una loro utilità, dato che consentono di ottenere informazioni per valutare l’efficacia e l’equità degli interventi educativi e di ottenere informazioni sull’andamento rispetto a determinati gruppi di riferimento dello stesso soggetto in diversi ambiti disciplinari. È il caso di una studentessa che ottenga punteggi significativamente superiori rispetto alla media in matematica, ma non in lettura: rilevare un dato del genere può contribuire a tenere sotto controllo distorsioni valutative, come l’effetto alone. Oppure, possiamo verificare se la stessa studentessa ottenga punteggi inferiori rispetto alla media di classe all’inizio dell’anno e superiori qualche mese dopo: rilevare un dato del genere può contribuire a tenere sotto controllo una distorsione valutativa come l’effetto stereotipia. Tuttavia, queste prove rischiano di dirci poco o nulla sullo sviluppo dell’apprendimento di questa studentessa, dato che la valutazione viene esercitata non su una misurazione della distanza tra obiettivi e prove, ma su quella tra i risultati della studentessa e gruppi di riferimento. Il rischio, ben conosciuto in letteratura, è quello di potenziare meccanismi competitivi che incidono negativamente sullo sviluppo di una motivazione intrinseca verso l’apprendimento (Ames, 1992).

Al contrario, un accertamento criteriale posiziona la prestazione delle studentesse e degli studenti all'interno di una scala di padronanza stabilita a prescindere dal rendimento medio della popolazione. Le prove a criterio, oltre a indicare con chiarezza gli obiettivi di rilevazione, prevedono che i diversi livelli di padronanza vengano predeterminati senza ricorrere al punteggio medio di gruppi di riferimento ma, al contrario, sulla base di criteri analitici, definiti grazie a indicatori e descrittori, che segnalano chiaramente a quale livello della scala di padronanza sia possibile posizionare la prestazione di una studentessa o di uno studente. Un criterio è infatti definito in base alle dimensioni (indicatori) da considerare nella valutazione di una prestazione, alle indicazioni che consentono di riconoscere tali dimensioni (descrittori) e a una scala ordinale per la valutazione del raggiungimento di determinati livelli di padronanza. In forza del carattere analitico e progressivo del feedback che offrono, le prove a criterio – se supportate da strumenti validi e affidabili (griglie, rubriche) per il controllo della soggettività dell'accertamento – costituiscono uno degli strumenti più efficaci nell'ambito della valutazione educativa.

La messe di numeri e voti rovesciata da docenti su studentesse e studenti o dai media su un'opinione pubblica ansiosa di stilare classifiche non ha necessariamente a che fare con la valutazione educativa: questa, infatti, deve farsi carico di informare in maniera affidabile strategie di miglioramento. Conoscere la distanza tra il punteggio di uno studente e il punteggio medio della sua classe, della sua scuola, della sua regione, della media OCSE, della Finlandia o di Saturno di per sé non aiuta a informare i processi educativi né a guidare il proprio apprendimento. Al contrario, orienta verso la padronanza un giudizio espresso sulla posizione di chi apprende all'interno del proprio percorso di apprendimento, una distanza colmabile se si esplicitano obiettivi intermedi in termini di comportamenti osservabili, come quelli che Mitchell raccomanda nella sua delineazione di un'efficace valutazione inclusiva. Una valutazione formativa si fa dunque inclusiva se riconosce e valorizza le differenze senza ricondurle a distanza da una norma (come nel *dynamic assessment*, cfr. Aquario, 2015), dando voce a diverse intelligenze e diverse abilità.

5. Terza caratteristica. Comunicare la valutazione per dare forma al futuro

Abbiamo visto come i lavori sulla motivazione all'apprendimento, sulla necessità di sviluppare una motivazione intrinseca per raggiungere obiettivi di padronanza evidenzino che una valutazione gestita totalmente dall'alto,

che scoraggia la collaborazione e incentra il giudizio sul confronto con le prestazioni altrui abbia conseguenze indesiderate sullo sviluppo di atteggiamenti positivi di studentesse e studenti verso l'apprendimento. A rendere educativa la valutazione non è l'impiego di certi strumenti, ma l'uso delle informazioni raccolte attraverso di essi, e la funzione attribuita al processo risulta determinante da questo punto di vista. La terza caratteristica della valutazione educativa, ovvero il fatto che essa abbia la finalità di contribuire a ridurre la distanza accertata attraverso la misurazione, sposta l'attenzione su un momento fondamentale dell'intero processo, ovvero la comunicazione del riscontro valutativo.

Spesso la valutazione tende a essere percepita e concepita come mera incombenza burocratica o come strumento di erogazione di premi o punizioni. La letteratura di riferimento relativa agli atteggiamenti verso la valutazione da parte dei docenti (Harris e Brown, 2009) attribuisce però efficacia educativa alle sole concezioni che assegnano alla valutazione finalità di miglioramento dei processi di insegnamento e apprendimento. Da questo punto di vista, una cultura della valutazione inclusiva si basa sull'impiego proattivo dell'errore (che non è mai stigma) e su un feedback quanto più possibile analitico. Il ruolo del feedback è essenziale nelle diverse forme di valutazione (eterovalutazione, valutazione tra pari, autovalutazione): in una valutazione che orienti efficacemente l'azione, l'elaborazione di un giudizio va legata allo sviluppo di conoscenze specifiche e alla capacità di fornire indicazioni per il miglioramento coerenti con gli scopi e i criteri dell'accertamento, come indicato in tabella 2.

Tab. 2 – Caratteristiche del feedback educativo

Comprensibile: espresso con un linguaggio chiaro che le studentesse e gli studenti possano capire

Selettivo: focalizzato su alcuni aspetti su cui le studentesse e gli studenti possano agire per migliorare

Specifico: riferito a precisi aspetti del compito a cui il feedback si applica

Contestualizzato: riferito ai criteri di valutazione

Equilibrato: focalizzato sia sugli aspetti positivi del compito che sulle aree di miglioramento

Proiettato al futuro: riferito a come gli studenti e le studentesse possano migliorare i propri futuri prodotti

Fonte: riadattato da Nicol (2010); Restiglian e Grion (2019)

6. Per concludere: includere più sguardi, usare senso della misura, mettersi alla prova

Per concludere, le dimensioni che supportano lo sviluppo di un'efficace valutazione educativa richiamano apertamente processi inclusivi. In primo luogo, la valutazione educativa deve includere più sguardi. Condividere finalità, contenuti e criteri di elaborazione di giudizio, in poche parole condividere il potere valutativo, rende più valido e affidabile il processo e contribuisce a ridurre il rischio che esso si risolva in un'operazione che riproduce e legittima le disuguaglianze di opportunità che caratterizzano il vissuto scolastico ed extrascolastico di studentesse e studenti.

In secondo luogo, una valutazione inclusiva deve usare senso della misura, ovvero deve rendere conto, con la consapevolezza del margine di errore che inevitabilmente caratterizza ogni processo misurativo, della posizione di studentesse e studenti all'interno di una scala di padronanza. Questo significa includere esplicitamente nelle misure obiettivi definiti in termini di apprendimenti osservabili, ovvero di obiettivi in vista, cose da fare e da imparare a fare, non posizioni da occupare all'interno di un ranking di sommersi e salvati, in cui la distanza dalla norma è concepita come deficit. Nel *narrative assessment* la produzione di narrazioni relative ai progressi evidenziati consente di porre l'accento su quel che studentesse e studenti imparano progressivamente a fare piuttosto che su obiettivi stabiliti in termini di distanza da prestazioni medie: “the teacher increasingly sees the learner, not the disability” (Dunn, 2004, p. 126).

Infine, una valutazione educativa deve includere il futuro nei propri giudizi. Nell'Indice per l'inclusione uno dei tanti item chiede: “È chiaro che la valutazione dell'apprendimento degli alunni implica sempre anche una riflessione sull'apprendimento?”. Nella “Teoria della valutazione”, Dewey chiarisce che l'autentico tempo delle valutazioni è il futuro, perché i giudizi di valore sono relativi a cose che ancora devono esser poste in essere. Una valutazione è efficace se comporta un impegno futuro, una modifica della nostra routine coerente con le cose che abbiamo appreso valutando. Ovviamente, tutto questo non configura alcuna fuga dal presente o dalle esperienze pregresse di individui che sono stati troppo spesso oggetti passivi, piuttosto che soggetti attivi, di processi valutativi poco o per nulla educativi. Ed è lo stesso Index a proporre, non a caso, il seguente item: “Gli insegnanti attingono alle proprie esperienze personali in cui sono stati valutati in passato per migliorare la loro valutazione?”. La valutazione educa se impegna chi insegna e apprende in una rimodulazione del contesto e in un riorientamento del proprio punto di vista che consentono, come ogni buona prassi narrativa

(Batini, Bartolucci e De Carlo, 2017), di conferire senso all'esperienza pregressa e presente per dare forma a quella futura.

Riferimenti bibliografici

- Ames Carole (1992), "Classroom: Goals, structures and student motivation", *Journal of Educational Psychology*, 84, pp. 261-271.
- Aquario Debora (2015), *Valutare senza escludere*, Junior, Parma.
- Batini Federico, Bartolucci Marco, De Carlo Ermelinda (2017), "Fight Dispersion Through Education: The Results of the First Cycle of the NoOut Project", *Mind, Brain, and Education*, 11, 4, pp. 201-212.
- Booth Tony, Ainscow Mel (2011), *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*, Centre for Studies on Inclusive Education, Bristol.
- Boud David (2000), "Sustainable assessment. Rethinking assessment for the learning society", *Studies in Continuing Education*, 22, 2, pp. 151-167.
- Corsini Cristiano (2018), "Inclusione e culture valutative", in S. Polenghi, M. Fiorucci, L. Agostinetto (a cura di), *Diritti, cittadinanza, inclusione*, Pensa Multimedia, Lecce pp. 85-94.
- De Landsheere Gilbert (1973), *Elementi di docimologia. Valutazione continua ed esami*, La Nuova Italia, Firenze.
- Dewey John (1938), *Logic, the Theory of Inquiry*, Holt and Co., New York.
- Dewey John (1939), *Theory of Valuation*, University Press, Chicago.
- Dunn Lesley (2004), "Developmental Assessment and Learning Stories in Inclusive Early Intervention Programmes: Two Constructs in One Context", *NZ Research in Early Childhood Education*, 7, pp. 119-133.
- Earl Lorna M. (2013), *Assessment as Learning: Using Classroom Assessment to Maximize Student Learning*, Corwin Press, Thousand Oaks.
- Harris Lois R., Brown Gavin (2009), "The complexity of teachers' conceptions of assessment: Tensions between the needs of schools and students", *Assessment in Education: Principles, Policy e Practice*, 216, 3, pp. 365-381.
- Lucisano Piero (1989), "Misurare come e perché", in P. Lucisano (a cura di), *Lettura e comprensione*, Loescher, Torino, pp. 43-68.
- Lucisano Piero (2018), "L'uomo è misura di tutte le cose (non è sempre necessario prendere i voti)", in C. Corsini (a cura di), *Rileggere Visalberghi*, Nuova Cultura, Roma, pp. 29-44.
- Mitchell David (2018), *Cosa funziona realmente nella didattica speciale e inclusiva. Le strategie basate sull'evidenza*, Erickson, Trento.
- Nicol David (2010), "From monologue to dialogue: improving written feedback processes in mass higher education", *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 35, 5, pp. 501-517.
- Pacchi Costanzo, Ranci Carolina (a cura di) (2017), *White flight a Milano. La segregazione sociale ed etnica nelle scuole dell'obbligo*, FrancoAngeli, Milano.

- Restiglian Emilia, Grion Valentina (2019a), *La valutazione fra pari nella scuola*, Erickson, Trento.
- Restiglian Emilia, Grion Valentina (2019b), “Valutazione e feedback fra pari nella scuola: uno studio di caso nell’ambito del progetto GriFoVA”, *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 12, pp. 195-222.
- Rizzo Amalia Lavinia, Chiaro Marina, Corsini Cristiano, Sapuppo Filippo (2020), “Insegnamento dello strumento musicale e inclusione scolastica: una ricerca nazionale”, *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 8, 2, pp. 158-168.
- Scriven Michael (1967), “The methodology of evaluation”, in R.W. Tyler, R.M. Gagne, M. Scriven (eds.), *Perspectives of curriculum evaluation*, Rand McNally, Chicago, vol. I, pp. 39-83.
- Stiggins Richard J. (2002), “Assessment crisis: The absence of assessment for learning”, *Phi Delta Kappan*, 83, 10, pp. 758-765.
- Tomasetto Carlo (2013), “Matematica per i maschi, italiano per le femmine: stereotipi di genere e atteggiamenti verso le materie scolastiche tra genitori e figli”, *In-Mind Italia*, 6, pp. 19-24.
- Visalberghi Aldo (1955), *Misurazione e valutazione nel processo educativo*, Edizioni di Comunità, Milano.
- Watkins Amanda (2007), *Assessment in inclusive settings: key issues for policy and practice*, European Agency for Development in Special Needs, Odense.
- Wiggins Grant (1998), *Educative Assessment: Designing Assessments to Inform and Improve Student Performance*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Wiliam Dylan (2000), *Integrating formative and summative functions of assessment*, Paper presented to Working Group 10 of the International Congress on Mathematics Education.
- Wiliam Dylan (2011), “What is assessment for learning”, *Studies in Educational Evaluation*, 37, pp. 3-14.

6. L'educazione musicale e i disturbi specifici di apprendimento: quali opportunità di prevenzione, inclusione e apprendimento?

di Marianna Traversetti

1. La relazione filogenetica tra linguaggio musicale e linguaggio verbale: quale contributo per la didattica?

Nell'ambito dell'apprendimento e dei processi di inclusione, la musica può apportare un preciso e importante contributo allo sviluppo delle capacità percettivo-cinestetiche, grosso e fino-motorie, e cognitive degli allievi, in quanto, oltre ad avere un forte carattere di interdisciplinarietà, sollecita il transfer degli apprendimenti, mobilitando le conoscenze e le abilità acquisite da un dominio cognitivo all'altro e facilitando, nel contempo, l'incremento di abilità specifiche. In più, oltre a essere considerata una componente fondamentale e universale dell'esperienza umana, la musica rappresenta uno strumento che stimola la comunicazione e la conoscenza della realtà, e che sollecita il ragionamento (MIUR, 2012). Infatti, "il moltiplicarsi delle ricerche sul transfer dell'apprendimento musicale lascia intravedere il linguaggio musicale non soltanto come esperienza valida in se stessa, ma anche come strumento veicolare di atteggiamenti cognitivi, altrimenti faticosi da assumere e da far accettare, in soggetti con stili cognitivi lontani dalle logiche tradizionali dei nostri apprendimenti scolastici" (Scaglioso, 2008, p. 210). È noto, del resto, che l'apprendimento musicale, carico di emozioni e ricco di tradizioni culturali (MIUR, 2012), ben si coniughi con quelle derivanti da altre discipline proprie del curriculum scolastico (MIUR, 2012) e dei diversi campi conoscitivo-applicativi. Altrettanto noto è che esso generi una positiva influenza, in particolare, sulle abilità di lettura, di ragionamento logico-matematico e spazio-temporale (Marzano e De Angelis, 2014). Tali abilità possono essere sviluppate attraverso attività didattiche che impieghino la musica quale veicolo di potenziamento di abilità deficitarie, per la stimolazione che essa offre all'acquisizione delle capacità percettive e di ragionamento sulla

lingua italiana (MIUR, 2012). Esiti apprezzabili, infatti, si rintracciano nelle ricerche relative alla relazione filogenetica (Brown, 2000) tra linguaggio musicale e linguaggio verbale¹. Tale correlazione è evidente di per sé per la natura stessa della musica e del linguaggio: sia la musica sia il linguaggio si servono di simboli che rappresentano informazioni tali da essere comunicate agli altri in modo lineare e sequenziale. “Ulteriori parallelismi possono essere fatti per quanto riguarda la struttura della frase: come quella verbale può essere composta da due o da molte parole, allo stesso modo il “discorso” musicale è costituito da incisi, frasi, periodi. Parole e musica si combinano poi nel canto: d’altra parte anche il linguaggio ha una propria melodia intrinseca che può essere persa in caso di lesioni cerebrali focali, come nel caso della disprosodia” (Marzano e De Angelis, 2014, p. 67). La forte relazione tra linguaggio verbale e linguaggio musicale orienta dunque a impiegare, nell’ambito della didattica inclusiva, metodologie atte allo sviluppo della percezione del ritmo, della memoria uditiva di lavoro e della consapevolezza fonologica, a partire dall’ascolto verbale e musicale, motivato attraverso un’attenzione focalizzata su diversi stimoli e fenomeni acustici, nell’ambito di percorsi di potenziamento didattico a carattere ludico-pratico-esperienziale.

L’educazione al ritmo (Fraisie, 1979) costituisce uno dei parametri mediante i quali l’allievo distingue la propria lingua dalle altre. Tenuto conto che il ritmo di una lingua dipende dall’organizzazione delle sillabe, ne deriva l’importanza che ricoprono la sillaba e il pensiero pre-alfabetico come strumenti atti a stimolare l’impulso ritmico dell’allievo e la conseguente sua traduzione corporeo-gestuale (Rosati, 2009): è attraverso i movimenti del corpo che i bambini percepiscono e realizzano ritmi (Dalcroze, 1907). Per gli allievi con disturbi specifici di apprendimento-DSA (APA, 2014), o che ne presentano segnali di rischio, per esempio, l’esperienza con le pause di un ritmo musicale, condotta con modalità pratico-motorie, può contribuire a far compiere associazioni con la suddivisione di parole in sillabe accompagnata da gesti corporei, come il battere le mani e/o i piedi in corrispondenza di ogni sillaba ascoltata, il discriminare suoni e rumori, il riconoscere i vari timbri (prodotti da persone, animali, oggetti ecc.), nonché la lunghezza (suoni lunghi/corti), l’altezza (piano/forte) e l’intensità dei suoni (acuti/gravi). Un tale esercizio sul ritmo, svolto nella quotidianità della classe, influisce positivamente, pertanto, anche sulle capacità di discriminare e classificare i suoni, le sillabe e le parole percepiti/e nella memoria ecoica (Huron e Parncutt,

¹ È stato dimostrato che anche un breve training musicale condotto su bambini di scuola dell’infanzia aumenta, per il 90% di questi ultimi, le loro performances di intelligenza verbale (Rizzo e Pellegrini, 2021).

1993) ed è fondamentale per gli allievi a rischio DSA, i quali necessitano di reiterare e manipolare i suoni delle parole attraverso la memoria di lavoro e, in particolare, di immagazzinarli nel loop fonologico. Qui si conservano le tracce acustiche e ciò permette di classificare gli stimoli percepiti attraverso la ripetizione sub-vocalica (Baddley *et al.*, 2011). Questo processo attiva l'elaborazione di una vera e propria phonological score (Indefrey e Levelt, 2000) che monitora il linguaggio interno e sollecita gli opportuni aggiustamenti prima che la parola, laddove venisse pronunciata in maniera scorretta, sia pronunciata interamente. Un simile meccanismo prelude al possesso di una consapevolezza fonologica, ossia della capacità di individuare le componenti fonologiche della lingua e di essere in grado di manipolarle (Pinto, 1993).

2. La conoscenza eziologica dei disturbi specifici di apprendimento e la didattica inclusiva

I DSA, che fanno parte dei disturbi dello sviluppo, “possono costituire limitazioni” (L. 170/2010, art. 1, c. 1) in riferimento a specifiche abilità/competenze. Anche recenti studi di settore (Zoccolotti, 2021) hanno confermato come, in particolare, le funzioni alterate della lettura, della scrittura e del calcolo, pur costruendosi attraverso un apprendimento/insegnamento esplicito, poggiano su basi di maturazione del sistema nervoso centrale e sono mediate anche dall'ambiente esterno a quello di apprendimento (Penge, 2010). La conoscenza di tali assunti di natura eziologica si rivela interessante anche in ambito scolastico (Traversetti, 2017, 2018, 2021), in quanto può “guidare l'insegnante a giovarsi sia delle conoscenze scientifiche [...], sia di quelle relative allo sviluppo dell'ambiente, attraverso la modificazione del contesto di apprendimento in una direzione multidimensionale, grazie alla quale offrire e ottenere informazioni vitali per l'apprendimento e la formazione, e concretizzare efficaci percorsi didattici personalizzati, che valorizzino le potenzialità dell'allievo e lo conducano verso un corretto neurosviluppo, accompagnandolo all'acquisizione di abilità adeguate, sia in termini funzionali, sia emozionali, sulla base di un approccio realmente inclusivo” (Traversetti, 2021, pp. 12-13). Se ciò vale per gli insegnanti di ogni ordine e grado di scuola, ancor più risulta fondamentale per i docenti che si occupano della promozione dell'educazione musicale e dell'insegnamento dello strumento musicale, i quali sono chiamati anche a concorrere a ridurre gli svantaggi culturali, socio-relazionali e di apprendimento di tutti gli allievi con DSA (MIUR, 2012), e a favorirne l'inclusione.

3. La musica e la prevenzione dei disturbi specifici di apprendimento

Le “Linee guida per il diritto allo studio degli alunni con disturbi specifici di apprendimento” (MIUR, 2011) sollecitano al riconoscimento tempestivo delle difficoltà dell’allievo, attraverso l’osservazione, in classe, delle prestazioni atipiche, ossia, dei fattori di rischio (Lucangeli, 2010; MIUR, 2011; Lo Presti, 2015)² per DSA, nonché mediante la pianificazione delle più opportune forme di didattica individualizzata e personalizzata (Baldacci, 2005). È di fondamentale rilevanza, ai fini di un’auspicata compensazione del disturbo, “identificare precocemente le possibili difficoltà di apprendimento e riconoscere i segnali di rischio” (MIUR, 2011, p. 10). Ciò chiama in causa l’azione di prevenzione³ secondaria (Caplan, 1964) che, in particolar modo, la scuola dell’infanzia e la scuola primaria possono svolgere intervenendo sugli allievi a rischio e avviando a sintomi di disturbo, o a situazioni di disagio. Infatti, una previsione accurata dell’insorgenza di un disturbo può essere anticipata in età prescolare (Scarborough, 2005; Lyytinen *et al.*, 2006) e fin dalla primissima infanzia (Guttorm *et al.*, 2010), ed è proprio in questa prospettiva di azione che va intesa la prevenzione, ovvero come quell’opportunità, data agli allievi, di ridimensionare le difficoltà di apprendimento presenti e future, e di giungere a un’adeguata compensazione di queste prima della conclamazione del disturbo. Ed è in questo senso che essa riveste una grande importanza laddove si promuovono percorsi di educazione musicale che possono contribuire a prevenire e ridurre il livello di severità e a realizzare attività, soprattutto attraverso l’applicazione sullo strumento musicale, in cui le difficoltà possono manifestarsi meno limitanti per l’attività e la partecipazione degli allievi. Alcune ricerche dimostrano, infatti, che l’assenza di un intervento precoce causa un ritardo medio di almeno un anno nello sviluppo di apprendimento dell’allievo con difficoltà, nel corso della scuola primaria e secondaria di primo grado (Trisciuzzi e Zappaterra, 2005). A tale riguar-

² Sono considerati fattori di rischio quegli elementi personali o sociali la cui presenza aumenta la probabilità che un individuo manifesti nel tempo un dato disturbo, che devono persistere alla comparsa del disturbo stesso (Penge, 2010).

³ Secondo lo schema elaborato da Caplan (1964), esistono tre tipi di prevenzione: 1) la prevenzione primaria, finalizzata a impedire l’insorgenza di disturbi nelle persone sane o in situazioni sociali che possono minare l’equilibrio psicologico e la condizione sociale delle persone stesse; 2) la prevenzione secondaria, rivolta alle persone a rischio per eliminare/ridurre il sintomo di un disturbo o di un disagio; 3) la prevenzione terziaria tesa a impedire il progredire di una malattia o di un disagio conclamati affinché la persona sviluppi comportamenti funzionali a un positivo reinserimento.

do, è da segnalare anche la rilevanza che assume la presa in carico precoce sulla riduzione delle possibili difficoltà psicopatologiche secondarie di tipo emotivo: gli allievi con DSA presentano un rischio di sviluppare problemi emotivi tre volte superiore a quello dei loro coetanei normolettori (Penge, 2010) e di abbandono scolastico (Trisciuzzi e Zappaterra, 2005; Commissione Europea, 2016). In questo ambito di intervento, si evince chiaramente come la prevenzione rappresenti anche un fondamentale obiettivo della continuità educativo-didattica (Margiotta, 1987; MIUR, 2012) tra scuola dell'infanzia, scuola primaria e scuola secondaria di primo grado che vede, quale conditio sine qua non, la collaborazione sinergica tra scuola e famiglia, tale da favorire la conoscenza di elementi preconsocritivi sulla base dei quali integrare *ad hoc* la programmazione di classe e attivare percorsi didattici di potenziamento⁴, in grado di consentire di stabilire, nel tempo, se si tratta di una difficoltà temporanea e generica di apprendimento o, piuttosto, di quello che si concluderà come un vero e proprio disturbo, per il quale quanto più tempestivo sarà l'intervento precoce, tanto più efficace si rivelerà l'incontro con la programmazione curricolare. In Italia, sono state condotte numerose indagini attraverso screening rivolti ad allievi di classe prima di scuola primaria (Allamandro e Ragazzo, 2007; Belocchi, 2011) e ad allievi di cinque anni di età di scuola dell'infanzia (Usai *et al.*, 2007), che hanno messo in luce la stretta relazione tra alcune specifiche caratteristiche individuali e una maggiore percentuale di rischio a manifestare difficoltà di apprendimento, anche in termini di longitudinalità (Terreni *et al.*, 2011).

4. L'osservazione dei fattori di rischio

I più diffusi sintomi precursori si riferiscono ai ritardi o ai deficit del linguaggio, alla difficoltà con le rime o con il conteggio, o di coordinazione fino-motoria nella scrittura. Tra i fattori di rischio che possono essere osservati nei bambini in età prescolare vi sono, in particolare: una mancanza di interesse nel praticare giochi linguistici (per esempio, ripetizioni,

⁴ “Per potenziamento si intende un intervento educativo in grado di favorire il normale sviluppo di una funzione che sta emergendo. In altre parole, significa utilizzare la funzione al meglio delle potenzialità individuali, offrendo situazioni di apprendimento con elementi di novità e complessità maggiori rispetto a quanto il bambino potrebbe imparare se agisse da solo e per proprio conto” (Lucangeli, 2010, p. 28). Per esempio, le proposte riabilitative di potenziamento metafonologico, sperimentate a seguito degli screening effettuati nelle prime classi di scuola primaria, sono state efficacemente adottate dai docenti anche con l'intera scolarità (Lucangeli, 2010, p. 28).

rime), difficoltà a imparare filastrocche, uso di un lessico infantile, pronuncia errata di suoni e parole, difficoltà a ricordare sia i nomi delle lettere che compongono il proprio nome, sia i nomi dei numeri e dei giorni della settimana, difficoltà a suddividere parole in sillabe, oppure nel riconoscimento di parole che fanno rima tra loro e del suono iniziale di una parola (MIUR, 2011). Più in generale, l'insegnante può "osservare l'emergere di difficoltà grafo-motorie [...], di orientamento e integrazione spazio-temporale [...], di coordinazione oculo-manuale e di coordinazione dinamica generale, dominanza laterale non adeguatamente acquisita, difficoltà nella discriminazione e memorizzazione visiva sequenziale, difficoltà di orientamento nel tempo scuola (e) nell'esecuzione autonoma delle attività della giornata, difficoltà a orientarsi nel tempo prossimale (ieri, oggi, domani)" (ivi, pp. 10-11). Inoltre, memoria, attenzione e linguaggio, costituendo le principali basi dell'apprendimento della lettura e della scrittura (Darley *et al.*, 2005; Wolf, 2009), rappresentano altri aspetti fondamentali di cui tener conto nell'osservazione sistematica dei possibili segnali di rischio di DSA. Ma ancora, il docente può osservare: lentezza nella scrittura, pressione debole o eccessiva della matita sul foglio, discontinuità nel gesto grafico, ritocatura del segno già tracciato, di assunzione dello schema corporeo, di manipolazione linguistica. Si tratta, a ben vedere, di abilità deficitarie che, attraverso l'educazione musicale possono essere ben compensate, come illustrato nei paragrafi seguenti.

5. Il ruolo della musica per il potenziamento fonologico: percorsi didattici per la dislessia e la disortografia

Secondo le Raccomandazioni cliniche (Consensus Conference, 2011), tra i fattori di rischio DSA, oltre la familiarità pregressa o concomitante e il disturbo del linguaggio, vi sono le prestazioni fortemente deficitarie in prove sulle abilità metafonologiche. La rilevanza dell'uso della musica nella didattica è stata messa in luce da molte ricerche sperimentali e quasi sperimentali, che hanno fatto rilevare i risultati positivi e di facilitazione che le attività musicali possono comportare nello sviluppo delle abilità linguistico-fonologiche (Bolduc, 2008, 2009; Piro e Ortiz, 2009). In particolare, per il trattamento scolastico della dislessia e della disortografia, l'impiego combinato di attività linguistico-fonologiche e di attività musicali, facendo leva sulla sonorità delle parole (Dehaene, 2007), contribuisce validamente a rieducare le aree del cervello sottese all'elaborazione di fonemi, attivando

nuovi apprendimenti in grado di trasformare i circuiti neurali⁵. Infatti, sul piano percettivo-fonetico, tale impiego combinato stimola contemporaneamente sia la percezione categorica sia la restaurazione fonemica (Aiello, 1994). La prima permette la percezione in unità (parole, fonemi, note) in un continuum sonoro, linguistico o musicale; la seconda fa sì che si ricostituisca un'informazione mancante, qualora uno stimolo sonoro o verbale venisse interrotto o segmentato, facendolo avvertire come un *continuum*. La restaurazione fonemica, dunque, consente di attribuire significato semantico-lessicale o musicale alle informazioni. Ciò evidenzia le motivazioni per le quali si sostiene che “i bambini sembrano avere una capacità naturale di apprendere le regole del linguaggio e della musica attraverso l'esposizione a degli esempi (e che) per la musica, come per il linguaggio, il mezzo naturale è uditivo-verbale” (Sloboda, 1985, p. 51). Questo ragionamento conduce a ritenere che un intervento di riduzione delle difficoltà di linguaggio e di una dislessia o di una disortografia, attraverso un percorso di potenziamento didattico su base musicale, finalizzato all'acquisizione e al progressivo sviluppo linguistico-fonologico, è efficace quando gli apprendimenti linguistici e musicali avvengono mediante il ricorso a canali percettivo-uditivi⁶, come quelli condotti nelle scuole a indirizzo musicale. La consapevolezza fonologica si articola, infatti, su due ambiti (Morais, 1989), l'uno che riguarda la riflessione sulla struttura sillabica delle parole, tipica dell'età prescolare, detta anche fonologia globale; l'altra relativa alla struttura dei fonemi e alla loro manipolazione e classificazione che sopraggiunge in età scolare⁷. La consapevolezza analitica è preliminare alla codifica e decodifica di un testo orale o scritto, dunque, è da sviluppare durante gli anni di scuola dell'infanzia ed è predittiva del successo nell'apprendimento della letto-scrittura (Morais *et al.*, 1987). È noto, infatti, che le strutture neurofunzionali che mediano l'apprendimento della lingua scritta fanno parte della dotazione individuale e sono presenti fin dalla nascita (Dehaene, 2004), ma un loro malfunzionamento

⁵ Ksenjia Marinkovic ha dimostrato che il planum temporale, una regione superiore del lobo temporale del cervello, reagisce alla compatibilità tra le lettere e i suoni: l'ascolto di un suono compatibile con la lettera aumenta l'attività del planum temporale, mentre il conflitto tra lettera e suono ne riduce l'attività (Beltrami, 2010).

⁶ Poste tali considerazioni, è lecito ritenere che “se i bambini iniziano a imparare la musica molto presto, prima di iniziare a leggere – elemento positivo per la plasticità cerebrale – essi potrebbero seguire le stesse sequenze di quando imparano a parlare” (Parnucutt, 2006, pp. 90-91).

⁷ In buona sostanza, la consapevolezza fonologica globale consiste nel riconoscimento di una parola isolandola dal suo contesto comunicativo di riferimento, quindi, percepirla senza approfondire le sue componenti. La consapevolezza fonologica analitica consiste, invece, nel riconoscimento dei singoli suoni che compongono la parola, ovvero nella segmentazione e nella manipolazione di questi stessi.

mento può essere tra le cause della manifestazione successiva di un disturbo di letto-scrittura (Frith, 1985; Boewey, 2005). Percorsi didattici di potenziamento fonologico, realizzati anche con l'uso dello strumento musicale, basati su giochi linguistico-musicali svolti in modo continuativo e strutturato, e intesi quali strumenti di intervento compensativo per la riduzione delle difficoltà nel corso della strutturazione del processo di apprendimento di tali abilità, quindi, permettono di osservare l'analisi della traiettoria di sviluppo, con efficaci esiti nelle prime fasi di acquisizione del codice scritto. L'abilità fonologica degli allievi con dislessia e disortografia va pertanto monitorata e sviluppata nel corso dei diversi segmenti di scolarità (Yopp, 1995; Terreni *et al.*, 2011) per poi essere potenziata nella scuola secondaria di primo grado.

6. Il ruolo della musica per il potenziamento visuo-temporo-spaziale: percorsi didattici per la dislessia e la disgrafia

Il comportamento umano intenzionale poggia sulle funzioni esecutive, il cui sviluppo permette di procedere nell'agire percettivo-motorio, emozionale e del pensiero, nonché linguistico-comunicazionale. Negli allievi che presentano dislessia e/o disgrafia, le difficoltà legate a tali funzioni possono generare disordine, in particolare, nell'organizzazione del tempo e dello spazio, e delle giuste sequenze, provocando una disarmonia nello sviluppo (de Ajuriguerra, 1979). La Cerebellar Deficit Theory (Nicolson e Fawcett, 1999; Nicolson, Fawcett e Dean, 2001a, 2001b) sostiene, infatti, che il deficit di automatizzazione delle funzioni esecutive sia determinato “da una basilare disfunzione cerebellare che comprometterebbe in modo più generale l'automatizzazione delle abilità, non solo della lettura, ma anche delle sequenze motorie e in generale di apprendimento implicito” (Stella, 2011, p. 7). La mancanza dell'automatizzazione si rileva nella difficoltà a focalizzare volontariamente l'attenzione e a eseguire un compito o un'attività all'interno di un altro/a, soprattutto se di natura motoria e coordinativa con interessamento della dominanza laterale e dell'organizzazione spazio-temporale. Secondo Stamback, la capacità di integrare spazio-temporalmente le informazioni ricevute a livello percettivo per eseguire un compito o un'attività può essere sviluppata anche grazie all'impiego di modalità didattiche di tipo musicale. Tale capacità può essere allenata anche attraverso attività musicali svolte con l'uso di strumenti di facile reperibilità, in cui l'attenzione spaziale è sollecitata e facilitata nella selezione di un'informazione alla volta (procedura seriale) relativa alla posizione attesa inibendo, nel contempo, gli elementi di disturbo eventualmente presenti. Questo allenamento consente di sviluppare

altresi la capacità di escludere il rumore (Sperling *et al.*, 2005) o, più in generale, gli stimoli distraenti e di elaborare, quindi, l'informazione. Essa risulta pertanto fondamentale per gli allievi con dislessia, soprattutto, in funzione della segregazione del grafema durante la lettura e, per coloro i quali presentano disgrafia, soprattutto, in funzione della gestione dello spazio sul foglio e delle distanze tra lettere e parole nella scrittura.

Riferimenti bibliografici

- Aiello Rita (1994), "Music and language: Parallels and contrasts", in R. Aiello, J. Sloboda (eds.), *Musical perceptions*, Oxford University Press, Oxford, pp. 40-63.
- Allamandro Valeria, Ragazzo Francesca (2007), "Screening e laboratori nella prima classe della scuola primaria. Esperienza triennale di collaborazione Asl-Scuola", *Dislessia*, 4, 2, pp. 241-253..
- APA – American Psychiatric Association (2014), *Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali. DSM-5*, Raffaello Cortina, Milano.
- Baddley Alan, Eysenck Michael W., Anderson Michael C. (2009), *Memory*, Psychology Press, Hove; tr. it. *La memoria*, il Mulino, Bologna, 2011.
- Belocchi Stéphanie (2011), "Prove ZERO: un protocollo per l'identificazione precoce di difficoltà di letto-scrittura", *Dislessia*, 8, pp. 81-93.
- Beltrami Ada (2010), "I neuroni della lettura", *Focus*, 2, pp. 64-72.
- Boewey Judith A. (2005), "Predicting individual differences in learning to read", in M.J. Snowling, C. Hulme (eds.), *The science of reading: A handbook*, Blackwell, Oxford, pp. 155-172.
- Bolduc Jonathan (2008), "The Effects of Music Instruction on Emergent Literacy Capacities among Preschool Children: A Literature Review", *Early Childhood Research Practice*, 10, 1, pp. 1-5, <https://ecrp.illinois.edu/v10n1/bolduc.html>.
- Bolduc Jonathan (2009), "Effects of a music programme on kindergartners' phonological awareness skills", *International Journal of Music Education*, 27, 1, pp. 37-47.
- Brown Steven (2000), "The 'musilanguage' model of music evolution", in N. Wallin, B. Merker, S. Brown (eds.), *The origins of music*, The MIT Press, Cambridge, pp. 271-300.
- Caplan Gerald (1964), *Principles of preventive psychiatry*, Basic Books, New York.
- Commissione Europea (2016), *Relazione di monitoraggio del settore dell'istruzione e della formazione 2016. Relazione per Paese riferita all'Italia*, https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/monitor2016-it_it.pdf, ultimo accesso novembre 2021.
- Consensus Conference (2011), *Disturbi specifici dell'Apprendimento*, Ministero della Salute, Roma, 6-7 dicembre.
- Dalcroze Émile Jaques (1907), *Il ritmo, la musica, l'educazione*, EDT, Torino, 2008.
- Darley John M., Glucksberg Sam, Kinchla Ronald (2005), *Fondamenti di psicologia generale*, il Mulino, Bologna.

- de Ajuriaguerra Julian (1979), *Manuale di psichiatria*, Masson, Milano.
- Deahene Stanislas (2004), "Evolution of human cortical circuits for reading and arithmetic: The 'neuronal recycling' hypothesis", in S. Deahene, J.R. Duhamel, M. Hauser, M. Rizzolati (eds.), *From monkey brain to human brain*, MIT Press, Cambridge, pp. 133-157.
- Dehaene Stanislas (2007), *I neuroni della lettura*, Raffaello Cortina, Milano.
- Fraisse Paul (1979), *Psicologia del ritmo*, Armando, Roma.
- Frith Utah (1985), "Beneath the surface of development dyslexia", in K. Patterson, J. Marshall, M. Coltheart (eds.), *Surface Dyslexia, Neuropsychological and Cognitive Studies of Phonological Reading*, Erlbaum, London, pp. 301-330.
- Guttorm Tomi K., Leppanen Paavo H.T., Hamalainen Jarmo A., Eklund Kenneth M., Lyytinen Heikki J. (2010), "Newborn event-related potentials predict poorer pre-reading skills in children at risk for dyslexia", *Journal of Learning Disabilities*, 43, pp. 391-401.
- Huron David, Parncutt Richard (1993), "An improved model of tonality perception incorporating pitch salience and echo memory", *Psychomusicology*, 12, 2, pp. 154-171.
- Indefrey Peter, Levelt Willem M. (2000), "The neural correlates of language production", in Michael Gazzinga (ed.), *The new cognitive neurosciences*, MIT Press, Cambridge.
- Lo Presti Gianluca (2015), *Nostro figlio è dislessico*, Erickson, Trento.
- Lucangeli Daniela (2010), "Discalculia evolutiva sì-Discalculia evolutiva no?! Contributo della ricerca cognitiva", in G. Simoneschi (a cura di), *Annali della Pubblica Istruzione*, 2, 1, pp. 9-36.
- Lyytinen Heikki, Erskine Jane, Tolvanen Asko, Torppa Minna, Poikkeus Anna-Maija, Lyytinen Paula (2006), "Trajectories of reading development: A follow-up from birth to school age of children with and without risk for dyslexia", *Merrill-Palmer Quarterly*, 52, pp. 514-546.
- Margiotta Umberto (1987), *La continuità educativa nella scuola di base*, Maggioli, Rimini.
- Marzano Antonio, De Angelis Marta (2014), "Musica e transfer degli apprendimenti musicali, abilità fonologiche e linguistiche nella scuola dell'infanzia", *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 12, pp. 63-84.
- Morais José (1989), "Phonological awareness: a bridge between language and literacy", in D.J. Sawyere, B.J. Fox (eds.), *Phonological awareness in reading: the evolution of current perspective*, Springer, New York.
- Morais José, Alegria José, Conten Alain (1987), "The relationship between segmental analysis and alphabetic literacy: An interactive view", *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 7, pp. 415-438.
- Moreno Sylvain, Bialystok Ellen, Barac Raluca, Schellenberg Glenn, Cepeda Nicholas J., Chau Tom (2011), "Short-term Music Training Enhances Verbal Intelligence and Executive Function", *Psychological Science*, 22, 11, pp. 1425-1433.
- Nicolson Roderick I., Fawcett Angela J. (1999), "Developmental dyslexia: the role of the cerebellum", *Dyslexia*, 5, pp. 155-177.

- Roderick I., Fawcett Angela J., Dean Paul (2001a), “Developmental dyslexia: the cerebellar deficit hypothesis”, *Trends in Neurosciences*, 24, 9, pp. 508-511.
- Roderick I., Fawcett Angela J., Dean Paul (2001b), “Dyslexia, development and the cerebellum”, *Trends in Neurosciences*, 24, 9, pp. 515-516.
- Penge Roberta (2010), “Screening, indicatori precoci e fattori di rischio per i DSA”, in G. Simoneschi (a cura di), *Annali della Pubblica Istruzione*, 2, Le Monnier, Firenze, pp. 37-50.
- Pinto Giuliana (1993), *Dal linguaggio orale alla lingua scritta*, La Nuova Italia, Firenze.
- Piro Joseph M., Ortiz Camilo (2009), “The effect of piano lesson on the vocabulary and verbal sequencing skills of primary grade students”, *Psychology of Music*, 37, 3, pp. 325-347.
- Rizzo Amalia Lavinia, Pellegrini Marta (2021), “L’efficacia della musica a scuola: una rassegna delle evidenze”, *ECPS Journal*, 24, pp. 149-168.
- Rosati Piero (2009), *L’intelligenza musicale. Pagine di pedagogia, didattica e storia della musica*, Armando, Roma.
- Scaglioso Carolina M. (2008), *Suonare come parlare: linguaggi e neuroscienze. Implicazioni pedagogiche*, Armando, Roma.
- Scarborough Hollis S. (2005), “Developmental relationship between language and reading: reconciling a beautiful hypothesis with some ugly facts”, in H.W. Catts, A.G. Kamhi (eds.), *The connections between language and reading disabilities*, Lawrence Erlbaum, Mahwah, pp. 3-24.
- Sloboda John A. (1985), *The musical mind: The Cognitive Psychological of Music*, Oxford University Press, Oxford; tr. it. *La mente musicale*, il Mulino, Bologna.
- Terreni Alessandra, Tretti Maria Lucina, Corcella Palma Roberta, Cornoldi Cesare, Tressoldi Patrizio Emanuele (2011), *IPDA. Nuova Edizione 2011. Questionari osservativi per l’identificazione precoce delle difficoltà di apprendimento*, Erickson, Trento.
- Traversetti Marianna (2017), “Progettazione didattica e metodo di studio: interventi per l’acquisizione e lo sviluppo”, in L. Chiappetta Cajola, M. Traversetti, *Metodo di studio e DSA. Strategie didattiche inclusive*, Carocci Faber, Roma, pp. 59-144.
- Traversetti Marianna (2018), “Il potenziale degli allievi con DSA e lo studio a casa. Alcuni dati di ricerca”, *Formazione e Insegnamento*, 16, 2, pp. 283-296.
- Traversetti Marianna (2021), *Insegnare storia e geografia agli alunni con dislessia*, Carocci, Roma.
- Trisciuzzi Leonardo, Zappaterra Tamara (2005), *La dislessia. Una didattica speciale per le difficoltà nella lettura*, Guerini Scientifica, Milano.
- Usai M. Carmen, Viterbori Paola, Alcetti Alberta (2007), “Temperamento e identificazione precoce delle difficoltà di apprendimento”, *Psicologia Clinica dello Sviluppo*, 2, pp. 253-269.
- Wolf Maryanne (2009), *Proust e il calamaro. Storia e scienza del cervello che legge*, Vita e Pensiero, Milano.
- Yopp Hallie K. (1995), “A test for assessing phonemic awareness in young children”, *The Reading Teacher*, 49, pp. 20-29.

Zoccolotti Pierluigi (2021), *Disturbi specifici dell'apprendimento. Strumenti per la valutazione*, Carocci, Roma.

Riferimenti normativi

Legge 8 ottobre 2010, n. 170, *Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento*.

MIUR – Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2011), *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento*.

MIUR (2012), *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*.

7. Consapevolezza corporea e immaginazione attiva nell'allievo con disabilità e con DSA

di Maria Teresa Palermo

1. Premessa

L'insegnamento di uno strumento musicale è da sempre considerata un'attività molto delicata e complessa, tant'è vero che sono stati scritti trattati didattici specifici¹ in epoche in cui ancora non esisteva la stessa attenzione all'insegnamento di altre materie. L'apprendimento avveniva in modo analogo a ciò che accadeva nelle botteghe d'arte, dove il Maestro si prendeva cura di ogni specifico allievo e delle sue particolari inclinazioni, portando l'attenzione, in tempi non ancora maturi per le riflessioni sulla didattica, sulla relazione unica tra docente e discente e sulla centralità degli aspetti corporei.

Imparare a suonare uno strumento è, in fin dei conti, una specie di sport e non è possibile scindere gli aspetti più strettamente fisici da quelli cognitivi e affettivi.

Parlando di ragazzi con disabilità o con disturbi specifici di apprendimento, la cura e la preparazione teorico/pratica dell'insegnante dovrebbe essere ancora più approfondita, proprio per utilizzare in modo creativo l'enorme ventaglio di possibilità offerte dalla pratica musicale; a volte, l'apprendimento musicale si può configurare quasi come una pratica di tipo riabilitativo e, per questo motivo, sarebbe necessario un lavoro interdisciplinare tra i diversi professionisti.

¹ Tra i flautisti, e non solo, è notissimo il celebre trattato *La Fontegara* (1535), manuale didattico scritto da Sylvestro Ganassi (1492-1565) sul modo di suonare il flauto. Analoghi trattati esistono per la viola da gamba e per il clavicembalo.

2. Tecniche di respirazione per la postura e per l'efficacia esecutiva, modulate sulle specifiche difficoltà dell'allievo

Non solo chi canta o suona uno strumento a fiato ha l'ineludibile necessità di lavorare sul proprio respiro; per questi musicisti si tratta di una tecnica in più da apprendere, come l'uso dell'arco per i violinisti, ma tutti coloro che scelgono di seguire un corso di strumento dovranno confrontarsi con le dinamiche respiratorie. Un pianista, per esempio, non potrà stare a lungo seduto su uno sgabello muovendo mani e braccia se non viene aiutato – attraverso una corretta respirazione – a rendere fluidi postura e movimento.

Anche sotto il profilo musicologico, il respiro ha una funzione fondamentale nell'esecuzione: il fraseggio in sé richiede una specifica attenzione agogica che non può prescindere dalle dinamiche fisiologiche della respirazione, analogamente a quanto avviene per fonazione e linguaggio (Giubileo, 2007). Quindi un percorso efficace di un qualunque apprendimento professionale per uno strumentista integra la conoscenza e il controllo della respirazione: si potrebbe poi capovolgere il punto di vista, nell'ottica di un training musicale pensato per ragazzi e bambini in fase evolutiva, ponendo la corretta respirazione non come mezzo per raggiungere un risultato performativo ma come risorsa in sé nella crescita armonica dell'individuo.

Una volta focalizzate poi specifiche difficoltà dell'allievo (dovute a disabilità fisiologiche o funzionali) è possibile utilizzare tecniche di consapevolezza respiratoria per affrontare tali difficoltà in modo “musicale”. In particolare la postura e i movimenti specifici richiesti da ciascuno strumento possono essere continuamente corretti in modo dolce e anche divertente sia nella parte statica (spostamento dell'attenzione respiratoria sull'appoggio del corpo sul pavimento o sulla sedia) che in quella dinamica (movimento nello spazio seguendo immissione ed emissione dell'aria nei polmoni).

2.1. Un esempio concreto

Un bambino con difficoltà di coordinazione neuromotoria, di qualunque natura, può essere aiutato a suonare un tamburo con dei battenti seguendo il fraseggio musicale con il respiro, coordinandolo con il percorso del braccio per arrivare a colpire lo strumento nel momento esatto in cui la frase musicale lo richiede. Si tratta di un processo di anticipazione e pianificazione motoria che, come sappiamo, rinforza le aree cerebrali coinvolte².

² Questo metodo viene molto utilizzato nello sport (Mandolesi, 2012).

3. Tecniche di respirazione per il controllo dell'ansia e delle tensioni muscolari

Da tempi immemorabili, l'uomo ha utilizzato la respirazione per indurre stati di calma e di concentrazione; le preghiere e i mantra ne sono una delle dimostrazioni. Gli sportivi e i musicisti, prima di una performance, istintivamente (o consapevolmente, che sarebbe più indicato) si concentrano con alcuni respiri più profondi per migliorare l'ossigenazione dei tessuti. Si possono aiutare, per esempio, i piccoli studenti di musica prima di un saggio a percepire il proprio stato affettivo interno chiudendo gli occhi e concentrandosi sul respiro; in ogni caso, lo studio di uno strumento a fiato o del canto sono in sé propedeutici a una respirazione corretta che prima o poi si renderà automatica in ogni momento della giornata³. Non è necessario introdurre tecniche complicate, soprattutto per i bambini, perché la respirazione è una competenza naturale innata (come saper nuotare) che viene perturbata durante la crescita e che è sempre possibile recuperare con semplici esercizi. L'aiuto della creatività e delle immagini è assai indicato, così come è utile mostrare ai bambini dei video che descrivano il movimento di polmoni e diaframma. Nel caso di disabilità che coinvolgano i meccanismi respiratori⁴ è necessario coordinarsi con il personale sanitario che segue il bambino e magari pianificare insieme una serie di attività musicali/vocali/respiratorie efficaci e non pericolose.

Per quanto riguarda le tensioni muscolari, è chiaro che la totale distensione è auspicabile in un percorso di relax ma non è per nulla funzionale alla pratica strumentale, la quale richiede uno specifico impegno motorio, quindi tensioni muscolari ben definite. Già stare con le braccia alzate (lo richiede qualunque strumento!) è di per sé un esercizio continuo di equilibrio statico e dinamico. La respirazione può essere utilizzata per perseguire un obiettivo di consapevolezza sul peso: quanto devo contrastare la forza di gravità per tenere sollevato un flauto? Quanto devo contrarre i muscoli dell'avambraccio per stringere un battente? Che forza devo imprimere perché questo battente produca un *fortissimo* su di un tamburo? Tale processo di acquisizione di consapevolezza neuromotoria avrà ricadute positive sull'intero percorso formativo e didattico.

³ E della notte: una buona respirazione notturna rende il sonno più riposante e rigenerante. <https://www.medicinadelrespiro.it>.

⁴ Pluridisabilità, paralisi cerebrali infantili, disabilità motoria cerebrale ecc.

3.1. Un esempio concreto

Chi soffre di problemi di mioclonie, coordinazione o lateralizzazione (come confondere la destra con la sinistra) si gioverà moltissimo di un sostegno sonoro/musicale. Si può eseguire o riprodurre un brano molto schematico (per esempio una canzone con strofe e ritornello) e aiutare il bambino a rivolgere la mano o il braccio in una determinata direzione – sempre secondo le sue possibilità visuo-spaziali – quando riprende il ritornello o quando appaiono determinate parole. In questo percorso sarà guidato dal respiro necessario a intraprendere l'azione, come un levare.

4. Consapevolezza corporea in relazione ai diversi strumenti e alle disabilità

Le tecniche di consapevolezza corporea possono essere utilizzate anche nell'esplorazione dei diversi strumenti, dei materiali di cui sono composti, dell'uso non convenzionale che se ne può fare. È possibile aiutare allievi con difficoltà motorie – senza alcun intento riabilitativo, ma solo funzionale – ad avvicinarsi ai diversi strumenti, suddivisi per categorie: ci sono alcuni strumenti che si suonano solo da fermi (pianoforte, violoncello, arpa, contrabbasso, timpani) e moltissimi altri che si possono suonare seduti, in piedi, fermi o in movimento (tutti gli strumenti a fiato, violino, viola, piccole percussioni ecc.). La possibilità di adattare lo strumento allo studente e alle sue competenze motorie è pressoché illimitata; naturalmente, fino al momento in cui la formazione non è finalizzata alla professione accademica del musicista, la didattica propedeutica consente una grande creatività, anche di tipo relazionale. Un percorso di musica d'insieme basato sull'inclusività permette di far avvicinare i bambini sia alla musica che agli altri bambini, per esempio usando in due o tre uno strumento solo (un tamburo con due battenti) e facendo partecipare tutti alla produzione sonora⁵, ognuno con le sue abilità. Consideriamo inoltre che le difficoltà di ordine motorio sono le più disparate, dalla mancanza di coordinazione e lateralizzazione all'iperattività, alla lentezza di reazione, al *range* articolare ridotto, alla scarsa flessibilità eccetera. A seconda dell'età dei bambini, la sperimentazione è un elemento centrale della didattica musicale, gli strumenti spesso sono costruiti con materiali plastici lavabili che possono essere manipolati e messi in bocca; questo tipo di esperienza, per i bambini piccoli e per i disabili, è estremamente

⁵ Concetto di “strumento intermediario” (Benenzon, 2005).

te preziosa, un modo di conoscere il mondo e se stessi. La consapevolezza corporea che passa dall'uso anche non convenzionale di uno strumento è particolarmente profonda e istintiva perché la fantasia e l'assenza di giudizio performativo consentono al bambino di esplorare e di conoscere il proprio corpo in piena libertà.

4.1. Un esempio concreto

Chiedere al bambino di percepire il peso di uno strumento (o di una sua parte, come un archetto o un battente) e di sentire sempre di più le piccole variazioni a seconda della distanza e della resistenza alla forza di gravità. Si può assegnare a ogni movimento un colore o il verso di un animale e magari far partecipare l'intero gruppo classe.

5. Utilizzo dell'immaginazione attiva per la produzione del suono, le dinamiche articolatorie e l'analisi dei brani

L'immaginazione è un'attività umana molto studiata dalle neuroscienze negli ultimi anni, perché porta con sé un enorme potere trasformativo. Basti pensare alla grande mole di studi sul placebo e alle nostre capacità di auto-guarigione attivate da immagini interne e non da molecole attive (Benedetti, 2012). Nell'apprendimento e nella performance musicale esiste uno sterminato repertorio di metafore, associazioni, fantasie guidate. "Immagina di..." è una frase che viene pronunciata molto spesso dagli insegnanti di musica o dai direttori d'orchestra. Ciò avviene principalmente per due motivi: il primo, di ordine musicologico, riguarda l'esecuzione musicale e assimila il fraseggio a un'esperienza visuo-spaziale (per esempio, le onde del mare), il secondo, più strettamente fisiologico, aiuta l'acquisizione di un'abilità tecnico-corporea attraverso immagini percepite a livello muscolare (per esempio, un sorriso nel caso dei cantanti). A volte gli stessi brani musicali forniscono precise e fantasiose didascalie⁶ ma più spesso è lo stesso musicista che trova corrispondenze utili alle proprie esecuzioni. Nel caso della didattica, oltre a rendere meno noiosa la lezione, l'uso di immagini – suggerite dall'insegnante o stimulate negli studenti – spesso permette una "scorciatoia" di fronte alle

⁶ In una famosa lettera sulla sua *Terza Sinfonia*, Gustav Mahler descrisse un momento musicale del Primo Movimento come "Quel che mi raccontano i fiori di campo", <https://www.flaminioonline.it/Guide/Mahler/Mahler-Sinfonia3.html>.

difficoltà tecniche. La creatività, in questo caso, letteralmente non conosce limiti. Trovandoci a lavorare con bambini disabili o con DSA, è necessario conoscere le reali possibilità fisiche dell'allievo per non dover affrontare inutili frustrazioni, lasciando però lo spazio per esplorazioni e piccole sfide; all'interno di un percorso immaginativo, come una favola musicale o un gioco sui suoni della natura, si esce dal rigore della performance e ogni bambino può sperimentarsi in modo nuovo. Il canto può rivelarsi un ottimo sostegno nel caso di difficoltà di linguaggio (Patel, 2016) proprio perché aggira le difficoltà articolatorie entrando nell'area allargata estetica e creativa.

5.1. Un esempio concreto

Con i bambini piccoli è facile suggerire immagini musicali legate alla natura (uccellini, cavalli ecc.) mentre con ragazzi più grandi si entra in una dimensione più personale e privata. È bene forse stimolare in loro la produzione di immagini che aiutino nella pratica strumentale, magari ponendo domande come: “A cosa ti fa pensare il suono di questo strumento?”, “Come descriveresti questo ritmo?”, “Da dove senti che parte nel tuo corpo il movimento che stai facendo?” ecc.

6. Consapevolezza corporea, respirazione e immaginazione attiva per gli strumentisti a fiato

Suonare uno strumento a fiato coinvolge una delle aree più delicate del corpo umano: la zona della bocca. Dalla raffigurazione di Penfield (Schott, 1993) sappiamo che la superficie somato-sensoriale dedicata a lingua e labbra occupa uno spazio incredibilmente ampio sulla corteccia cerebrale e nella teoria psicodinamica viene spiegato come la costruzione dello sviluppo psico-sessuale di ciascuno passi dalla cosiddetta “fase orale”. Quindi insegnare uno strumento a fiato coinvolge processi assai complessi che è bene conoscere, almeno a grandi linee. In generale la pratica strumentale tende a provocare tensioni muscolari più o meno lievi, il grande lavoro iniziale è proprio quello di rendere fluidi movimenti e postura per evitare problemi; le tensioni dei muscoli del viso sono particolarmente problematiche perché possono creare complicazioni serie in età evolutiva (Kostes e Miller, 1997). La respirazione, come detto sopra, svolge un ruolo di prezioso sostegno nello sviluppo armonico del corpo del musicista e la consapevolezza corporea può diventare sempre più approfondita man mano che si perfeziona la tecnica strumentale.

A differenza, per esempio, di quanto avviene per altri musicisti, la dinamica di produzione del suono di uno strumentista a fiato è, per lo più, celata: il modo in cui si muove la lingua, le tensioni interne della gola o l'espansione corretta del diaframma non sono visibili all'esterno ma questi movimenti sono altrettanto importanti dell'uso dell'arco per un violinista o dell'articolazione del polso per un pianista. L'unico mezzo di decodifica di un insegnante è il suo proprio orecchio o il feedback fisico esterno (posizione della mandibola, delle spalle o dell'addome dello studente) ma si tratta sempre di osservazioni indirette. Ne deriva che la collaborazione dell'allievo dovrà essere la maggiore possibile: l'immaginazione è un ottimo modo di comunicare proprio perché lo studente dovrà costruirsi uno schema corporeo interno propriocettivo sul quale confrontarsi con l'insegnante.

6.1. Un esempio concreto

L'articolazione musicale segue percorsi molto simili all'articolazione del linguaggio (per esempio la posizione della lingua nello *staccato*) quindi qualunque gioco sulla pronuncia si può rivelare utile sia per l'esecuzione in sé sia per la corretta scansione ritmica. Non a caso si chiamano "scioglilingua" le frasi che servono ad articolare in modo chiaro e fluente sillabe e parole difficili. Al giorno d'oggi, poi, l'accesso immediato a video e foto, permette di illustrare con chiarezza ai ragazzi la meccanica articolatoria e respiratoria interna al loro corpo: in questo modo, la loro immagine interna nella tecnica strumentale può rafforzarsi ed evitare percorsi disfunzionali.

7. Costruzione della relazione allievo/insegnante in relazione alla consapevolezza corporea e al contatto fisico

Tutto ciò premesso, il vero strumento didattico è la costruzione di una relazione efficace tra allievo e insegnante. Il corpo stesso dell'insegnante di musica è un importantissimo mezzo didattico di comunicazione; lo studente guarda e apprende in modo diretto dai movimenti, dalla fluidità, dalla stabilità e dall'energia che il corpo del maestro incarna. Come ricordato nella premessa, lo studio musicale anticamente era equiparato all'apprendimento in bottega di tutte le altre forme d'arte, cioè un apprendimento di tipo artigianale ed empirico. È evidente come questo processo debba tenere conto di una forte componente psicoaffettiva, da gestire con consapevolezza e grande rispetto. Una buona relazione è fondamentale in ogni materia di insegnamen-

to⁷ ma, nel caso della musica, l'osservazione diretta dei corpi è imprescindibile dalla didattica stessa. Ai tempi d'oggi si tratta di un argomento molto spinoso perché si presume che nessun insegnante – dopo l'asilo nido – si permetta di toccare gli allievi in nessun modo, e tale principio è stato reso ulteriormente inattaccabile dopo l'epidemia da coronavirus. Però insegnare musica senza prossimità, senza avvicinare (e farsi avvicinare) è del tutto impossibile (Palermo, 2007); forse in un corso di alto perfezionamento in cui si affronta il repertorio a livelli professionali ma non certo nell'impostazione base della tecnica dei primi anni. Quindi è necessario trovare un punto di equilibrio e tale equilibrio non potrà che essere dinamico e verificato di volta in volta, bambino per bambino: si parte necessariamente dalla consapevolezza dell'insegnante, non solo didattica ma anche – forse soprattutto – personale, dalla buona gestione dei propri stili comunicativi, relazionali, corporei, dalla conoscenza del proprio percorso musicale e didattico. Tutte le tecniche cosiddette *mind/body* sarebbero utilissime nella scuola⁸, di basso costo e altissimo impatto evolutivo, nonché fondamentali per lo studio della musica in sé. Il discorso per i bambini con disabilità e DSA non cambia, serve forse solo un po' più di prudenza iniziale, ma paradossalmente la relazione corporea può rivelarsi più fluida proprio dove la comunicazione non verbale è il canale preferenziale di contatto: la presenza dell'insegnante di sostegno è preziosa e lavorare in sinergia per una buona relazione non può che avere ricadute positive sull'intero sistema didattico (classe, scuola, genitori ecc.).

7.1. Un esempio concreto

Tutti i giochi musicali di avvicinamento possono aiutare: per esempio, ascoltare una sonata per violino e pianoforte ed “assegnare” all'allievo una delle due parti da seguire con movimenti in cui si sposta verso l'insegnante e viceversa (a seconda delle sue possibilità fisiche di movimento, il gioco si può modificare creativamente). I diversi parametri musicali offrono la possibilità di modulare gli stili di avvicinamento (ritmo, melodia, dinamica ecc.). Ogni strumento, con le sue caratteristiche tecniche peculiari, richiederà un differente approccio spaziale e prossemico, magari da esplorare insieme all'allievo per sollecitare la sua fantasia e la costruzione di un'immagine corporea interna efficace.

⁷ <https://www.youreduaction.it/la-relazione-tra-studente-ed-insegnante-la-sfida-piu-grande-di-un-docente>.

⁸ Yoga, Feldenkrais, mindfulness ecc.

Riferimenti bibliografici

- Benedetti Fabrizio (2012), *L'effetto placebo: breve viaggio tra mente e corpo*, Carocci, Roma.
- Benenzon Rolando Omar (2005), *Manuale di musicoterapia*, Borla, Roma.
- Biasutti Michele (2017), *Elementi di didattica della musica*, Carocci Faber, Roma.
- Biferale Silvia (2014), *La terapia del respiro*, Astrolabio, Roma.
- Bonny Helen, Savary Louise Mary (1973), *Music and your mind: listening with a new consciousness*, Barcelona Publishers, New Braunfels.
- D'Alessandro Patrizia (2016), *Le armonie della mente. Musica, musicoterapia e neuroscienze*, Morlacchi, Perugia.
- Giubileo Marco (2007), *Analisi e sintesi del fraseggio musicale nel classicismo*, Eufonia, Pisogne.
- Grocke Denise (a cura di) (2019), *Guided Imagery and Music: The Bonny Method and Beyond*, Barcelona Publishers, New Braunfels.
- Kloppel Renate (2020), *Training mentale per il musicista*, Curci, Milano.
- Kotses Harry (1987), "The effect of changes in facial muscle tension on respiratory resistance", *Biol. Psychol.*, 25, 3, pp. 211-219.
- Mandolesi Laura (2012), *Neuroscienze dell'attività motoria*, Springer, Milano.
- Martinet Susanne (1998), *La musica del corpo*, Erickson, Trento.
- Palermo Maria Teresa (2007), *Il pifferaio di Hamelin. Riflessioni su musicoterapia, insegnamento musicale e disturbi dell'attenzione*, Lampi di Stampa, Milano.
- Palermo Maria Teresa, Piccirilli Massimo (2021), *L'orecchio della mente. L'immaginazione dei musicisti tra arte e scienza*, Aracne, Ariccia.
- Patel Aniruddh (2016), *La musica, il linguaggio e il cervello*, Giovanni Fioriti, Roma.
- Schott Geoffrey (1993), "Penfield's homunculus: a note on cerebral cartography", *Journal of Neurology, Neurosurgery, and Psychiatry*, 56, 4, pp. 329-333.

8. Il livello di inclusione delle SMIM attraverso l'analisi dei dati della ricerca quantitativa

di Marina Chiaro

1. Universo di riferimento e strumenti di ricerca quantitativa

In coerenza con gli obiettivi di ricerca¹, la metodologia prevista nel progetto di ricerca “Strumento musicale e inclusione scolastica” ha coniugato attività di indagine quantitativa ad altre più specificatamente qualitative per descrivere al meglio la complessità e la dinamicità dei fenomeni e rispondere fattivamente alle esigenze di una didattica strumentale maggiormente inclusiva nella scuola del I ciclo. Relativamente all'indagine quantitativa, la ricerca ha coinvolto 1.845 scuole secondarie a indirizzo musicale (SMIM), ripartite per area geografica, come rappresentato nella tabella 1.

L'indagine quantitativa si è avvalsa di una *websurvey* (Lombi, 2015) per rilevare: numero dei corsi di strumento musicale frequentati da allievi con disabilità o DSA; criteri e modalità di somministrazione della prova di accesso; caratteristiche generali degli studenti di strumento musicale; impostazione didattico-valutativa delle SMIM in prospettiva inclusiva; bisogni formativi dei docenti di strumento sull'inclusione. Il questionario utilizzato per la *websurvey* è composto di cinque sezioni/aree tematiche (tab. 2), articolate in 54 domande strutturate rivolte al Dirigente scolastico che, per la compilazione, è stato coadiuvato dal referente per lo strumento musicale e dal referente per l'inclusione della scuola. L'indagine è terminata il 1° marzo 2021 e i risultati, riportati nel prosieguo sono stati analizzati secondo i metodi della statistica descrittiva e della statistica inferenziale.

¹ Per una descrizione degli obiettivi e della metodologia della ricerca, si veda il capitolo di Amalia Lavinia Rizzo.

Tab. 1 – Universo di riferimento SMIM: ripartizione per area geografica

<i>Regione</i>	<i>v.a.</i>	<i>%</i>
Abruzzo	43	2,3
Basilicata	57	3,1
Calabria	176	9,5
Campania	264	14,3
Emilia Romagna	64	3,5
Friuli Venezia Giulia	16	0,9
Lazio	150	8,1
Liguria	36	2,0
Lombardia	166	9,0
Marche	38	2,1
Molise	26	1,4
Piemonte	82	4,4
Puglia	127	6,9
Sardegna	70	3,8
Sicilia	268	14,5
Toscana	93	5,0
Umbria	20	1,1
Veneto	149	8,1
Totale complessivo	1.845	100,0

Tab. 2 – Sezioni e aree tematiche del questionario di indagine

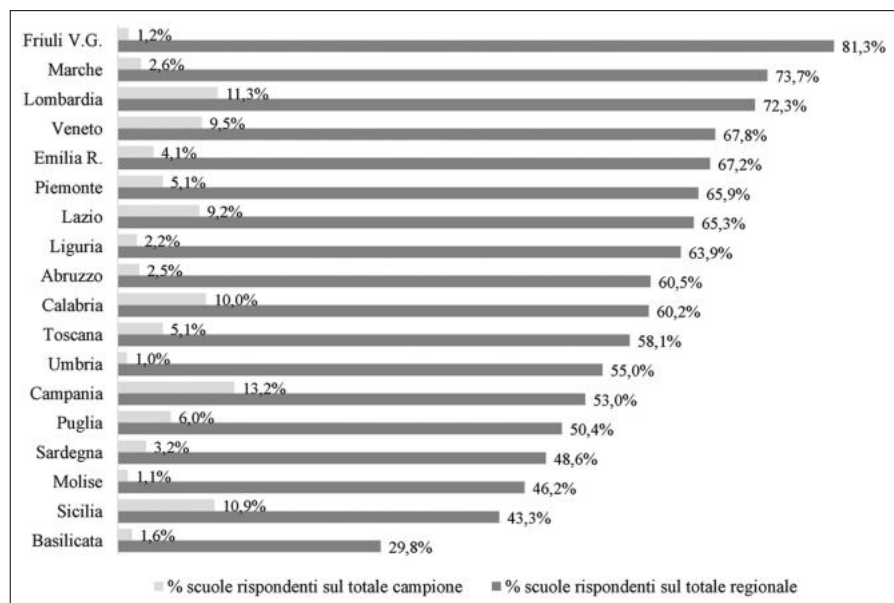
<i>Sezioni</i>	<i>Aree tematiche</i>	<i>Numero domande</i>
1	Caratteristiche descrittive della scuola a indirizzo musicale	17
2	Allievi con disabilità	16
3	Allievi con DSA	16
4	La didattica dello strumento durante il Covid-19	2
5	La formazione degli insegnanti di strumento musicale	3
Totale complessivo		54

2. Caratteristiche descrittive delle scuole a indirizzo musicale

Rispetto al totale delle SMIM cui è stato inviato il questionario (1.845) hanno risposto 1.254 scuole (68,0%) e di queste 1.060 scuole (84,5%) hanno fornito i dati completi cui si riferisce l'analisi dei risultati presentata nel prosieguo. Tra le regioni, il livello di partecipazione all'indagine, calcolato

come valore percentuale rispetto al totale delle scuole SMIM di ciascuna regione, risulta più elevato per il Friuli Venezia Giulia (81,3%), per le Marche (73,7%) e per la Lombardia (72,3%) che, peraltro, occupa la seconda posizione (11,2%), dopo la Campania (13,2%), se si considera anche la percentuale di scuole che hanno risposto all'indagine sul totale campione (fig.1). Le regioni con minor livello di partecipazione all'indagine sono il Molise (46,2%), la Sicilia (43,3%) e la Basilicata (29,8%).

Fig. 1 – Distribuzione per regione delle scuole partecipanti all'indagine



Nelle 1.060 scuole considerate gli studenti con disabilità rappresentano il 4,7% del totale iscritti (tab. 3), valore che risulta in linea con il 4,4% pubblicato dal Ministero dell'Istruzione (MI, già MIUR) e relativo agli alunni con disabilità certificata presenti nelle scuole statali secondarie di I grado nell'a.s. 2020/2021 (MI, 2020)², mentre quelli con DSA sono il 5,8% del totale (tab. 3), valore sostanzialmente simile al dato del 5,7% che risulta dalle statistiche elaborate dal MI per gli allievi con DSA iscritti nelle scuole

² Risultano 70.431 alunni con disabilità nell'a.s. 2020/2021, su un totale di 1.612.116 studenti che frequentano le scuole secondarie di I grado statali. Focus "Principali dati della scuola – Avvio Anno Scolastico 2020/2021", Settembre 2020. "Fonte: Ministero dell'Istruzione – Ufficio Gestione Patrimonio Informativo e Statistica"; "Fonte: elaborazione su dati del Ministero dell'Istruzione – Ufficio Gestione Patrimonio Informativo e Statistica".

secondarie di I grado nell'a.s. 2018/2019 (MI, 2020)³. L'indirizzo musicale è frequentato mediamente dal 2,5% di allievi con disabilità e dal 4,5% da alunni con DSA (tab. 3). L'indagine rileva dunque che l'indirizzo musicale ospita, nel complesso, una quota inferiore di studenti con disabilità.

Tab. 3 – Distribuzione per regione degli studenti che frequentano l'indirizzo musicale

<i>Regione</i>	<i>% studenti nell'indirizzo musicale</i>	<i>% studenti con disabilità nella scuola</i>	<i>% studenti con disabilità nell'indirizzo musicale</i>	<i>% studenti con DSA nella scuola</i>	<i>% studenti con DSA nell'indirizzo musicale</i>
Abruzzo	19,6	3,7	2,0	6,3	5,2
Basilicata	29,6	2,9	1,4	5,1	3,6
Calabria	30,0	3,8	2,2	2,4	2,4
Campania	19,9	5,2	2,2	2,3	1,8
Emilia R.	18,7	4,2	2,3	8,7	6,1
Friuli V.G.	22,0	3,1	2,8	7,1	5,9
Lazio	19,4	4,8	2,7	6,9	5,5
Liguria	20,4	5,1	2,7	8,7	7,1
Lombardia	22,5	6,4	3,0	8,7	7,1
Marche	20,2	3,8	2,3	6,4	4,8
Molise	29,2	4,3	1,7	7,4	4,5
Piemonte	24,3	4,4	2,3	10,6	7,4
Puglia	23,6	4,0	2,5	4,1	3,5
Sardegna	24,1	5,8	4,1	9,0	7,6
Sicilia	22,0	5,2	2,6	2,8	1,9
Toscana	19,4	4,7	3,1	9,5	6,8
Umbria	18,5	4,2	4,7	6,8	6,3
Veneto	19,3	3,8	2,0	5,0	3,6
Totale	21,8	4,7	2,5	5,8	4,5

Non particolarmente elevata la presenza di insegnanti di strumento musicale specializzati nelle attività di sostegno, in quanto tale figura è presente solo nel 14,2% delle scuole intervistate (tab. 4) (il totale dei posti di sostegno istituiti dal Ministero dell'Istruzione nell'a.s. 2021/21 indipendentemente

³ Risultano 92.460 allievi con DSA iscritti nell'a.s. 2018/2019 su un totale di 1.623.715 studenti che frequentano le scuole secondarie di I grado statali. Fonte: MIUR, DGSIS, Ufficio Gestione Patrimonio informativo e Statistica – I principali dati relativi agli alunni con DSA anno scolastico 2018/2019, novembre 2020.

dal livello scolastico è pari al 18,0% circa del totale organico)⁴. L'analisi regionale evidenzia che la maggior presenza si riscontra nella Campania (2,4%), la Puglia (1,6%), il Lazio e la Sicilia (entrambe 1,5%), la Lombardia (1,3%) e il Veneto (1,2%).

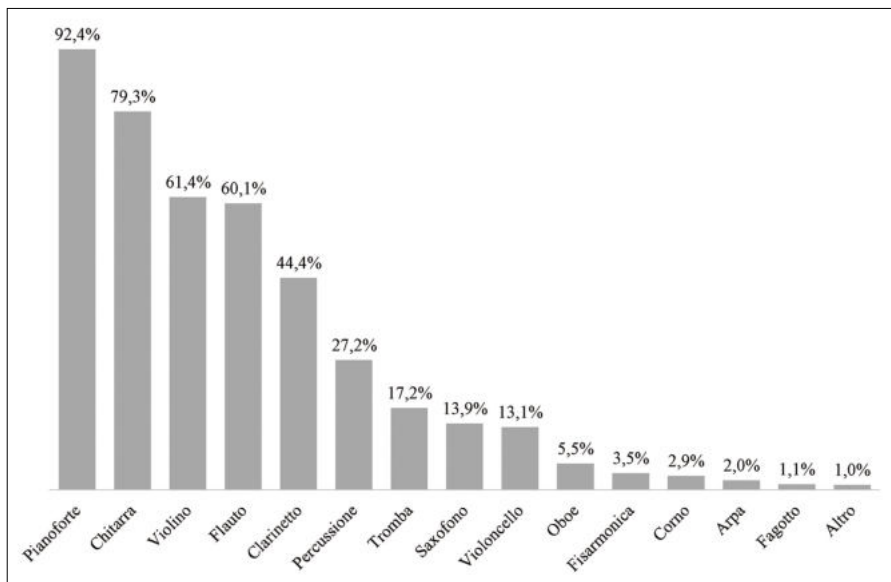
Tab. 4 – Presenza docenti di strumento musicale specializzati nelle attività di sostegno

<i>Regione</i>	<i>Si (%)</i>	<i>No (%)</i>	<i>Non so (%)</i>
Abruzzo	0,1	2,3	0,1
Basilicata	0,2	1,4	–
Calabria	0,6	9,3	0,1
Campania	2,4	10,5	0,4
Emilia Romagna	0,5	3,6	–
Friuli Venezia Giulia	0,3	0,9	–
Lazio	1,5	7,5	0,3
Liguria	0,5	1,5	0,2
Lombardia	1,3	9,9	0,1
Marche	0,5	2,1	0,1
Molise	0,2	0,8	0,2
Piemonte	0,6	4,4	0,1
Puglia	1,6	4,2	0,2
Sardegna	0,6	2,6	–
Sicilia	1,5	9,1	0,4
Toscana	0,8	4,1	0,2
Umbria	0,0	1,0	–
Veneto	1,2	8,1	0,2
Totale complessivo	14,2	83,3	2,5

Rispetto alla disponibilità degli strumenti musicali è emerso che nella quasi totalità delle scuole viene insegnato il pianoforte (92,4%), seguito dalla chitarra (79,3%), dal violino (61,4%) e dal flauto (60,1%); poco meno della metà delle scuole dispone del clarinetto (44,4%) mentre nel 27,2% viene insegnato uno strumento a percussione (fig. 2).

⁴ I posti istituiti per l'a.s. 2020/2021 sono complessivamente 683.975 posti comuni e 152.521 posti di sostegno. I posti comprendono sia l'organico dell'autonomia sia l'adeguamento di detto organico alle situazioni di fatto; per il sostegno sono comprese anche le deroghe. Dei circa 684.000 posti comuni, 14.142 sono "posti di adeguamento", mentre, dei 152.521 posti di sostegno, 51.351 sono "posti di sostegno in deroga". Fonte: Focus "Principali dati della scuola – Avvio anno scolastico 2020/2021", Settembre 2020. Fonte: Ministero dell'Istruzione, Ufficio Gestione Patrimonio Informativo e Statistica; Fonte: elaborazione su dati del Ministero dell'Istruzione – Ufficio Gestione Patrimonio Informativo e Statistica, p. 14.

Fig. 2 – Distribuzione tipologia strumento musicale insegnato nelle SMIM

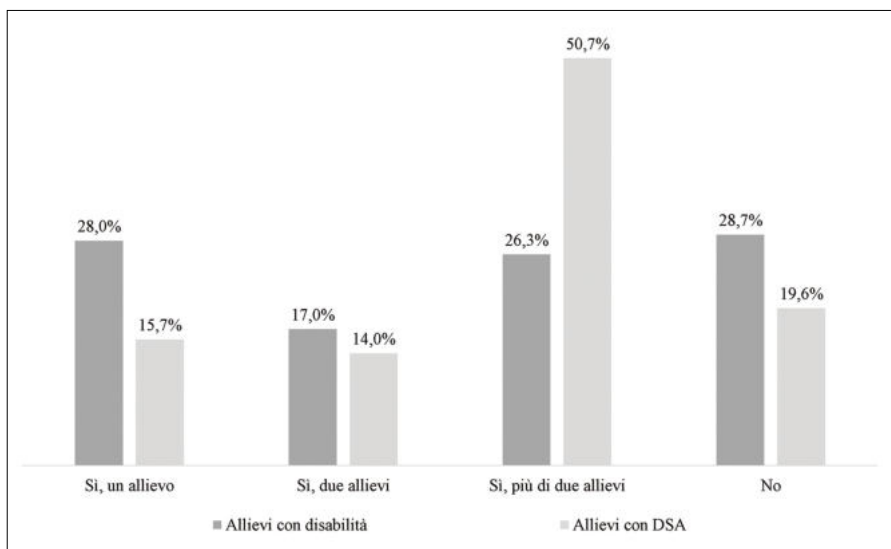


3. Allievi con disabilità e con DSA

I dati finora riportati hanno riguardato le caratteristiche generali delle scuole considerate e dai quali, come detto in precedenza, si evince una limitata presenza degli allievi con disabilità (2,5%) e degli allievi con DSA (4,5%) che frequentano l'indirizzo musicale (tab. 3).

A fronte di tali valori si evidenzia anche una diversa distribuzione numerica della loro frequenza nelle scuole (fig. 3). Infatti, emerge che nel 28,7% delle SMIM non sono presenti allievi con disabilità, rispetto al 19,6% degli allievi con DSA (differenza statisticamente significativa: $p < 0,001$, $\alpha = 0,05$); frequenta il corso a indirizzo musicale un solo allievo con disabilità certificata e con DSA rispettivamente nel 28,0% e nel 15,7% delle scuole (differenza statisticamente significativa: $p < 0,001$, $\alpha = 0,05$), percentuali che aumentano sensibilmente se si considera la frequenza di almeno due allievi: 43,3% (alunni disabili) e 64,7% (alunni con DSA) delle SMIM (differenza statisticamente significativa: $p < 0,001$, $\alpha = 0,05$).

Fig. 3 – Distribuzione allievi con disabilità certificata o con DSA che frequentano l'indirizzo musicale



Sebbene sia consistente (28,7%) il numero delle SMIM dove gli allievi con disabilità non sono presenti nei corsi di strumento musicale, solamente tre scuole ne hanno indicato le motivazioni, riferite alla difficoltà per l'allievo di superare la prova orientativo/attitudinale prevista per l'accesso al corso, alla richiesta da parte della famiglia di sospendere la frequenza dello studente dal corso e infine all'aver riscontrato criticità di comunicazione con la scuola primaria. Nessuna delle altre motivazioni, indicate dall'indagine, è stata segnalata, a differenza di quanto invece è emerso per gli studenti con DSA, per i quali il 70,6% delle SMIM ha affermato di non aver ricevuto una loro richiesta (fig. 4); decisamente inferiori risultano le scuole dove la prova orientativo-attitudinale non è stata superata (3,4%), quelle in cui le famiglie ne hanno richiesto la sospensione della frequenza (2,1%) e le scuole dove si è evidenziata una carenza di comunicazione con la scuola primaria (0,8%).

In assenza di statistiche ufficiali e al fine di poter disporre di un quadro maggiormente esaustivo e completo del profilo degli allievi che frequentano corsi a indirizzo musicale, è stato chiesto alle scuole di indicare, in fase di indagine, la tipologia di disabilità o il Disturbo Specifico di Apprendimento documentato dagli studenti partecipanti ai corsi.

Fig. 4 – Motivazioni di non presenza o scarsa presenza degli allievi con DSA nelle classi di strumento

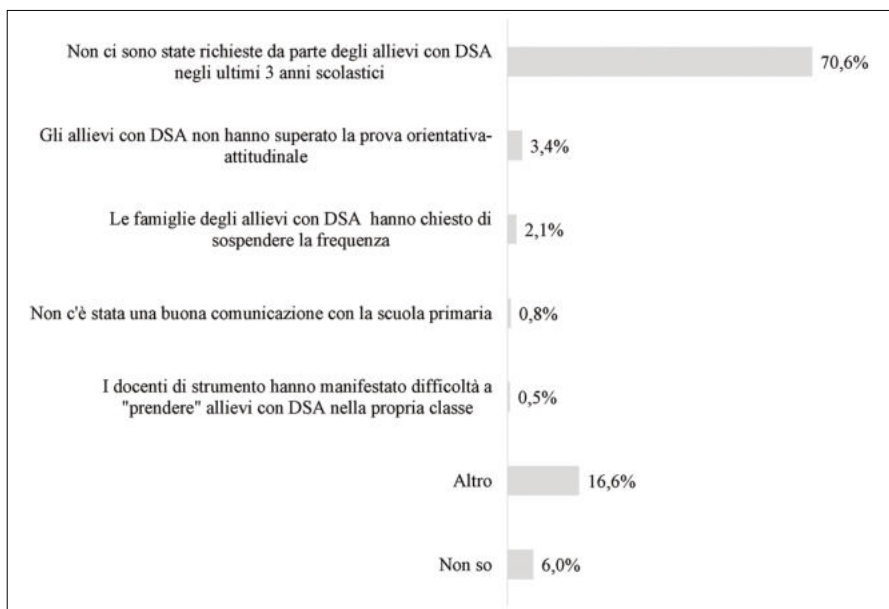
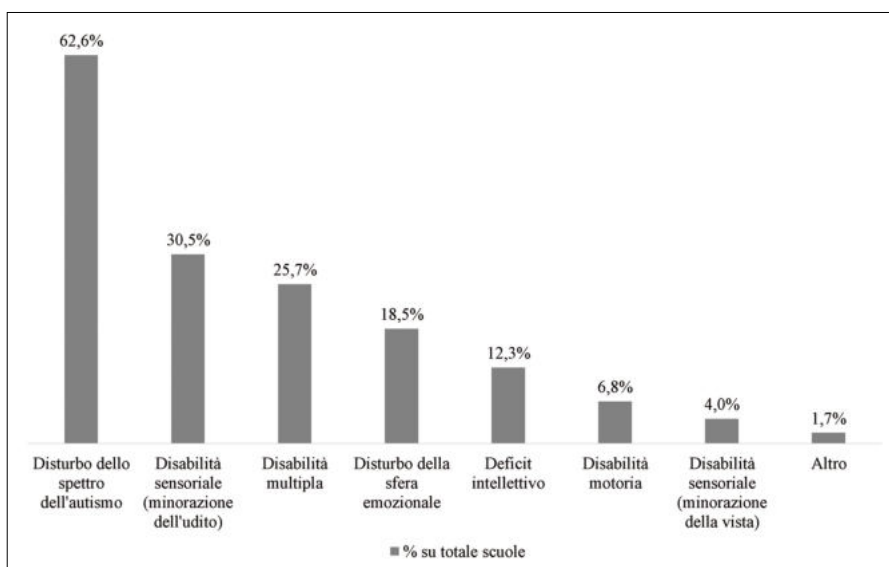


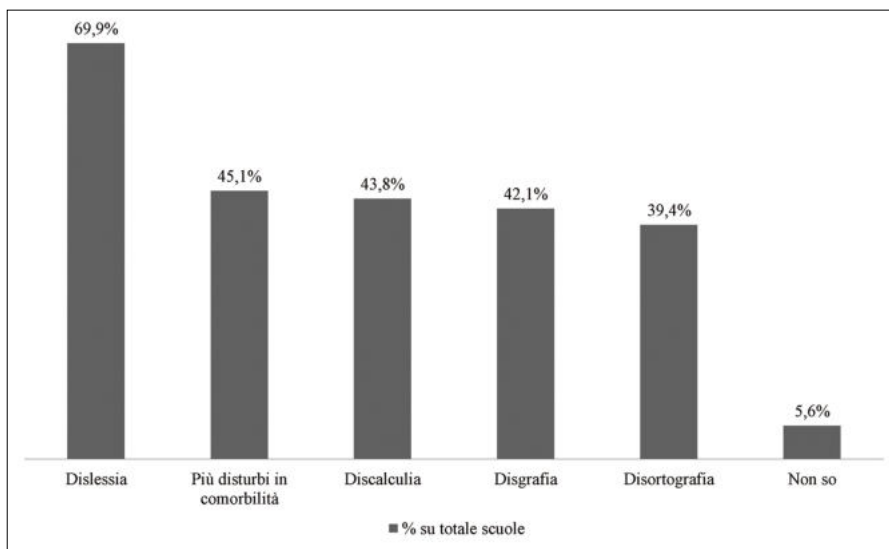
Fig. 5 – Tipologia di disabilità certificata degli allievi che frequentano l'indirizzo musicale



Nel 71,3% delle scuole dove sono presenti allievi con disabilità certificate (fig. 3), emerge che queste sono riferite prevalentemente al disturbo dello spettro autistico (62,6%) e a problematiche sensoriali, quali la minorenza dell'udito (30,5%); elevata anche la presenza di studenti con disabilità multiple (25,7%), quella relativa ai disturbi della sfera emozionale (18,5%) e non trascurabile la percentuale di alunni con disturbi intellettivi (12,3%) (fig. 5).

Nell'80,4% delle SMIM frequentate da allievi con DSA si evince che in poco meno della metà delle scuole (45,1%) (fig. 6) è presente almeno uno studente con più disturbi in comorbilità. Analizzando le singole certificazioni, risulta elevata la presenza di alunni con dislessia (69,9%), seguita da quelli affetti da discalculia (43,8%) e da disturbi disgrafici (42,1%); leggermente inferiore e pari al 39,4% la percentuale di scuole con alunni interessati dal disturbo della disortografia.

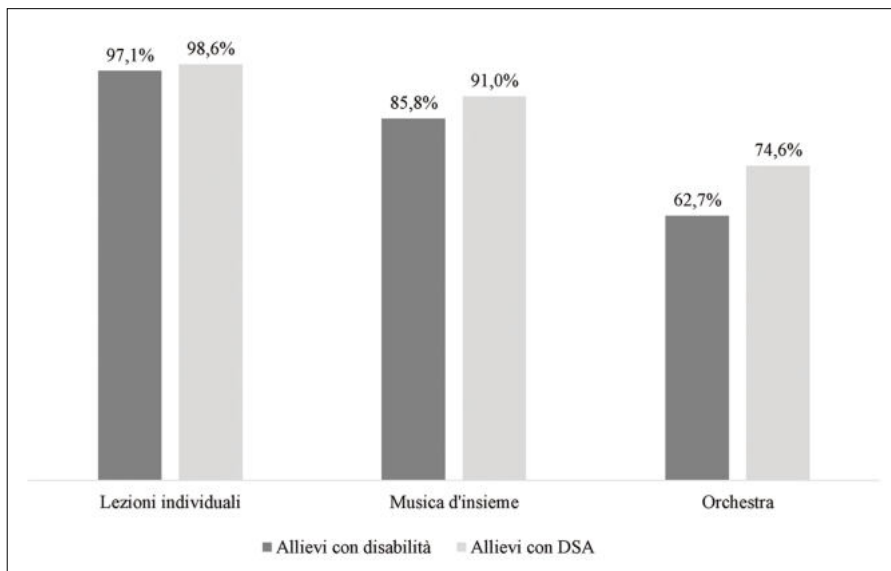
Fig. 6 – Tipologia di disturbo degli allievi con DSA che frequentano l'indirizzo musicale



Nell'ambito di tali contesti scolastici, dove sono presenti studenti con caratteristiche eterogenee, emerge, dai dati dell'indagine, una differenziata progettazione didattica e organizzativa delle lezioni di strumento, anche al fine di facilitare l'inclusione scolastica degli allievi con disabilità e con DSA (Canevaro, d'Alonzo e Ianes, 2009; Chiappetta Cajola, 2008, 2012, 2014, 2020; Chiappetta Cajola *et al.*, 2019; Cottini, 2018; Ianes, 2013).

Infatti, oltre alle lezioni individuali, che vengono proposte alla quasi totalità degli studenti sia con disabilità sia con DSA (fig. 7), si osserva anche un valore elevato della modalità di insegnamento dello strumento come musica d'insieme sia per gli allievi con disabilità (85,8%) sia per gli studenti con DSA (91,0%) (differenza statisticamente significativa, $p < 0,001$, $\alpha = 0,05$), seguito da quello relativo alle lezioni di orchestra, rispettivamente 62,7% e 74,6% (differenza statisticamente significativa, $p < 0,001$, $\alpha = 0,05$).

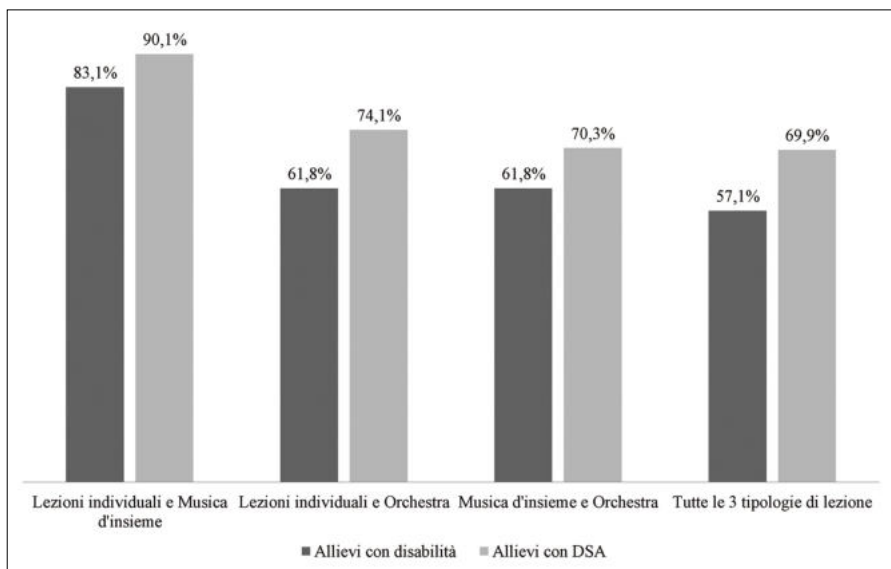
Fig. 7 – Tipologia delle lezioni proposte agli allievi con disabilità e con DSA



Inoltre, al fine di facilitare l'inclusione scolastica degli allievi considerati, le scuole hanno previsto per l'insegnamento dello strumento musicale anche un'integrazione delle diverse tipologie delle lezioni offerte (fig. 8). In particolare, risultano elevati i valori degli allievi che frequentano sia le lezioni individuali sia quelle di musica d'insieme, 83,1% degli studenti con disabilità e 90,1% di quelli con DSA (differenza statisticamente significativa, $p < 0,001$, $\alpha = 0,05$), un pochino inferiore le SMIM che prevedono la partecipazione di tali alunni sia alle lezioni individuali sia a quelle riguardanti le tecniche di orchestra, 61,8% degli studenti con disabilità e 74,1% degli allievi con DSA (differenza statisticamente significativa, $p < 0,001$, $\alpha = 0,05$), così come le scuole che offrono la possibilità di frequentare sia le lezioni di musica d'insieme che quelle di orchestra, 61,8% per allievi con disabilità e 70,3% per studenti con DSA (differenza statisticamente significativa, $p < 0,001$, $\alpha = 0,05$). Interessan-

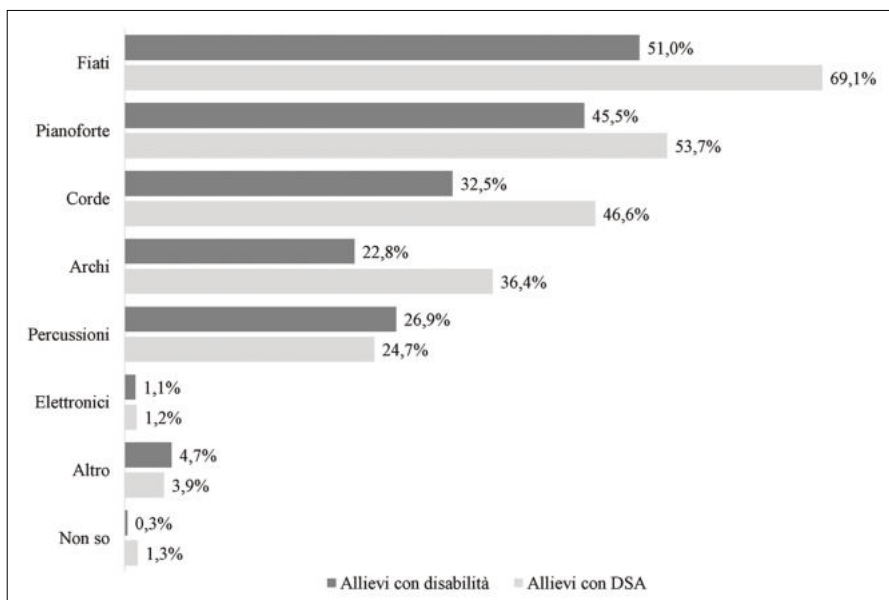
te evidenziare anche l'opportunità di poter seguire tutte e tre le tipologie di insegnamento che riguarda il 57,1% per gli allievi disabili e il 69,9% per gli studenti con DSA (differenza statisticamente significativa, $p < 0,001$, $\alpha = 0,05$). Da quanto descritto si osserva, che, i valori riferiti agli studenti con disabilità sono sempre inferiori a quelli riferiti agli allievi con DSA, con differenze tutte statisticamente significative, a indicare da parte delle scuole SMIM una maggiore attenzione per gli studenti con DSA; analoga considerazione riguarda anche l'analisi dei risultati riferita alla tipologia dello strumento studiato.

Fig. 8 – Integrazione delle modalità didattiche proposte agli allievi con disabilità e con DSA



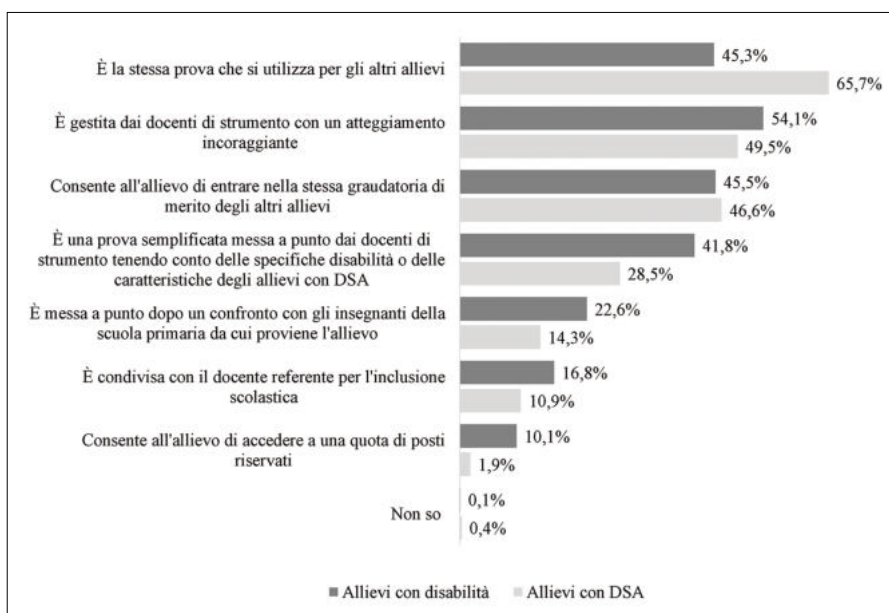
Infatti, anche se gli strumenti a fiato risultano, in generale, quelli maggiormente studiati (fig. 9), si evidenzia per questi una minore preferenza dimostrata dagli allievi con disabilità rispetto agli alunni con DSA con valori rispettivamente del 51,0% e del 69,1% (differenza statisticamente significativa ($p < 0,001$; $\alpha = 0,05$)). Successivamente, viene accordata la scelta alle lezioni di pianoforte (45,5% per allievi con disabilità e 53,7% per studenti con DSA), seguita dallo studio degli strumenti a corde (32,5% vs. 46,6%) e da quelli ad archi (22,8% vs. 36,4%), differenze che risultano tutte statisticamente significative ($p < 0,001$; $\alpha = 0,05$). Sostanzialmente simili i valori relativi allo studio degli strumenti a percussione (26,9% vs. 24,7%), mentre residuali sono le scelte riguardanti quelli elettronici (1,1% vs. 1,2%).

Fig. 9 – Strumento musicale studiato dagli allievi con disabilità e con DSA



Come noto, l'accesso alle lezioni e la definizione della scelta dello strumento prevedono per tutti gli studenti una prova orientativa, organizzata ed elaborata dalle SMIM. Dalla ricerca si evince che per gli studenti con DSA solo il 28,5% delle scuole elabora la prova tenendo conto delle loro specifiche caratteristiche e appena il 10,9% degli insegnanti la concorda e la condivide con il referente per l'inclusione scolastica (fig. 10), un pochino superiori, anche se non soddisfacenti, i valori riferiti agli studenti con disabilità: infatti il 41,8% dei docenti di strumento elabora tale prova tenendo conto delle loro specifiche disabilità e appena il 16,8% degli insegnanti la concorda e la condivide con il referente per l'inclusione scolastica (le rispettive differenze risultano tutte statisticamente significative $p < 0,001$; $\alpha = 0,05$). Inoltre, in fase di elaborazione della prova poco meno di un quarto delle scuole (22,6%) si confronta con la scuola primaria di provenienza dello studente disabile e appena il 14,3% delle SMIM effettua tale confronto per l'allievo con DSA (differenza statisticamente significativa $p < 0,001$; $\alpha = 0,05$); peraltro per tali studenti il 65,7% delle scuole utilizza la stessa prova che viene progettata per tutti gli alunni, mentre tale valore è inferiore e pari al 45,3% per quanto riguarda gli allievi disabili (differenza statisticamente significativa $p < 0,001$; $\alpha = 0,05$).

Fig. 10 – Modalità di progettazione della prova attitudinale di ingresso per allievi con disabilità



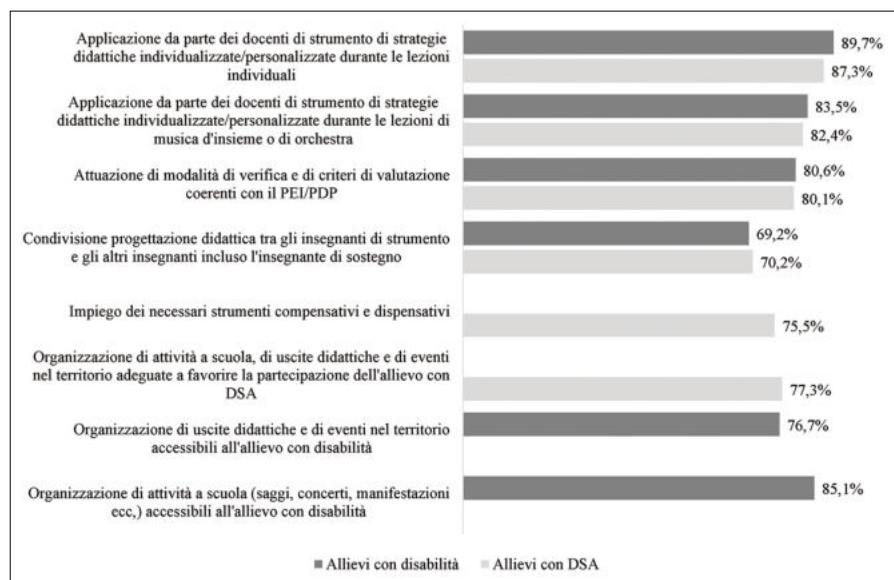
Dalle evidenze descritte emergono, sin dalla fase di progettazione della prova orientativa, difficoltà di collaborazione fra i docenti di strumento e l'insegnante referente per l'inclusione scolastica, anche se, come noto, i docenti di strumento musicale sono chiamati a potenziare l'istruzione inclusiva (CoE, 2018; Gwen *et al.*, 2017) e a tener conto della possibilità di impiegare, quale facilitatore per il processo di inclusione, la ricaduta positiva dell'attività musicale sull'apprendimento e sullo sviluppo socio-emozionale degli allievi con disabilità o con DSA (Adamek e Darrow, 2010; Chiappetta Cajola *et al.*, 2017, 2019a; Chiappetta Cajola e Rizzo, 2016, 2019; Rizzo, 2014, 2019).

Allo stato attuale si continua, quindi, a percepire una situazione di perdurante difficoltà nell'attuazione di un reale processo inclusivo scolastico e sociale e tra le molteplici motivazioni si evidenzia la carenza di formazione degli insegnanti, il limitato impegno collettivo nella costruzione di risposte condivise e adeguate alle esigenze individuali degli allievi nonché la difficoltà di collaborazione tra l'insegnante su posto comune e quello di sostegno (Canevaro, d'Alonzo e Ianes, 2009; Chiappetta Cajola, 2008, 2012, 2014, 2020; Chiappetta Cajola *et al.*, 2019a; Ianes, 2013; Bocci *et al.*, 2020). In particolare, proprio quest'ultimo aspetto, riguardante la condivisione della

progettazione didattica tra il docente di strumento e gli altri insegnanti, incluso quello di sostegno, risulta uno degli aspetti più critici fra quelli messi in atto dalle scuole, in quanto viene attuato solo dal 70,0% delle SMIM (fig. 11), anche se l'insegnante di strumento riesce comunque ad applicare strategie didattiche individualizzate/personalizzate sia durante le lezioni individuali (89,7% per gli studenti con disabilità e 87,3% per gli allievi con DSA), che nel corso delle lezioni di musica d'insieme o di orchestra in misura leggermente inferiore (83,5% vs. 82,4%).

In ottica inclusiva poco più dei due terzi delle scuole organizzano uscite didattiche ed eventi nel territorio accessibili sia agli studenti con DSA sia agli allievi con disabilità benché per tali studenti si rileva una maggiore realizzazione di attività svolte nelle sedi degli istituti scolastici (85,1%). Risulta, infine, limitato l'impiego degli strumenti compensativi e dispensativi per gli alunni con DSA (75,5%).

Fig. 11 – Aspetti messi in atto dai docenti di strumento per la realizzazione del PEI/PDP



Inoltre, anche l'analisi sul grado di soddisfazione riguardo il livello di inclusione scolastica degli studenti oggetto di indagine evidenzia alcune aree di miglioramento. Infatti, circa il 20,0% delle scuole afferma di non essere soddisfatto del raggiungimento degli obiettivi presenti nel PEI per gli allievi con disabilità o degli obiettivi individualizzati definiti per gli alunni con DSA (fig. 12).

Fig. 12 – Soddisfazione complessiva sui principali aspetti organizzativi

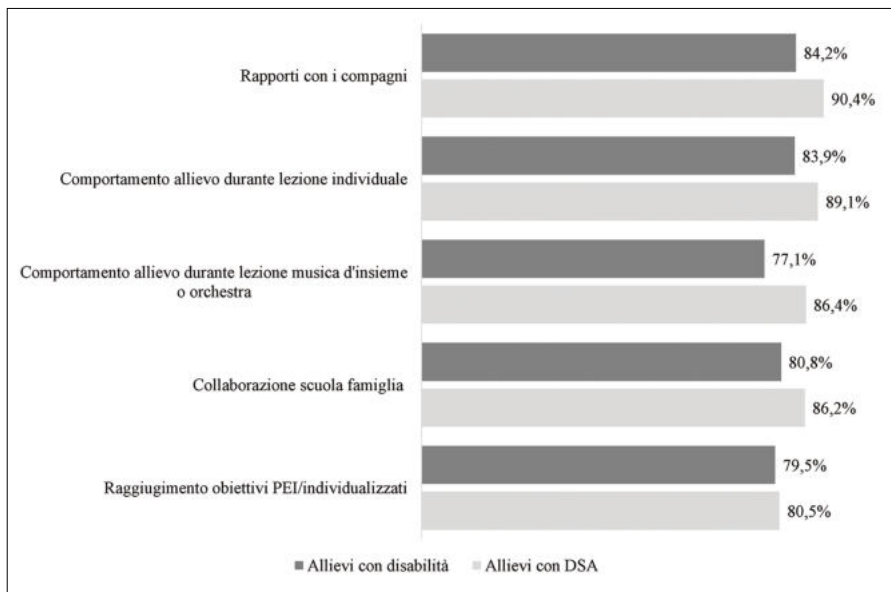
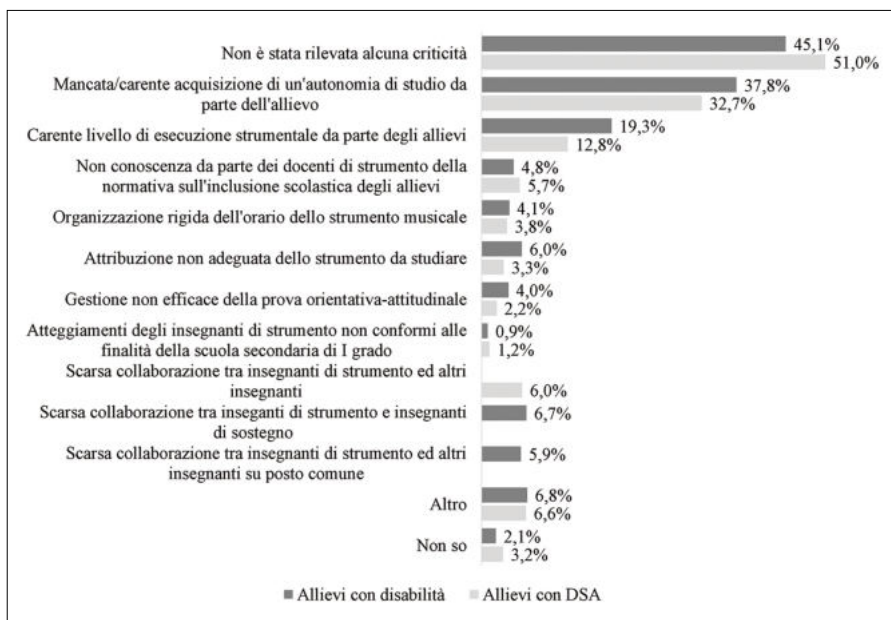


Fig. 13 – Criticità riscontrate dai docenti nell'insegnamento dello strumento musicale



Non trascurabile anche il livello di insoddisfazione espresso in merito alla collaborazione fra scuola e famiglia, soprattutto per gli alunni con disabilità (19,2%); in particolare per tali studenti le SMIM considerano non particolarmente soddisfacente la loro partecipazione durante la frequenza delle lezioni di musica d'insieme o di orchestra (22,9%), evidenziando quindi l'importanza e la necessità di potenziare attività inclusive durante le lezioni di gruppo.

A tal proposito, tra le criticità riscontrate durante le lezioni di strumento viene segnalata la carente acquisizione di un'autonomia di studio in misura maggiore per gli allievi con disabilità (37,8%) rispetto a quelli con DSA (32,7%) (fig. 13), nonché un livello di esecuzione dello strumento considerato non soddisfacente (19,3% vs. 12,8%). Infine, come già anticipato, si ribadisce per gli studenti con disabilità una scarsa collaborazione fra docenti di strumento e di sostegno (6,7%) e con gli altri insegnanti su posto comune (6,0%).

4. Attività di supporto e tecnologie

Al fine di poter conseguire un auspicabile miglioramento dell'esecuzione strumentale da parte degli studenti disabilità o con DSA anche per facilitarne l'inclusione scolastica, è stata approfondita con quale frequenza gli insegnanti propongono agli allievi delle specifiche attività corporee ausiliarie utili a fornire un adeguato supporto al fine di favorire la loro crescita e consapevolezza psico-fisica. Dall'indagine si evince che l'organizzazione di attività ausiliarie è prevista con una certa sistematicità dal 45,0% delle SMIM per gli studenti con disabilità e dal 38,7% delle scuole per gli allievi con DSA (fig. 14) (differenza statisticamente significativa $p < 0,01$, $\alpha = 0,05$); poco più del 25,0% delle SMIM, invece, le considera sporadicamente.

Le attività progettate riguardano prevalentemente lo sviluppo della coordinazione motoria (poco più dell'80,0% delle scuole), seguite da quella sulla postura e sulla gestione dell'ansia, rispettivamente per i due terzi degli allievi con disabilità e i tre quarti degli studenti con DSA (fig. 15).

Nonostante tali attività ausiliarie rivestano un ruolo considerevole nel favorire l'inclusione e la partecipazione degli allievi con disabilità e con DSA durante lo studio dello strumento musicale (Palermo, 2007; Palermo e Piccirilli, 2021), mediamente il 40,0% dei docenti non le ritiene necessarie, mentre il 25,0% evidenzia una carenza di formazione adeguata, sia per le fasi di progettazione sia per seguire gli allievi nell'esecuzione delle diverse attività, e il 9,0% afferma di non avere tempo a disposizione per poter programmare ulteriori attività durante le lezioni individuali.

Fig. 14 – Proposizione attività ausiliarie agli allievi con disabilità e con DSA

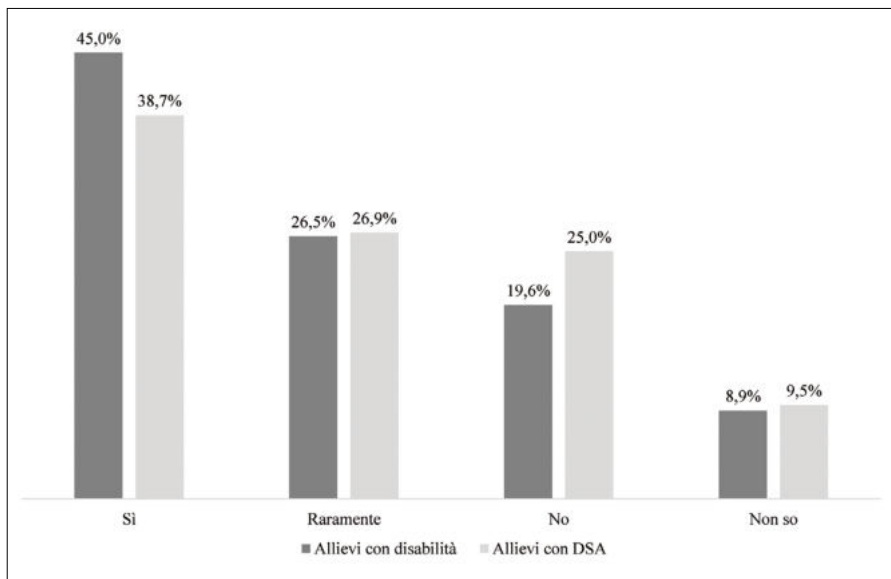
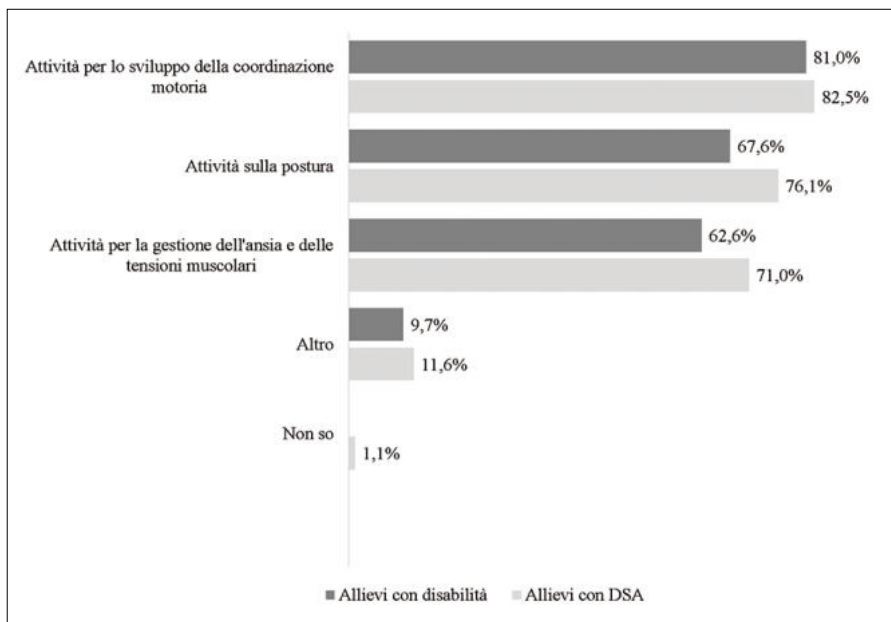


Fig. 15 – Tipologia attività ausiliarie proposte agli allievi con disabilità e con DSA



Analogo atteggiamento si riscontra nei confronti dell'utilizzo delle nuove tecnologie a supporto delle lezioni di strumento musicale, nonostante siano presenti in letteratura numerose ricerche che convengono sull'importanza del loro impiego nel ruolo di facilitatori per la partecipazione e per l'acquisizione di conoscenze e competenze da parte degli allievi con disabilità e con DSA (Calvani, 2012; Chiaro, 2020; Besio *et al.*, 2020). Infatti, considerando la loro ampia diffusione e la semplificazione che possono apportare nello svolgimento di molte attività, l'utilizzo delle tecnologie rappresenta un vantaggio per tutti, anche nelle scuole, per promuovere un'integrazione scolastica realmente inclusiva, che non si esaurisca nel "fare le cose come gli altri, ma piuttosto in quella di offrire la possibilità di fare le cose con gli altri" (Fogarolo, 2012, p. 46). Come noto le tecnologie a scuola possono assolvere diverse funzioni: da quelle abilitanti a svolgere attività di base per l'esperienza scolastica che altrimenti non potrebbero essere eseguite dagli allievi disabilità o con DSA, come le tecnologie assistive o gli strumenti compensativi, a quelle di supporto a una progettazione didattica avanzata per l'intera classe (supporto di software didattici, internet, e-learning ecc.), ovvero uso di "software didattici e uso didattico del software" (Guerreschi, 2009, p. 77). Benché il contesto scientifico di riferimento riconosca alle tecnologie un'importante funzione di facilitatore nel processo d'inclusione scolastica, dai risultati dell'indagine emerge che il loro impiego nell'ambito delle attività di insegnamento dello strumento musicale presenta alcune aree di miglioramento. Infatti, solo il 41,3% dei docenti utilizza con sistematicità le tecnologie a supporto degli alunni con disabilità mentre per gli alunni con DSA tale valore è inferiore e pari al 37,5% (fig. 16), peraltro il loro impiego si ripartisce fra quello riguardante i sussidi didattici per l'apprendimento degli allievi (con disabilità o DSA), come il SoundTrap, Incredibox, Chrome Music Lab (52,0% vs. 54,8%) e quello riguardante gli ausili hardware e/o software specifici per consentire agli studenti l'accessibilità alle lezioni, come la sintesi vocale, joystick, adattatori, scanner e programmi per lettura ottica con motori OCR (42,5% vs. 45,4%).

In analogia a quanto emerso per la possibilità di poter realizzare attività ausiliarie, lo scarso utilizzo delle tecnologie è dovuto prevalentemente alla carenza di adeguate conoscenze da parte dei docenti (18,9% per gli allievi disabili e 22,3% per alunni con DSA); da segnalare inoltre l'insufficienza di strumenti hardware (15,6% vs. 14,8%) e la limitata disponibilità di idonei spazi attrezzati (12,3% vs. 12,7%).

Fig. 16 – Utilizzo delle nuove tecnologie a supporto dell'insegnamento dello strumento musicale

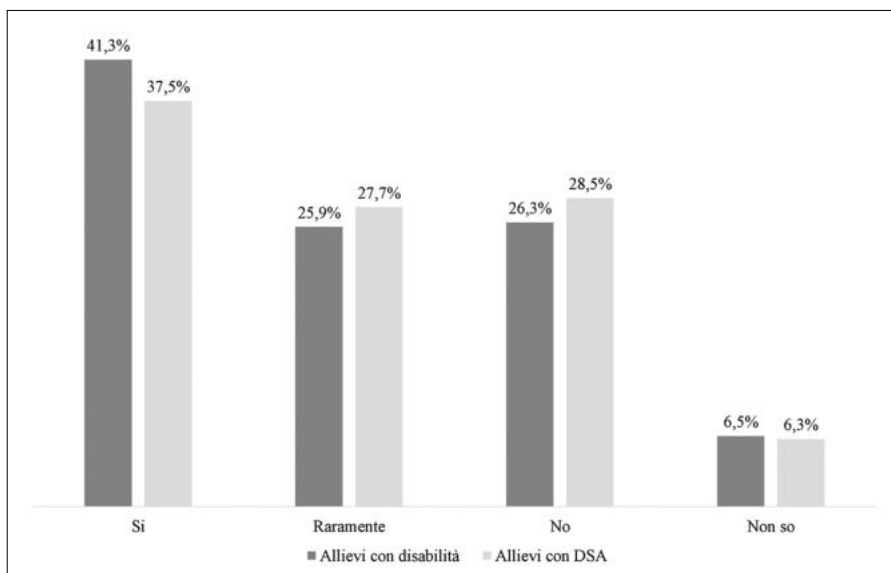
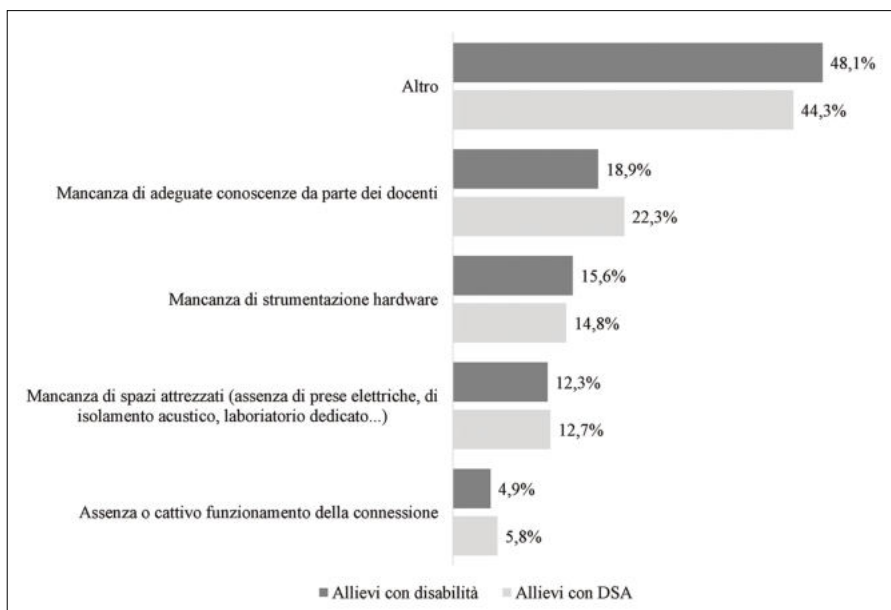
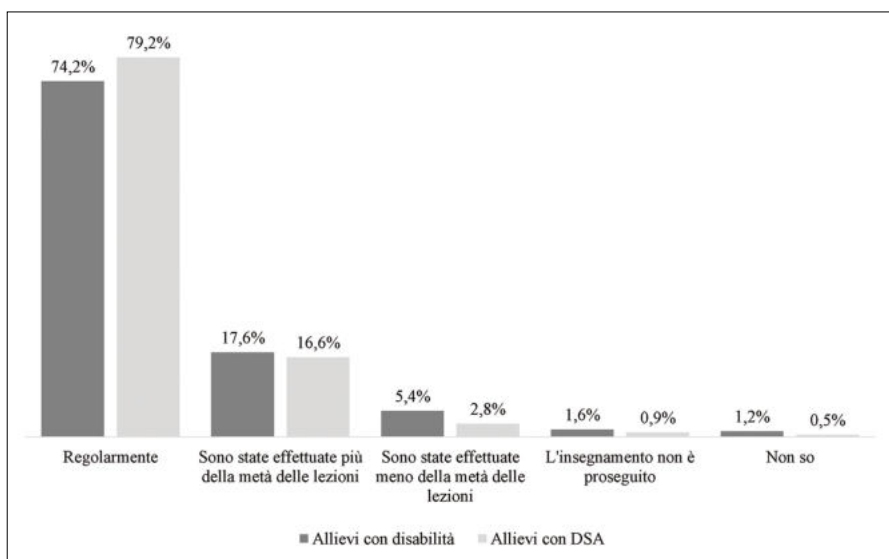


Fig. 17 – Motivazioni di non utilizzo delle nuove tecnologie



Le criticità finora rappresentate sono senz'altro risultate più evidenti nel periodo della pandemia da Covid-19, dove, l'attivazione della Didattica a Distanza (DAD), resa obbligatoria a partire dal 9 aprile 2020 (DL 8 aprile 2020, n. 22) per far fronte all'emergenza sanitaria, ha rappresentato un ostacolo al proseguimento dei percorsi di inclusione intrapresi dai docenti, riducendo sensibilmente, in particolare, la partecipazione degli alunni con disabilità (ISTAT, 2020). In tale periodo (aprile-giugno 2020), con la Didattica a Distanza, i livelli di partecipazione alle lezioni sono diminuiti sensibilmente, in quanto il 20,8% degli allievi con DSA e il 25,8% degli allievi con disabilità, non ha preso parte all'insegnamento dello strumento (fig. 18), valori, quest'ultimi, in linea con l'indagine condotta dall'ISTAT (2020) dalla quale risulta che, nel periodo considerato oltre il 23,0% di allievi con disabilità non ha potuto frequentare le lezioni⁵ a causa, tra le altre, anche dalla carenza di strumenti tecnologici.

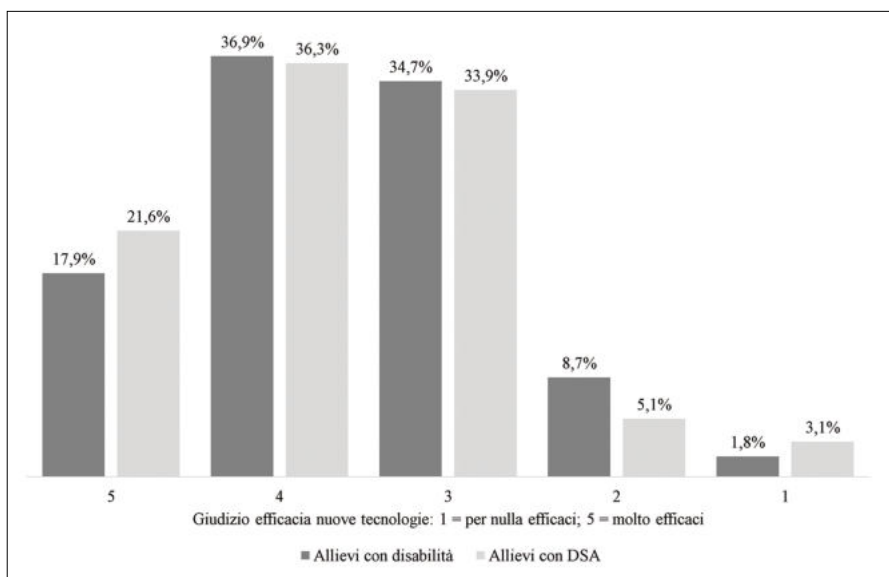
Fig. 18 – Insegnamento dello strumento musicale durante il periodo della pandemia da Covid-19



⁵ I confronti sono riportati a titolo indicativo dalla scrivente. Infatti, l'indagine, condotta annualmente dall'Istituto nazionale di statistica in collaborazione con il Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca, si riferisce a tutte le scuole statali e non statali di tutti gli ordini scolastici, rilevando le risorse, le attività e gli strumenti di cui è dotato ciascun plesso scolastico. Per l'anno scolastico 2019/2020 è stata inserita una sezione per indagare sui tempi e le modalità di attivazione della Didattica a Distanza a seguito dell'emergenza sanitaria da Covid-19. L'indagine è stata condotta via web attraverso un questionario elettronico. Per ulteriori dettagli si rimanda al report *L'inclusione scolastica degli alunni con disabilità – a.s. 2019-2020*, ISTAT, 9 dicembre 2020.

Infine, ai docenti è stato chiesto di valutare l'impatto dell'impiego delle tecnologie, in termini di efficacia, sul possibile miglioramento nei processi di apprendimento dello strumento musicale da parte degli studenti nonché sulla loro partecipazione alle attività di musica d'insieme. Considerando l'espressione di un giudizio di efficacia su una scala da 1 a 5, con 1 uguale a "per nulla efficace" e 5 pari a "molto efficace", è emerso che il loro utilizzo è ritenuto molto efficace solo dal 17,9% delle SMIM per gli allievi con disabilità e dal 21,6% per gli allievi con DSA (fig. 19); mentre sono considerate abbastanza efficaci (valore uguale a 4) da poco più del 36,0% delle scuole e poco più del 34,0% esprime un giudizio di indifferenza, in quanto al valore 3, collocandosi in una posizione intermedia della scala di giudizio può essere attribuito tale significato (né efficace né inefficace). In sintesi le valutazioni espresse da parte dei docenti indicano sostanzialmente il perdurare della presenza di alcuni dubbi o perplessità nei confronti delle potenzialità offerte dalle tecnologie sul loro supporto e impiego come strumenti didattici inclusivi.

Fig. 19 – Grado di efficacia delle nuove tecnologie per migliorare apprendimento dello strumento musicale

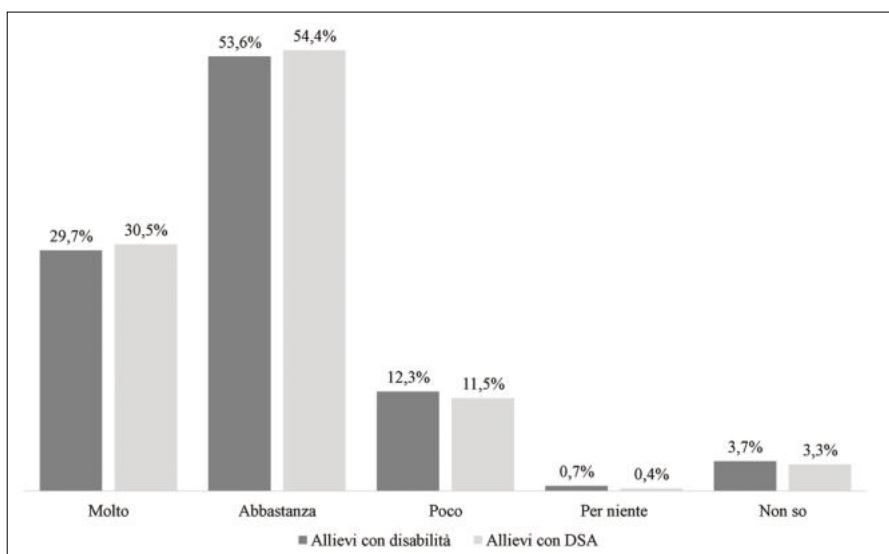


5. La formazione degli insegnanti di strumento musicale

Le attività formative degli insegnanti sono considerate tra i fattori chiave per garantire la qualità dell'istruzione e per fronteggiare le sfide richieste dai costanti e continui cambiamenti cui si assiste dal punto di vista sociale, tecnologico ed economico (UNESCO, 2009; CoE, 2018). Per tali motivi la formazione necessita una progettazione che sia in linea con le esigenze dei docenti e deve avere una ricaduta effettiva sulla pratica scolastica (MIUR, 2016), anche a seguito dell'evoluzione della normativa finalizzata a rendere sempre più efficaci le risposte ai bisogni educativi di tutti gli allievi, con particolare attenzione ai "profili di funzionamento umano" (WHO, 2001, 2007, 2020).

L'esigenza di programmare specifici interventi formativi per gli insegnanti in grado di colmare o potenziare le loro competenze e di rispondere a quelle carenze di condivisione e collaborazione che sono oggi riscontrate nelle diverse realtà scolastiche (Chiappetta Cajola *et al.*, 2019b) emerge esplicitamente anche dai risultati dell'indagine, dove si evince che solo il 30,0% dei docenti (fig. 20) ritiene "molto adeguato" il livello di formazione ricevuto e poco più del 50,0% invece lo ritiene "abbastanza adeguato".

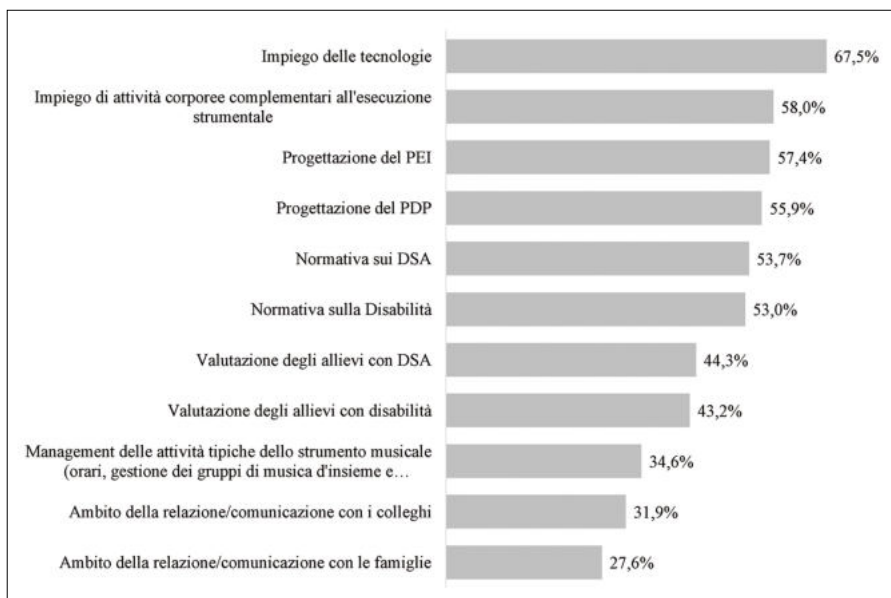
Fig. 20 – Livello di adeguatezza della formazione dei docenti di strumento musicale



In particolare si evidenzia da parte dei docenti l'importanza di consolidare gli aspetti di condivisione della progettazione didattica tra il docente di strumento e gli altri insegnanti, incluso il docente su posto di sostegno, la

necessità di approfondire le tematiche riguardanti l'impiego delle tecnologie nelle fasi di progettazione didattica oppure la richiesta di partecipare ad attività formative finalizzate alla progettazione e realizzazione di specifiche attività ausiliare da far eseguire agli allievi in modo da favorire la loro partecipazione alle lezioni di strumento (fig. 21).

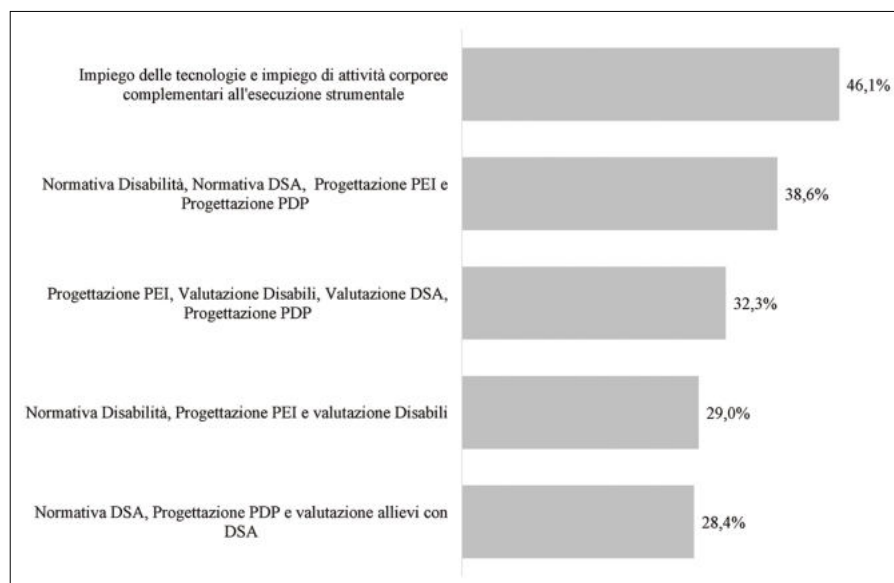
Fig. 21 – Aspetti della formazione degli insegnanti da potenziare



Anche dall'analisi realizzata per individuare specifiche macro-aree di interventi formativi emergono sostanzialmente due insiemi di esigenze: il primo, composto dal 46,0% delle SMIM (fig. 22), richiede di acquisire sia competenze tecnologiche che quelle relative alle attività ausiliarie utili agli allievi per il miglioramento dell'esecuzione strumentale; il secondo insieme palesa la necessità di formazione relativa ad aspetti normativi e progettuali specifici per gli allievi con disabilità e con DSA (fig. 22).

Rispetto a quest'ultima esigenza formativa, recentemente in ottica di una piena inclusione di tutti gli alunni, con l'emanazione del DM n. 188 (21/6/2021) è stato esplicitamente previsto per l'anno 2021 un piano formativo che possa fornire una conoscenza delle tematiche inclusive per il personale docente non specializzato su sostegno e impegnato nelle classi con alunni con disabilità.

Fig. 22 – Aree di formazione degli insegnanti da potenziare



Per quanto riguarda invece l'area delle tecnologie è noto che promuovere lo sviluppo delle competenze, in particolare di quelle tecnologiche, rappresenta uno degli obiettivi nella prospettiva di uno spazio europeo dell'istruzione che possa "sfruttare a pieno le potenzialità rappresentate da istruzione e cultura quali forze propulsive per l'occupazione, la giustizia sociale e la cittadinanza attiva e mezzi per sperimentare l'identità europea in tutta la sua diversità" (Unione Europea, 2018/C189/01). L'Unione Europea⁶, inoltre, ribadisce l'importanza per le persone di essere in grado di utilizzare le tecnologie digitali come ausilio per la cittadinanza attiva e l'inclusione sociale, la collaborazione con gli altri e la creatività nel raggiungimento di obiettivi personali, sociali o commerciali. A tal proposito, il rapporto *DigComp* (AgID, 2020) ne rafforza l'attenzione anche a fronte dell'emergenza sanitaria da Covid-19 che ha riguardato l'intero pianeta, mentre l'OCSE esplicitamente richiama la necessità di acquisire quelle conoscenze che "sono diventate la fonte principale del benessere individuale e del successo economico nel XXI

⁶ Nella Raccomandazione dell'Unione Europea la competenza digitale si riferisce alla capacità di utilizzo degli strumenti digitali e comprende: l'alfabetizzazione informatica e digitale, la comunicazione e la collaborazione, l'alfabetizzazione mediatica, la creazione di contenuti digitali (inclusa la programmazione), la sicurezza (compreso l'essere a proprio agio nel mondo digitale e possedere competenze relative alla cybersicurezza), le questioni legate alla proprietà intellettuale, la risoluzione di problemi.

secolo. Senza gli investimenti adeguati mirati a migliorare le competenze, gli individui languono ai margini della società, diventa difficile adottare nuove tecnologie, e i Paesi faticano a competere su mercati sempre più fondati su conoscenze specifiche” (OECD, 2017 p. 31).

In conclusione, nel progettare attività formative per i docenti si ritiene doveroso ricordare quanto riportato dall’ONU nell’Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile⁷ dove nell’obiettivo 4 “Fornire un’educazione di qualità, equa e inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti” vengono esplicitati, tra gli altri, tre sotto-obiettivi riguardanti rispettivamente: la necessità di costruire e potenziare le strutture dell’istruzione e predisporre ambienti dedicati all’apprendimento che siano sicuri, non violenti e inclusivi sensibili ai bisogni dell’infanzia, alle disabilità e alla parità di genere (4.a); il potenziamento della formazione sulle tecnologie dell’informazione e della comunicazione (4.b); l’incremento entro il 2030 della presenza di insegnanti qualificati, anche grazie alla cooperazione internazionale, per la loro attività di formazione (4.c).

6. Osservazioni conclusive e prospettive

I risultati descritti sembrano confermare l’ipotesi che i corsi a indirizzo musicale siano, nel complesso e da un punto di vista quantitativo, meno inclusivi rispetto al resto della scuola anche a fronte di una frequenza non particolarmente elevata da parte degli allievi con disabilità (2,5%) e con DSA (4,5%) e da una limitata presenza di insegnanti di strumento musicale specializzati nelle attività di sostegno (14,2% delle SMIM).

I motivi di una scarsa partecipazione di tali allievi ai corsi di strumento sono ascrivibili prevalentemente all’assenza di una loro specifica richiesta, alla difficoltà di superare la prova orientativo-attitudinale nonché alla carenza di comunicazione dei docenti della scuola secondaria di I grado con la scuola primaria di provenienza degli studenti. Come noto per l’accesso alle lezioni e per la definizione della scelta dello strumento è prevista per tutti gli alunni una prova orientativa, organizzata ed elaborata dalle SMIM, ma dalla ricerca emerge, sin dalla fase di progettazione della suddetta prova, una difficoltà di collaborazione fra i docenti di strumento e l’insegnante referente

⁷ L’agenda 2030 rappresenta un programma d’azione per le persone, il pianeta e la prosperità ed è stato sottoscritto nel settembre 2015 dai governi dei 193 Paesi membri dell’ONU. Essa ingloba 17 Obiettivi per lo Sviluppo Sostenibile, per approfondimenti <https://unric.org/it/agenda-2030/>.

per l'inclusione scolastica. L'assenza di condivisione e collaborazione fra insegnanti, incluso quello di sostegno, risulta uno degli aspetti più critici anche se, nelle scuole considerate, sono previste differenziazioni nella progettazione didattica e organizzativa delle lezioni di strumento, in quanto per gli allievi con disabilità e con DSA è prevista, ai fini di una loro maggiore integrazione, la combinazione delle diverse tipologie delle lezioni: quelle individuali, di musica d'insieme e di tecniche di orchestra.

Ulteriore aspetto rilevante ai fini di un possibile miglioramento dell'esecuzione strumentale da parte degli allievi disabili o con DSA e tale da favorirne l'inclusione durante le lezioni di strumento, riguarda la frequenza, che risulta non particolarmente elevata, con la quale gli insegnanti propongono agli allievi delle specifiche attività corporee ausiliarie utili a sostenere il loro sviluppo e la loro consapevolezza psico-fisica. La principale motivazione di un impiego limitato di tali attività è riferita, secondo i risultati dell'indagine, a una carenza di formazione adeguata.

Analogo atteggiamento si riscontra nei confronti dell'impiego delle tecnologie a supporto delle lezioni di strumento musicale. Infatti, benché il contesto scientifico di riferimento riconosca alle tecnologie un'importante funzione di facilitatore nel processo d'inclusione scolastica, dai dati analizzati emerge che queste vengono utilizzate con sistematicità mediamente solo dal 40,0% dei docenti.

Le criticità finora rappresentate sono senz'altro risultate più evidenti nel periodo della pandemia da Covid-19, dove, l'attivazione della Didattica a Distanza (DAD), resa obbligatoria a partire dal 9 aprile 2020 (DL 8 aprile 2020, n. 22) per far fronte all'emergenza sanitaria, ha rappresentato un ostacolo al proseguimento dei percorsi di inclusione intrapresi dai docenti, riducendo sensibilmente la partecipazione degli alunni alle lezioni di strumento. In tale contesto non secondario è stato comunque il ruolo ricoperto dall'impiego delle tecnologie che ha consentito ai docenti di proseguire, anche se con le limitazioni della situazione emergenziale e con i dovuti adattamenti, nella loro attività didattica quotidiana.

L'esigenza di programmare specifici interventi formativi per gli insegnanti in grado di colmare o potenziare le loro competenze e di rispondere a quelle carenze di condivisione e collaborazione che sono oggi riscontrate nelle scuole emerge esplicitamente dai risultati dell'indagine in un contesto europeo dove le attività formative dei docenti sono considerate tra i fattori chiave per garantire la qualità dell'istruzione (UNESCO, 2009; CoE, 2018).

Dall'analisi realizzata per individuare specifiche macro-aree di interventi formativi sono stati individuati sostanzialmente due insiemi di esigenze: il primo richiede di acquisire sia competenze tecnologiche che quelle relative

alle attività ausiliarie di supporto agli allievi per il miglioramento dell'esecuzione strumentale; il secondo insieme palesa la necessità di formazione relativa ad aspetti normativi e progettuali specifici per gli allievi con disabilità e con DSA finalizzata al potenziamento di una programmazione didattica inclusiva.

In conclusione, quanto emerso dall'indagine è in linea con gli obiettivi dell'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile (ONU) dove nell'obiettivo 4 è esplicitamente richiesto di offrire un'educazione di qualità, equa, inclusiva e opportunità di apprendimento per tutti, con particolare riguardo alla necessità di predisporre ambienti dedicati all'apprendimento inclusivi, al potenziamento della formazione sulle tecnologie dell'informazione e della comunicazione, nonché di prevedere l'incremento entro il 2030 della presenza di insegnanti qualificati, anche grazie alla cooperazione internazionale, per la loro attività di formazione.

Riferimenti bibliografici

- Adamek Mary, Darrow Alice-Ann (2010), *Music in Special Education*, American Music Therapy Association, Silver Spring, 2nd ed.
- AICA, Anitec-Assinform, Assintel, Assinter Italia, in collaborazione con AgID – Agenzia per l'Italia Digitale e MIUR (2020), *L'impatto della pandemia sulla domanda delle professioni ICT: come sta reagendo il digitale?*, dicembre, www.competenzedigitali.org, ultimo accesso 25/10/2021.
- Besio Serenella, Bianquin Nicole, Giraldo Mabel, Sacchi Fabio (2020), *Le tecnologie assistive per la disabilità tra attualità e innovazione: una systematic review. Ricerca, scenari, emergenze sull'inclusione*, tomo 2, Atti del Convegno internazionale SIRD, Roma 26-27 settembre 2019, Pensa Multimedia, Lecce, pp. 64-72.
- Bocci Fabio, Dimasi Edera, Guerini Ines, Travaglini Alessia (2020), *Diversità e disabilità: come gli insegnanti percepiscono l'inclusione. Ricerca, scenari, emergenze sull'inclusione*, tomo 2, Atti del Convegno internazionale SIRD, Roma 26-27 settembre 2019, Pensa Multimedia, Lecce, pp. 73-83.
- Calvani Antonio (2012), *Per un'istruzione evidence based. Analisi teorico-metodologica internazionale sulle didattiche efficaci e inclusive*, Erickson, Trento.
- Canevaro Andrea, d'Alonzo Luigi, Ianes Dario (2009), *L'integrazione scolastica degli alunni disabili in Italia dal 1977 al 2007*, University Press, Bolzano.
- Chiappetta Cajola Lucia (2008), "La disabilità nella concezione culturale e operativa dell'ICF", in *Didattica per l'integrazione. Processi regolativi per l'innalzamento della qualità dell'istruzione*, Anicia, Roma, pp. 35-56.
- Chiappetta Cajola Lucia (2012), *Didattica del gioco e integrazione. Progettare con l'ICF*, Carocci, Roma.

- Chiappetta Cajola Lucia (2014), “Fondamenti teorici e operativi per una didattica dell’inclusione”, in Franca Ferrari, Gabriella Santini (a cura di), *Musiche inclusive. Modelli musicali d’insieme per il sostegno alla partecipazione e all’apprendimento nella secondaria di primo grado*, MIUR-Universitalia, Roma, pp. 11-36.
- Chiappetta Cajola Lucia (a cura di) (2020), *Come fare sostegno a scuola. Teoria e pratica nella didattica inclusiva*, Anicia, Roma.
- Chiappetta Cajola Lucia, Chiaro Marina, Rizzo Amalia Lavinia, Traversetti Marianna, Bocci Fabio (2019b), “I disturbi dello spettro dell’autismo: dagli esiti della formazione degli insegnanti alle politiche per l’inclusione”, in *Training actions and evaluation processes. Atti del convegno internazionale SIRD*, Pensa Multimedia, Lecce, pp. 49-58.
- Chiappetta Cajola Lucia, Rizzo Amalia Lavinia (2016), *Musica e inclusione. Teorie e strumenti didattici*, Carocci, Roma.
- Chiappetta Cajola Lucia, Rizzo Amalia Lavinia (2019), “The play-music workshop as a physical and symbolic space to promote inclusive education”, *Pedagogia oggi*, 17, 1, pp. 445-462.
- Chiappetta Cajola Lucia, Traversetti Marianna, Lopez Luisa, Rizzo Amalia Lavinia (2019a), “La musica per lo sviluppo delle abilità di lettura degli allievi con dislessia. Il dialogo tra neuroscienze cognitive e didattica inclusiva”, *Nuova Secondaria*, 37, 3, pp. 133-145.
- Chiappetta Cajola Lucia, Rizzo Amalia Lavinia, Traversetti Marianna (2017), “Pratiche inclusive con la musica nella scuola secondaria di I grado: una Design Based Research”, *Giornale italiano della ricerca educativa*, 10, numero speciale *Didattica e saperi disciplinari*, pp. 99-114.
- Chiaro Marina (2020), “Le tecnologie per l’inclusione degli allievi con disabilità”, in L. Chiappetta Cajola (a cura di), *Come fare sostegno a scuola. Teoria e pratica nella didattica inclusiva*, Anicia, Roma, pp. 321-330.
- CoE (2018), *Raccomandazione del consiglio del 22 maggio 2018 sulla promozione di valori comuni, di un’istruzione inclusiva e della dimensione europea dell’insegnamento*.
- Cottini Lucio (2018), *Didattica speciale e inclusione scolastica*, Carocci, Roma.
- Creswell John W., Plano Clark Vicki L. (2011), *Designing and Conducting Mixed Methods Research*, Sage, Thousand Oaks.
- Fogarolo Flavio (2012), “Compensare la dislessia. Le competenze necessarie per un uso efficace di computer e sintesi vocale”, *Psicologia e Scuola*, gennaio/febbraio, pp. 40-47.
- Guerreschi Massimo (2009), “Autonomia, partecipazione, integrazione: il ruolo delle tecnologie”, in Pasquale Pardi, Giovanni Simoneschi (a cura di), *Studi e documenti degli annali della Pubblica Istruzione*, Le Monnier, Firenze, vol. 127, pp. 65-82.
- Gwen Lawrie, Marquis Elizabeth, Fuller Eddie, Newman Tara, Qiu Mei, Nomikoudis Milton, Roelofs Fritz, van Dam Lianne (2017), “Moving towards Inclusive Learning and Teaching: A Synthesis of Recent Literature”, *Teaching e Learning Inquiry*, 5, 1, pp. 9-12.

- Ianes Dario (2013), “Didattica inclusiva e Bisogni Educativi Speciali”, in D. Ianes, S. Cramerotti (a cura di), *Alunni con BES. Bisogni Educativi Speciali*, Erickson, Trento, pp. 14-27.
- ISTAT (2020), *L'inclusione scolastica degli alunni con disabilità*, dicembre, www.istat.it.
- Johnson Burke, Onwuegbuzie Anthony J. (2004), “Mixed Methods Research: A Research Paradigm whose Time has Come”, *Educational Researcher*, 33, 7, pp. 14-26.
- Lombi Linda (2015), *Le web survey*, FrancoAngeli, Milano.
- Lucisano Piero, Salerni Ana (2012), *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*, Carocci, Roma.
- Ministero dell'Istruzione – DGSIS – Ufficio Gestione Patrimonio informativo e Statistica (2020), *I principali dati relativi agli alunni con DSA anno scolastico 2018/2019*, novembre.
- Ministero dell'Istruzione (2020), *Principali dati della scuola – Avvio anno scolastico 2020/2021*, settembre 2020.
- Ministero dell'Istruzione (2021), *Formazione in servizio del personale docente ai fini dell'inclusione degli alunni con disabilità ai sensi del comma 961, art. 1 della legge 30 dicembre 2020, n. 178 – DM n.188 del 21/6/2021*.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2016), *Piano per la Formazione dei Docenti (2016-2019)*.
- OECD (2017), *Strategia per le Competenze dell'OCSE – Italia 2017. Sintesi del rapporto*.
- ONU (2015), *Trasformare il nostro mondo. Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*, <https://unric.org/it/agenda-2030/>, ultimo accesso 24/10/2021.
- Palermo Maria Teresa (2007), *Il pifferaio di Hamelin – Riflessioni su musicoterapia, insegnamento musicale e disturbi dell'attenzione*, Lampi di Stampa, Milano.
- Palermo Maria Teresa, Piccirilli Massimo (2021), *L'orecchio della mente – Immaginazione dei musicisti tra arte e scienza*, Aracne, Ariccia.
- Rizzo Amalia Lavinia (2014), “Didattica ludica e giochi musicali nella prospettiva inclusiva: il ruolo dell'insegnante/musicista di sostegno”, in F. Ferrari, G. Santini, *Musiche inclusive*, Universitalia, Roma, pp. 49-83.
- Rizzo Amalia Lavinia (2017), “Didattica della musica e inclusione scolastica”, *Giornata della ricerca 27 febbraio 2017*, Dipartimento di Scienze della Formazione, Università degli Studi Roma Tre, pp. 119-121.
- Rizzo Amalia Lavinia (2018), “Migliorare le relazioni tra compagni: l'efficacia del laboratorio musicale per l'inclusione degli allievi con disabilità nella scuola secondaria di I grado”, in G. Sellari, T. Visioli (a cura di), *Educare alle emozioni. Promuovere relazioni positive nella scuola*, Universitalia, Roma, pp. 173-220.
- Rizzo Amalia Lavinia (2019), “L'insegnante musicista di sostegno come motore per l'inclusione scolastica nella scuola secondaria di I grado: progettazione, didattica e valutazione”, in L. Bertazzoni, M. Filippa, A.L. Rizzo (a cura di), *La musica nella relazione educativa e nella relazione di aiuto*, EUM – Edizioni Università di Macerata, Macerata, pp. 67-100.

- Rizzo Amalia Lavinia, De Angelis Barbara (2019), “La progettualità inclusiva nel PTOF: il ruolo della dimensione ludico-musicale”, in G. Elia, S. Polenghi, V. Rossini (a cura di), *La scuola tra saperi e valori etico-sociali. Politiche culturali e pratiche educative*, Pensa Multimedia, Lecce, pp. 625-636.
- Trincherò Roberto (2002), *Manuale di ricerca educativa*, FrancoAngeli, Milano.
- UNESCO (2009), *Better Education for All: When We're Included Too*, Paris.
- Unione Europea (2018), *Raccomandazione del Consiglio dell'Unione Europea del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*, 2018/C189/01, GU, 4/6/2018.
- WHO (2001-2017), *International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF)*.
- WHO (2007), *International Classification of Functioning, Disability and Health. Children & Youth (ICF-CY)*.

9. *L'approfondimento qualitativo della ricerca: potenzialità e criticità emerse nel focus group*

di Filippo Sapuppo

1. Il quadro teorico del focus group

Seppure la tecnica del focus group abbia avuto origine negli anni Quaranta del secolo scorso, è a partire dagli anni Ottanta che si utilizza in maniera più incisiva nell'ambito della ricerca sociale.

Il sociologo Robert K. Merton, nel 1941, viene interpellato dal collega Paul Lazarsfeld per aiutarlo a mettere a punto un metodo di rilevazione sull'influenza dei media sulle persone, il suggerimento è di intervistare contemporaneamente più spettatori dopo che hanno ascoltato una trasmissione radiofonica. In seguito Merton applica questa tecnica durante la seconda guerra mondiale su dei soldati, per studiare l'impatto dei film di propaganda, mentre Lazarsfeld la applica nelle ricerche di mercato (Corrao, 2000).

Robert Merton, in seguito, rifiutò la paternità del focus group, affermando che la tecnica da lui elaborata consisteva in delle interviste focalizzate di gruppo e non in un incontro tra pari coordinato da un moderatore.

In ogni caso questa tecnica trova un ampio interesse nelle ricerche di mercato mentre viene sostanzialmente dimenticata nella *communication research*.

Dagli anni Ottanta, questo tipo di tecnica qualitativa, vive una sorta di ritorno alle origini, infatti è sul terreno degli studi culturali che il focus group trova ampia applicazione, nello studio della relazione tra mass media e potere politico o, più in generale, nello studio delle influenze dei media sulla società (Baldry, 2005).

Quali sono le caratteristiche che rendono efficaci i focus group?

Molti i fattori da considerare, elenchiamone qualcuno.

Identificazione chiara degli obiettivi da raggiungere: è proprio a partire da questi che si può procedere all'identificazione dei possibili partecipanti;

di solito si raccomanda di scegliere persone che non si conoscono per evitare precedenti influenze reciproche ma, se l'oggetto di studio appartiene a un ambito settoriale ristretto è improbabile che le persone competenti non si conoscano. Inoltre, in determinati casi, è il caso di costituire gruppi omogenei perché può essere importante favorire una relazione "tra pari", in modo da favorire sia lo scambio di informazioni ed esperienze personali come anche la disponibilità a modificare le proprie convinzioni dopo l'ascolto degli altri.

Il numero di partecipanti a un focus group non è definito unanimemente dai ricercatori, si va dai 3-8 per i piccoli gruppi ai 9-14 per quelli grandi (Frisina, 2010). Non esiste un numero "giusto" per tutto e per tutti. Gruppi numerosi consentono una più ampia varietà di punti di vista, di contro possono essere più difficili da condurre per il moderatore. Gruppi piccoli possono far emergere caratteri dominanti che "coprono" competenze delle personalità più timide.

Il moderatore può assumere un ruolo più o meno importante in relazione al grado di strutturazione (Corrao, 2000).

Nel caso di un focus group fortemente strutturato, cioè nel caso di una scaletta basata su una serie di domande specifiche, il moderatore guida e indirizza la discussione, assumendo un ruolo centrale.

Nel caso di focus group poco strutturati, quasi autogestiti, il moderatore guida la discussione ponendo sul tavolo gli argomenti e introducendo i partecipanti.

Le modalità di analisi e restituzione dei focus group può variare molto, si passa dalla trascrizione completa di tutti gli interventi e alla loro analisi completa, alla trascrizione di punti salienti che si ritiene maggiormente coerenti con gli argomenti posti in discussione.

2. L'impiego del focus group nella ricerca "Strumento musicale e inclusione scolastica": organizzazione degli incontri e interventi dei partecipanti

La domanda di base alla quale si cerca di rispondere è se il potenziamento delle scuole a indirizzo musicale risponda alle esigenze di offrire maggiori strumenti di inclusione dei ragazzi "portatori di situazioni di svantaggio" (DM 201/1999).

La tesi che la musica, il suo studio e la sua pratica, possa essere una valida opportunità per la didattica inclusiva, è ormai affermata (CoE, 2018; Gwen *et al.*, 2017), eppure una recente ricerca del Dipartimento di Scienze della Formazione di Roma Tre (Chiappetta Cajola e Rizzo, 2019; Rizzo, 2017,

2018; Rizzo e De Angelis, 2019) dà conto di una diffusa percezione, da parte degli insegnanti delle scuole a indirizzo musicale, di una visione elitaria della conoscenza della musica, creando una sorta di “percorsi paralleli” dei Conservatori.

Il focus group è stato formato da docenti di strumento, Dirigenti scolastici, docenti comandati presso gli Uffici Scolastici Regionali, docenti referenti per l’inclusione, docenti del Conservatorio Santa Cecilia di Roma e docenti della Scuola di Musica di Fiesole¹. Le regioni rappresentate sono state le seguenti: Basilicata, Calabria, Emilia Romagna, Lazio, Lombardia, Marche, Molise, Piemonte, Puglia, Sicilia, Umbria, Veneto. Al focus group ha partecipato anche Fondazione Sequeri Esagramma Onlus, con Gabriele Rubino, coordinatore e direttore dell’Orchestra Sinfonica Esagramma, e Francesca Vergani, dottoranda della Libera Università di Bolzano e formatore esperto Esagramma². L’inserimento di Esagramma è scaturito dalla convinzione che la condivisione della loro decennale esperienza nel campo dell’orchestra musicale inclusiva potesse apportare un valido contributo per il raggiungimento degli obiettivi della ricerca.

Ai lavori del focus group, ha inoltre partecipato Luisa Lopez, neurofisiopatologa, esperta di processi cognitivi mediati dalla musica in ricerche svolte dalla Fondazione Mariani, nonché membro di numerosi GLO (Gruppi di lavoro operativi per l’inclusione, d.lgs. 96/2019) del Lazio.

Mediante i quattro incontri del focus group, svolti dal 12 febbraio al 23 aprile 2021, si sono approfondite la modalità con cui le SMIM organizzano: la prova orientativo-attitudinale per gli allievi con disabilità e con DSA; la didattica dello strumento per gli allievi con disabilità e con DSA; l’attività di musica d’insieme per gli allievi con disabilità e con DSA; i percorsi di collaborazione tra i docenti di sostegno e di strumento; le modalità di valutazione dei percorsi didattici con lo strumento per gli allievi con disabilità e con DSA; l’esame di stato, relativamente allo strumento, per gli allievi con disabilità e con DSA.

I focus group si sono svolti su piattaforma Teams, sono stati video-registrati e se ne è realizzata una trascrizione verbatim. Di seguito si propone una sintesi del lavoro elaborata a partire da suddetta trascrizione.

¹ Per i nominativi dei partecipanti, si veda il secondo paragrafo.

² Per un approfondimento sui principi teorico-operativi di Esagramma si veda Sbattella (2013). Le attività di Esagramma sono descritte nel loro sito all’indirizzo <https://esagramma.net/>.

2.1. Primo incontro

Dopo un'introduzione di benvenuto da parte della moderatrice, professoressa Amalia Rizzo, prende la parola Franca Ferrari, del Conservatorio di Santa Cecilia, che illustra due esempi di orchestra come ambienti di gruppo inclusivi; la domanda che si pone e che condivide con il gruppo del focus è se questa tipologia di orchestra, in cui i musicisti non sono meri esecutori ma creativi che coniugano emozioni, musica e movimento, possa creare, nelle scuole secondarie a indirizzo musicale, un ponte tra i portatori di disabilità e l'identità collettiva.

Annalisa Spadolini, coordinatore del Nucleo operativo del Comitato Nazionale per l'apprendimento pratico della musica per tutti gli studenti, presieduto da Giovanni Berlinguer, riepiloga il quadro normativo entro il quale agiamo – a partire dal primo Decreto del 1975, passando dai diversi decreti, del DL 1979, del 1996, e la legge 107 del 2015 – illustrando, infine, la rilevazione nazionale del 2012. La rilevazione evidenzia come ancora non si comprenda fino in fondo che nella scuola a indirizzo musicale l'obiettivo non è insegnare uno strumento musicale a livello professionale ma, nel rispetto della valorizzazione dei talenti, che bisogna porre particolare attenzione a tutti e, particolarmente, per chi ha delle difficoltà. Per modificare questa mentalità è necessario operare sulla formazione culturale continua che favorisca un pensiero didattico veramente inclusivo.

Marianna Traversetti, docente di Didattica inclusiva presso l'Università dell'Aquila, riepiloga il ruolo dello strumento musicale, in ambito didattico, per gli studenti con disturbi specifici dell'apprendimento, con riferimento a quattro aspetti principali, ormai assodati negli studi internazionali, che maggiormente sono rilevanti per i lavori di questo focus group: la musica, e l'attività del suonare, facilita lo sviluppo del pensiero e l'acquisizione dell'apprendimento; attraverso il suonare si potenziano i canali di comunicazione non verbale, fondamentale nella mediazione linguistica; fare musica aiuta a superare le difficoltà relazionali, sostenendo la socializzazione; l'aspetto ludico del suonare uno strumento sollecita la partecipazione attiva degli studenti con DSA.

Questi elementi sottolineano l'importanza della musica nel curriculum scolastico, così come evidenziato da Annalisa Spadolini nel quadro normativo delle scuole a indirizzo musicale e, in modo particolare, per i ragazzi con difficoltà. In questo panorama emerge l'esigenza del forte legame tra l'insegnante di musica e l'insegnante di sostegno per l'individuazione della migliore metodologia didattica da adottare.

2.1.1. Sintesi

Gli elementi principali individuati in questa prima giornata sono che lo scambio di esperienze è un elemento significativo per sviluppare dei percorsi condivisi e, inoltre, che, anche se le difficoltà sono tante, bisogna puntare in maniera decisa sulla formazione, soprattutto quella culturale: sviluppare un pensiero didattico veramente inclusivo. Elemento importante è dare la possibilità a tutti di potere accedere allo strumento a partire dai colloqui attitudinali.

Federica Pilotti, docente di Tecnologia nella scuola secondaria di I grado, illustra uno strumento web per rilevare i punti di forza per favorire l'inclusione nella scuola a indirizzo musicale da parte dei partecipanti a questi lavori.

2.2. Secondo incontro – Sessione della mattina

La professoressa Rizzo introduce i lavori focalizzando l'attenzione sull'accesso alle scuole a indirizzo musicale: risolvere il problema dell'accesso a numero chiuso, predisporre prove orientativo-attitudinali adeguate.

Antonello Farrulli, della Scuola di Musica di Fiesole, illustra il ruolo dei facilitatori per gli strumenti ad arco per poter fare musica insieme più rapidamente, per una vera e propria inclusività musicale.

Marcella Maio, IC “Luigi Nono” di Mira (VE), condivide le esperienze della rete di scuole di Venezia e provincia. La proposta è di dare la possibilità alle famiglie di scegliere, fin dalla fase di iscrizione in piattaforma, se avvalersi della prova differenziata e basare le prove attitudinali sulla percezione ritmica e la coordinazione motoria.

Adalgisa Serrecchia, IC “Rizziconi” (RC), sottolinea di come abbiano modificato le prove orientativo-attitudinali, con difficoltà crescenti, in sequenze ritmiche e suoni simultanei, altezze dei suoni e sequenze melodiche, semplificando per gli alunni con disabilità e con accorgimenti specifici per alunni con DSA (per esempio scrittura ingrandita).

Gabriele Rubino, di Esagramma, racconta l'esperienza trentennale nella creazione di percorsi musicali, evidenziando il ruolo delle emozioni. Si lavora sulla gestione delle emozioni, sulle modalità relazionali per l'individuazione di regole condivise che scaturiscano dal lavoro musicale.

Ci si concentra sui alcuni criteri da adottare per le selezioni dei candidati: l'interesse personale del ragazzo (non dei genitori); la competenza tecnica-ritmica-melodica può non essere un requisito necessario; ipotizzare degli obiettivi personalizzati reali.

Il focus group prosegue con diversi interventi che illustrano le diverse esperienze delle prove e test orientativi-attitudinali.

Anna Chiambra e Anna Guarazzi, IC “02 Saval-Parona” (VR), illustrano la loro prova che si svolge esclusivamente in modalità orale.

Lucia Carmela Cioce, Andrea Martina e Andrea Gargiulo del gruppo Puglia raccontano come si è modificata nel tempo la prova orientativo-attitudinale e come si ipotizza nel futuro: da criteri empirici si è passati al test di Arnold Bentley e si pensa, in futuro, a una serie di contesti immersivi in gruppi di musica d’insieme che consentano di osservare i candidati in relazione al rapporto con ritmo, melodia, intonazione, creatività ecc.

Andrea Sarotto, Riccardo Lombardo, IC di Vigone (TO) e Agnese Schettini e Carlo Varlaro, IC “1 Milani” di Policoro (MT), illustrano le modalità delle prove che si svolgono nei rispettivi istituti e individuano anche alcune criticità come i problemi relazionali con le maestre di sostegno.

2.2.1. Sintesi

Dal vivace scambio di opinioni emerge la difficoltà ad affidarsi al test di Bentley, strumento forse ormai obsoleto, e si sottolinea l’interesse al modello Esagramma che inserisce gli allievi in un contesto “reale”, uno spazio in cui si mettono a disposizione diversi strumenti, immergendo i ragazzi in un ambiente autentico e in cui possono esprimersi senza che emergano differenze tra normodotati e portatori di disabilità. A questa modalità di prova va però associata una riflessione sul tipo di valutazione da mettere in atto: cosa va valutato? E con che criteri?

2.3. Secondo incontro – Sessione del pomeriggio

Gianna Prapotnich, Angela De Marchi e Maria Teresa Baglione dell’USR Marche sottolineano come spesso vengono a conoscenza di problemi legati a situazioni di disabilità solo molto dopo la prova di ammissione.

Maria Teresa Lietti, IC di Como Borgovico (CO) sottolinea l’impossibilità di un’autentica oggettività e che quindi sarebbero necessari più incontri per poter conoscere meglio i ragazzi e, inoltre, lancia una provocazione: è davvero giusto far accedere i più bravi? La posizione viene condivisa da altri sottolineando come questo tipo di valutazione comporti far ottenere un’opportunità in meno a ragazzi con disabilità.

Miriam Caputo e Stefano De Florio, IC “Calvino” di Alliste (LE), raccontano di un’esperienza di creazione di un coro che utilizza la lingua dei segni.

Fabio Sebastiani, IC “Madre Teresa di Calcutta” di Valmontone (RM), illustra come la creazione di una rete sul territorio (scuole, banda musicale del paese, orchestra della scuola ecc.) abbia favorito l’approccio alla musica anche a ragazzi che non fanno parte della scuola a indirizzo musicale.

Manuela Rossi, IC “Alberto Pio” di Carpi (MO), evidenzia come l’accesso dei ragazzi disabili non passa da una prova ma solo da una relazione della neuropsichiatria infantile.

Maria Luisa Nicelli, IC “Garibaldi” di Fondi (LT), ribadisce la necessità di una prova attitudinale che vada oltre i classici 15 minuti e che il compito autentico può essere una valida alternativa.

Anna Bonaldo, IC “Fonzaso e Lamon” di Fonzaso (BL), evidenzia il colloquio motivazionale, che dovrebbe avere un punteggio, e l’avvicinamento libero allo strumento.

Monica Fini, IC “16 G. Reni” di Bologna (BO), illustra modalità dello svolgimento della prova in linea con quanto illustrato da altri e condivide l’ispirazione datale da questo focus group di una conduzione del test in forma collettiva.

Cinzia Pinton, IC “S.G. Zanella” di Sandrigo (VI), evidenzia la possibilità dei ragazzi di parlare ai docenti chiedendo anche di suonare.

Sabrina Sivieri, IC di Porto Tolle (RO), parla dell’importanza della continuità con la scuola primaria, cosa che deve partire prima della quinta.

Maria Lucia Anselmi, IC di Marino Centro (RM), sulla scia del precedente intervento parla di continuità a creare un’osmosi tra scuola primaria e secondaria, anche grazie alla valorizzazione delle risorse interne.

Concetta Cappuccio, IC “G. Verga” di Siracusa (SR), individua nella valutazione della prova di accesso il nodo centrale da dirimere. Si danno vita a diversi incontri conoscitivi dei ragazzi, condividendo con le insegnanti delle quinte classi il percorso; non vengono dati voti, la commissione ha grande discrezionalità, tenendo conto delle motivazioni degli alunni.

2.3.1. Sintesi

Alla fine della giornata di lavoro, emergono alcuni elementi: se le prove diventassero di gruppo, si sommerebbero i 15 minuti a disposizione per ogni ragazzo e questo permetterebbe di dilatare i tempi dell’osservazione, oppure l’eventualità di un mese di prove per delle scelte maggiormente consapevoli;

flessibilità sugli orari; puntare sulla continuità partendo dall'infanzia; dubbi sulla selezione che escluderebbe proprio chi trarrebbe maggior vantaggio dal rapporto con la musica.

2.4. Terzo incontro – Sessione del mattino

I lavori di questa giornata sono dedicati agli aspetti operativi della didattica. Quali possono essere le esperienze che possono essere condivise ed esportate nelle diverse scuole.

Francesca Vergani, Esagramma, condivide strategie e metodologie.

L'attività di Esagramma si struttura in macro e micro strategie, nelle prime rientrano: l'arricchimento del contesto, tramite l'utilizzo di opere d'arte della letteratura musicale e il lavorare in gruppo tramite l'orchestra; la rielaborazione delle opere d'arte, consentendo un accesso a esse a più livelli; l'improvvisazione strutturata, aperta e flessibile per adeguarla al gruppo; l'osservazione qualitativa dei partecipanti in ogni momento del percorso.

Nelle micro strategie rientrano: la gestione dei tempi, spazio per la socializzazione; l'attenzione agli spazi comuni come anche allo spazio liminale sicuro, dove trovarsi e sperimentarsi liberamente; moltiplicare i materiali didattici, utilizzando fonti alternative; le consegne sono sempre aperte, sottolineando il valore creativo delle attività; l'affiancamento che significa nessuna barriera fisica, suonare insieme e non semplicemente aiutarsi, lavorare con persone, senza etichette; le lezioni individuali, ipotizzando percorsi creativi grazie alle competenze tecniche.

Marcella Maio, IC "Luigi Nono" di Mira (VE), illustra le loro strategie come la multisensorialità, l'uso dei colori per le diverse note, le scritture ingrandite, la gestione delle emozioni e l'uso degli spartiti semplificati.

Sabrina Sivieri racconta le sue esperienze e descrive gli strumenti facilitatori (per esempio strumenti in PVC della TOOT).

Maria Luisa Nicelli mostra un video di un alunno con spettro autistico ad alto funzionamento. Le strategie utilizzate sono state l'eliminazione dei termini negativi, l'attenuazione della formalizzazione tecnica e il sottolineare i progressi per gratificarlo e motivarlo.

Anna Bonaldo evidenzia l'importanza della prossemica docente/studente e la condivisione con gli studenti degli strumenti facilitatori (per esempio lasciare decidere ai ragazzi il colore delle note).

Antonio Cinefra, IC "Leopardi" di Potenza, utilizza diverse strategie tra cui: imitazione ritmica (uso della voce, bit box e body percussion), sempli-

ficazione dello spartito (uso dei colori, ingrandimenti), basi strumentali e video tutorial.

Anna Guarazzi e Anna Chiambra evidenziano l'uso della bacchetta segna note, un atteggiamento paziente e propositivo e l'individuazione del metodo di studio più adatto.

Manuela Rossi, Enrico Zanella ed Emanela Ciroldi, gruppo Carpi, parlano degli strumenti compensativi utilizzati (clima sereno e organizzazione in coppia e piccoli gruppi), del modello inclusivo dell'orchestra e di fare rete con tutti coloro che si occupano di queste tematiche.

Grazia Barillà, IC di Falcomatà-Archi (RC), evidenzia la gestione dell'aspetto emotivo, l'uso di elementi di facilitazione, l'organizzazione dei tempi e degli spazi e l'utilizzo dei materiali didattici.

Manuela Saveri, IC "Marconi" di Terni, sottolinea l'importanza di sentire il proprio corpo in relazione alla musica e l'utilizzo del *peer to peer*.

Silvia Grigolato e Alberto Saccon, IC "Elisabetta Betty" di Pierazzo di Noale (VE), parlano dell'importanza delle motivazioni dell'autostima, del non usare terminologie negative e della scelta del materiale didattico.

La sessione del mattino si chiude con un intervento di Barbara De Angelis, DSE, Università Roma Tre, che propone uno spunto che ha raccolto da diversi interventi sulla gestione delle emozioni e quanto sarebbe interessante l'individuazione delle emozioni all'interno di una materia che non può prescindere da questo aspetto.

2.5. Terzo incontro – Sessione del pomeriggio

Il gruppo Puglia racconta la loro "Didattica reticolare" che fa riferimento alla didattica socio-costruttivista, a John Dewey e a Lev Vygotskij; attenzione al processo piuttosto che al risultato, privilegiare la musica d'insieme, utilizzare dei facilitatori e delle misure compensative e dispensative e utilizzo del metodo Paul Rolland.

Maria Lucia Anselmi, si concentra sulla gestione del tempo e sull'importanza delle pause.

Maria Teresa Baglioni, gruppo Marche, parla dell'organizzazione di spazi di libertà creativa, di motivazione correlata alla relazione affettiva con l'insegnante e materiale da gioco come le musiche e i testi.

Cinzia Pinton illustra il caso di una ragazza con grave disabilità intellettiva; hanno lavorato sugli spartiti, segnando le note con simboli e dando il tempo tramite specifici termini o filastrocche.

Adalgisa Serrecchia, a sua volta racconta di una studentessa DSA; si sono associate le note sullo strumento a diversi colori, spartiti con spazi per permettere l'inserimento di segni facilitatori, rispetto dei tempi di apprendimento dei ragazzi.

Salvatore Arena, IC di Vigone (TO), si concentra sul percorso di apprendimento, lavorare sull'autostima dei ragazzi e utilizzo di facilitatori.

Paolo Lazzarini, scuola secondaria di I grado "G.B. Casalini" di Rovigo, parla di musica come accesso al mondo dei ragazzi, espressione creatività ma anche occasione per raggiungere un'organizzazione mentale.

Stefano Tesè, IC "Esseneto" di Agrigento, nel caso che presenta racconta l'approccio individualizzato, che si basa sulla ripetizione e dell'importanza della costruzione dei prerequisiti per la lezione collettiva.

Concetta Cappuccio evidenzia come non esistano risposte identiche per casi diversi e dell'utilità di impiegare la musica come chiave per esprimersi.

2.5.1. Sintesi

Dall'intensa giornata e dal successivo dibattito emergono alcuni elementi: I ragazzi con disabilità sono una risorsa, anche perché offrono l'occasione di ragionare su strategie didattiche che sono utili per tutti, quindi perché non partire dai loro gusti musicali per scegliere il repertorio; provare a giocare con l'espressività degli strumenti; conoscere gli alunni; lavorare sul rafforzamento dell'idea che la musica è per tutti; lavorare sull'inclusione con un approccio integrato, coinvolgendo studenti e docenti tutti; esigenza di una formazione continua dei docenti.

2.6. Quarto incontro: conclusioni e prospettive di prosecuzione del lavoro

L'incontro si concentra sulla restituzione delle proposte fatte nei precedenti focus group e su ulteriori proposte e considerazioni che emergono dal dibattito. Incrociare i dati che sono emersi dai questionari sottoposti a docenti e dirigenti delle scuole a indirizzo musicale con i ragionamenti fatti negli incontri ci porta a una serie di raccomandazioni: 1) la musica è una risorsa per l'inclusione, per consentire lo sviluppo e la crescita globale; 2) gli allievi con disabilità e con DSA hanno diritto ad avvalersi al massimo grado dell'esperienza musicale perché sono le persone che in qualche misura ne hanno più bisogno, 3) le SMIM sono dei contesti in cui la musica è fortemente presente

e quindi come può la prova orientativo-attitudinale facilitare il godimento di tale diritto? La prova potrebbe essere strutturata in un'esperienza musicale proposta dal docente e coinvolgendo il ragazzo nell'esperienza musicale, un compito in situazione. Inoltre si chiede all'allievo di fare un colloquio motivazionale e di autoprodotto un video in cui mostra cosa è per lui la musica.

La reale inclusione si ha quando è il curricolo della classe che si modifica in modo da essere accessibile a tutti e non modificando il percorso per il singolo studente con disabilità.

In caso di surplus di domande la scuola si dovrà fare carico del problema e ovviare mettendo in campo strategie come servizi di potenziamento, flessibilità di orari, per consentire l'accesso a tutti.

Fondamentale è la formazione dei docenti, anche all'interno di reti di scuole, anche a livello nazionale.

Condivisi questi aspetti, quanto emerso in termini di potenzialità e di criticità nel focus group è confluito in sottogruppi di lavoro coordinati da Amalia Lavinia Rizzo responsabile della ricerca che hanno elaborato le proposte didattico-valutative presentate nella seconda parte di questo volume.

Riferimenti bibliografici

- Acocella Ivana (2008), *Il focus group. Teoria e pratica*, FrancoAngeli, Milano.
Baldry Anna Costanza (2005), *Focus group in azione. L'utilizzo in campo educativo e psicosociale*, Carocci, Roma.
Cataldi Silvia (2012), *Come si analizzano i focus group*, FrancoAngeli, Milano.
Corrao Sabrina (2000), *Il focus group*, FrancoAngeli, Milano.
Frisina Annalisa (2010), *Focus group. Una guida pratica*, il Mulino, Bologna.

10. Le buone pratiche inclusive delle Scuole secondarie di I grado a Indirizzo Musicale (SMIM)

di Federica Pilotti

1. Progettazione di azioni didattiche, musica e inclusione

Alla scuola è richiesto ogni giorno di mettere in atto, con le sue professionalità e attraverso patti con il territorio, strategie e modalità per realizzare ambienti di apprendimento inclusivi, anche sulla base degli interventi di corresponsabilità educativa intrapresi dall'intera comunità scolastica (DM 182 del 29 dicembre 2020) per il soddisfacimento dei bisogni educativi individuati e di indicazioni dello studente con o senza disabilità.

In particolare, nelle Scuole secondarie di I grado a Indirizzo Musicale (SMIM), la musica consente di aprire un canale di comunicazione in più, attraverso il quale entrare in contatto con gli studenti; l'autorialità che lo strumento musicale dona, per sua natura, porta a lavorare anche sullo sviluppo socio-emozionale degli allievi con bisogni educativi speciali (Rizzo *et al.*, 2020) consentendo di osservare lo studente da più punti di vista per una comprensione integrale della persona, dai suoi processi cognitivi (Patel, 2010), a quelli motivazionali e relazionali (Rizzo, 2018).

La raccolta delle buone pratiche inclusive nelle scuole secondarie di I grado a indirizzo musicale, parte dalle convinzioni date dal quadro teorico della ricerca, che ci espone chiaramente come le neuroscienze hanno dimostrato, rispetto allo sviluppo cognitivo, che il network neuronale dell'abilità linguistica sia strettamente connesso con quello delle abilità musicali (Patel, 2010), e come gli studi hanno portato alla luce l'effetto positivo della musica sulla lettura, sulla memoria di lavoro e l'attenzione (Rolka e Silverman, 2015).

Gli strumenti musicali sono macchine autoriali, “cose con cui si possono fare cose” (Rivoltella, 2017) sfruttare questo aspetto al meglio significa valorizzare l'esperienza e la dimensione laboratoriale. Facendo musica si svi-

luppa il pensiero critico ed estetico (Romano, 2021; Mado Proverbio, 2019); l'ascolto di se stessi e degli altri fa ragionare sulle proprie performances, sulla scelta di come e cosa suonare o cantare, ed è un ottimo strumento per il *self assessment* (autovalutazione).

Facendo musica insieme agli altri si sviluppa senso di responsabilità e autonomia, l'ascolto di sé stessi e degli altri, l'apprendimento per imitazione (Rizzolati, 2006), sviluppa empatia e rende lo studente in un coro, in orchestra, in un ensemble, consapevole del proprio ruolo, della sua importanza solo (*as-solo*) e come parte del tutto, senza gerarchia.

Durante lo svolgimento della ricerca, nei focus group tenuti in *call* a distanza sulla piattaforma MF Teams¹, particolare cura è stata rivolta all'ascolto delle buone prassi e delle testimonianze delle soluzioni trovate per svolgere attività inclusive, scaturite dalla pratica e dall'esperienza quotidiana delle diverse realtà scolastiche presenti. Ancor di più, a causa dell'emergenza pandemica, la comunicazione e gli incontri hanno risentito di un clima proattivo, nel voler condividere, nella difficoltà di tutti, spunti e strategie inclusive, trovandoci noi stessi di fronte la barriera della non presenza a cercare un registro comunicativo rispettoso ed empatico verso l'altro. Ogni scuola, attraverso la voce dei docenti attori delle interviste, ha voluto testimoniare e documentare le proprie attività inclusive mostrando documenti, storyboard, video di performance finali o di studi e sviluppi in itinere. Per valorizzare la didattica inclusiva già attiva nelle SMIM, si è deciso di creare e rendere disponibile una "Scheda progettuale" (Allegato 1, al termine di questo contributo) per raccogliere le voci di chi *fa scuola* attraverso una progettazione educativo-didattica che pone particolare riguardo all'indicazione dei facilitatori e delle barriere (OMS, 2007, 2001, 2017), ma anche agli obiettivi e alle competenze musicali da sviluppare nel triennio (Ferrari e Pilotti, 2018).

Le attività presentate sono state 13, distribuite in 7 regioni: Basilicata, Calabria, Emilia-Romagna, Lazio, Puglia, Umbria, Veneto, e i docenti compilatori sono stati 15:

- IC "G. Leopardi", PZ (Basilicata), professor Antonio Cinefra, professoressa Elena Taricco;
- IC "Falcomatà", Arci, RC (Calabria), professoressa Grazia Barillà;
- IC di Rizziconi, RC (Calabria), professoressa Adalgisa Serrecchia;
- IC di Carpi Zona Centro – Scuola "Alberto Pio", Carpi, MO (Emilia Romagna), professoressa Manuela Rossi;
- IC "Garibaldi" di Fondi, LT (Lazio), professoressa Maria Luisa Nicelli;

¹ Per una sintesi degli interventi dei focus group si veda il contributo di Filippo Sapuppo nel presente volume.

- IC “Bovio-Mazzini” di Canosa, BA (Puglia), professoressa Lucia Carmela Cioce;
- IC “Santachiara Pascoli” di Altamura, BA (Puglia), professoressa Mariolina Goduto, professoressa Lucia Petrucci;
- IC “A. Volta”, TA (Puglia), professor Andrea Martina;
- Scuola statale di I grado “Gesmundo-Moro-Fiorz” di Terlizzi, BA (Puglia), professoressa Antonella Rutigliani;
- IC “G. Marconi”, TR (Umbria), professoressa Manuela Saveri;
- IC “E. Betty Pierazzo”, di Noale, VE (Veneto_1_2), professoressa Silvia Grigolato, professor Alberto Saccon;
- IC “L. Nono”, di Miram VE (Veneto_3), professoressa Marcella Maio.

Tutte le schede sono disponibili online nella pagina web del volume, alla quale si accede dal sito <https://series.francoangeli.it/index.php/oa>.

2. Lo strumento di ricerca: descrizione e motivazioni della scelta

2.1. La scheda di progettazione²

La scheda, nata da esperienze di progettazioni di unità di apprendimento inclusive, presso le attività di sostegno didattico degli alunni con disabilità per l’Università degli Studi di Roma Tre, Dipartimento di Scienze della Formazione e da una ricerca sull’esperienza di una didattica inclusiva a distanza (Rizzo, Pilotti e Traversetti, 2021), si fonda su un framework collaudato di strumenti dedicati alla progettazione musicale.

Questo strumento ha consentito di raccogliere in maniera strutturata e comune le progettualità raccontate durante la ricerca. La scheda è costruita in maniera verticale e organizzata per una progettazione degli apprendimenti e una lettura dello sviluppo di competenze disciplinari e trasversali; ha permesso ai docenti di raccontare le attività, gli obiettivi e lo sviluppo dell’apprendimento dello studente.

2.2. La compilazione

Durante il percorso di ricerca, si è chiesto ai docenti di raccontare singole azioni didattiche in cui fossero coinvolti anche gli allievi/e con disabilità o con DSA, buone pratiche da raccogliere in modo che potessero essere scala-

² La revisione delle schede operative consegnate dalle scuole, allegate online, è stata svolta dalla professoressa Perla Bidello.

te³ o replicabili⁴, con lo scopo di arricchire il repertorio di strategie didattiche degli insegnanti e di porre questi stessi nelle condizioni di diffondere, al massimo grado possibile, la promozione della didattica metacognitiva, applicata anche attraverso l'uso delle tecnologie, in grado di condurre gli allievi con disabilità al perseguimento delle abilità scolastiche di base e di quelle più complesse, nonché ad accrescere la loro autonomia e capacità di comunicazione (Rizzo, Pilotti e Traversetti, 2020). Come parametri iniziali è stato chiesto agli insegnanti di indicare il bisogno educativo speciale (disabilità o disturbo specifico di apprendimento)⁵, l'anno della classe e lo strumento dell'allievo, o degli allievi coinvolti.

2.3. Quadro didattico del portale INDIRE, Musica a Scuola

Il riferimento per la progettazione è stato quello presente nel Quadro didattico del portale INDIRE, *Musica a Scuola*, costruito attraverso la realizzazione di un framework della competenza musicale, partendo dai Traguardi delle indicazioni nazionali del 2012 (Ferrari e Pilotti, 2018). Lo schema ha aiutato i docenti nella descrizione dei processi e quindi nell'osservazione delle competenze scelte; infatti, sono state individuate le tre aree di competenza in cui si manifesta la competenza musicale, alle quali i docenti hanno fatto riferimento: *Ascolto, Produzione, Lettoscrittura*.

Per ognuna di queste aree di competenza sono stati individuati e descritti gli aspetti (dimensioni) che la costituiscono e i singoli obiettivi perseguiti in ogni progetto presentato dai docenti (fig. 1).

Le attività presentate intendevano incidere su tutte le tre aree di competenza attese, risultando complete e prevedendo, per ogni azione, obiettivi formativi mirati, cioè gli "obiettivi specifici di apprendimento" contestualizzati, entrati nella scuola, nella sezione, nel gruppo concreto di alunni, tenendo conto delle personali capacità di ciascuno. Proprio per questo a ogni obiettivo dichiarato dal docente, per area di competenza, è stato chiesto di associare l'attività dell'azione didattica concreta, accessibile, costruita su misura per l'allievo/a.

³ Per "attività scalabili" si intendono quelle che possono essere aumentate di dimensione in orizzontale (numero studenti coinvolti) o in verticale (grado di scuola), senza un impiego di risorse proporzionali.

⁴ Per "attività replicabili" si intende un modello che può essere ripetuto in diversi luoghi e in diversi periodi senza essere rivoluzionato e solo apportando piccole modifiche.

⁵ Legge 104/1992; d.leg. 96/2019; legge 170/2010.

Fig. 1 – Quadro didattico del portale INDIRE a cura di F. Ferrari e F. Pilotti

Competenza	Aspetto	Descrizione aspetto
#Ascolto	Discriminazione percettiva	Sviluppo della capacità di discriminazione uditiva nella direzione cercata dall'azione didattica (per es. discriminazione timbrica, rispetto ai suoni-timbrici caratteristici di un determinato paesaggio naturale o musicale, discriminazione ritmica, melodica, armonica ecc.)
	Interpretazione	Sviluppo della capacità di “dare senso” in molti modi al suono/musica (o alla partitura), re-esprimendolo (traducendolo) con suoni/musiche, parole, immagini, gesti ecc.
	Analisi	Sviluppo della capacità di segmentazione (quali parti in questo tutto?) e di individuazione dei punti di collegamento (quali fili conduttori tra queste parti?); capacità di individuare i tratti pertinenti alle interpretazioni fornite intuitivamente per dare senso alle musiche ascoltate (quali-quantità aspetti, della struttura e dell'esecuzione del pezzo, giustificano le interpretazioni che i ragazzi ne hanno intuitivamente fornito?)
	Comprensione	Sviluppo della capacità di individuare nel brano concetti musicali chiave, trasferibili ad altre situazioni d'ascolto e di produzione; collegare le informazioni presenti all'interno del pezzo musicale con conoscenze che provengono da altre fonti; valutare il brano in base ai concetti musicali di cui è portatore
#Produzione	Esecuzione	Sviluppo della capacità di riprodurre un brano musicale già esistente restituendone consapevolmente le caratteristiche, con riferimento alle fonti scritte e alle diverse tradizioni esecutive; gestire le proprie dinamiche cognitive/corporee/emotive /relazionali nella performance in pubblico
	Improvvisazione	Sviluppo della capacità di produrre musica estemporaneamente, in genere sulla base di un canovaccio predisposto o, nel caso di una formazione d'insieme, di regole condivise
	Composizione	Sviluppo della capacità di esprimere idee musicali ponendo insieme-mettendo in forma, mediante un codice di notazione, effetti sonori, motivi ritmici e melodici, accordi ecc.
#Lettoscrittura	Uso di una notazione analogica non convenzionale	Sviluppo della capacità di scrivere e leggere sequenze musicali avvalendosi di un codice di notazione, concordato nel gruppo classe o proposto dal compositore, in cui la forma del segno ha delle analogie con la forma del suono, così che l'una può rimandare facilmente all'altra; leggere e intervenire sulla forma d'onda utilizzando un programma di audio editing o una video-partitura grafica
	Uso della notazione musicale convenzionale	Sviluppo della capacità di scrivere, leggere e trascrivere la musica usando la notazione ritmica e melodica occidentale, nonché i simboli in uso per notare dinamiche, agogica e accordi, manualmente o con un programma di videoscrittura musicale

L'obiettivo dichiarato, per essere tale, doveva risultare misurabile, denotare un'azione osservabile, descrivere la definizione di una classe di stimoli, una classe di risposte corrette e le condizioni in cui ci si attende che l'allievo manifesti il comportamento desiderato (Trincherò, 2017). L'attività musicale, come tutte le attività progettate, infatti, non sviluppa solo competenze disciplinari (MIUR, 2012), pertanto si è chiesto ai docenti di mettere in evidenza quali aspetti delle "competenze trasversali" sono stati eventualmente sviluppati dall'allievo/a con l'attività proposta, in particolare quelle legate all'indagine di ricerca:

- *la competenza personale, sociale* (consapevolezza emozionale/riconoscimento emozioni proprie e altrui, prosocialità, rispetto delle regole...);
- *la competenza digitale* (Alfabetizzazione su informazioni e dati, Comunicazione e collaborazione, Creazione di contenuti digitali, Sicurezza, Risolvere i problemi).

La prima delle due ha messo in luce il costante miglioramento che le attività hanno apportato all'allievo/a nell'interagire in gruppo, il notevole aiuto a comprendere i diversi punti di vista, a gestire le conflittualità, contribuendo all'apprendimento comune e alla realizzazione di attività collettive, dimostrandone l'effettivo intento inclusivo.

2.4. Il DigComp 2.1: il quadro di riferimento per le competenze digitali dei cittadini

Per la competenza digitale, si è rimandato al documento europeo DigComp 2.1, *Il quadro di riferimento per le competenze digitali dei cittadini* (European Commission, 2017) da cui è stato chiesto di scegliere ai docenti tra gli aspetti della competenza digitale messa in atto nell'attività (se prevista nella progettazione):

- alfabetizzazione su informazioni e dati;
- comunicazione e collaborazione;
- creazione di contenuti digitali;
- sicurezza;
- risolvere i problemi.

In particolare, quest'ultima competenza è risultata strettamente legata all'utilizzo di dispositivi quali ausili di potenziamento (accordatore online, software di editing, LIM, tablet ...) o strumenti compensativi (bachetta segna note, software di Comunicazione Aumentativa Alternativa...) dimostrandosi, così, la tecnologia, una palestra di dispositivi di allenamento di più abilità. Molte attività hanno infatti dichiarato un forte impulso

alla creazione di contenuti digitali, l'autorialità dello strumento, e quindi la possibilità che dà nel far "creare" un prodotto allo studente, si è dimostrata un valido supporto al raggiungimento dell'obiettivo. A questo punto, anche in considerazione di una possibile didattica a distanza integrata alla didattica in presenza, è utile una riflessione nella realizzazione della didattica per gli allievi con disabilità. È necessario un passo fondamentale in avanti, ragionando sul fatto che l'attività didattica non è condizionata esclusivamente dall'impiego delle tecnologie, ma anche dalla contestualizzazione e riflessione sugli aspetti complessivi e peculiari che comporta il loro utilizzo. Diventa quindi indispensabile contestualizzare e riflettere su questi aspetti, orientando gli insegnanti nelle scelte educativo-didattiche più opportune e mirate, sia in relazione alla tipologia di disabilità e alle caratteristiche dell'allievo con disabilità (non solo l'età e la classe frequentata, ma le sue potenzialità di apprendimento, le sue modalità di comportamento), sia rispetto alle tecnologie stesse, in vista di una progettazione (Laurillard, 2012) individualizzata/personalizzata degli apprendimenti (Rizzo, Pilotti e Traversetti, 2020).

Una raccolta delle schede prodotte, quindi delle competenze sviluppate, delle disabilità e i disturbi specifici di apprendimento affrontati, le classi e gli ausili o gli strumenti compensativi messi in atto è rappresentata dalla scheda sinottica riportata (fig. 2). Suddette schede sono consultabili nella pagina web del volume, alla quale si accede dal sito <https://series.francoangeli.it/index.php/oa>.

Fig. 2 – *Tavola sinottica riassuntiva delle schede presenti sul sito*

Regione	Classe	Competenze sviluppate	Strumento	Disabilità	Ausili	Strumenti compensativi
Basilicata	III	Ascolto	Percussioni	Disabilità intellettiva	No	<ul style="list-style-type: none"> - Basi appositamente preparate, uso dei colori, videoregistrazioni effettuate dal docente come supporto allo studio. Semplificazione dello spartito: <ul style="list-style-type: none"> - uso di colori - colori simili, stessa nota, parti che si ripetono - ingrandimento della parte - eliminazione sovraccarico grafico Imitazione ritmica: <ul style="list-style-type: none"> - uso della voce - bit box - body percussion
		Produzione				
		Lettoscrittura				
Calabria	I	Personale e sociale	Violino	Disturbo oppositivo vocatorio associato a iperattività	Strumenti musicali modificati	<ul style="list-style-type: none"> - Basi appositamente preparate, uso dei colori, videoregistrazioni in cui l'insegnante suona il pezzo da studiare, segni sulla tastiera del violino.
		Ascolto				
		Produzione				
		Lettoscrittura				
Emilia R.	I-II-III	Personale e sociale	Pianoforte, chitarra, flauto traverso e saxofono	Allievi con disturbi cognitivi e del comportamento, disturbo dello spettro autistico	Amplificatori di movimento (strumenti originali progettati per le disabilità gravi)	<ul style="list-style-type: none"> - Basi preparate, uso dei colori, formulario, partiture grafiche (per i direttori d'orchestra)
		Ascolto				
		Produzione				
		Lettoscrittura				
Emilia R.	I-II-III	Personale e sociale	Digitale (Alfabetizzazione uso degli strumenti musicali digitali)			
		Digitale (Alfabetizzazione uso degli strumenti musicali digitali)				

	Ascolto Produzione Lettoscrittura Personale e sociale	Gruppo misto di alunni dei tre gradi, in particolare con disabilità intellettiva lieve, disprassia, difficoltà relazionale, disturbo dello spettro autistico, iperattività, minorazione psicopatologica, difficoltà di memorizzazione, deficit dell'attenzione, difficoltà dell'apprendimento, disagi psicologici e comportamentali, disabilità intellettiva lieve	Basi appositamente preparate, uso dei colori, videoregistrazioni in cui l'insegnante suona il pezzo da studiare, esecuzioni degli insegnanti, video in cui altri musicisti realizzano i brani che verranno eseguiti
Umbria I-II-III	Clarineto, flauto	Strumenti musicali modificati, collarino per sostenere lo strumento	
	Ascolto Produzione Lettoscrittura Personale e sociale	DSA: disturbo misto delle capacità scolastiche	Base appositamente preparata, uso dei colori, segnalibro musicale
Veneto_1 I	Flauto traverso		
	Ascolto Produzione Lettoscrittura Personale e sociale Digitale (Creazione di contenuti digitali)	DSA, disturbo della condotta, disturbo evolutivo specifico della funzione motoria, disgrafia, disturbo specifico dell'ortografia	Uso dei colori, scrittura della dritteggiatura, programmazione con ampio anticipo preparazione ad eventi performance, registrazione dell'esecuzione
Veneto_2 I	Pianoforte		
	Ascolto Produzione Lettoscrittura Personale e sociale Digitale (Creazione di contenuti digitali)	Disabilità intellettiva, Memoria deficitaria, Deficit dell'attenzione; Problemi di autostima, Difficoltà linguistiche e logico matematiche	Uso dei colori
Veneto_3 I	Flauto traverso		

3. Osservazioni conclusive

Come si evince dai materiali a disposizione nel sito web del volume, le attività presentate dai docenti sono risultate coerenti con il framework della competenza musicale e delle due competenze chiave di cittadinanza. Pertanto, rappresentano una buona base di partenza, formata da esperienze e buone pratiche scelte e organizzate anche nei contenuti da condividere, con l'individuazione precisa dell'obiettivo didattico che si vuole raggiungere. Le schede, inoltre, forniscono lo spunto per nuove attività anche attraverso lo schema progettuale fornito dalla scheda stessa che si consegna alle scuole quale strumento di lavoro da utilizzare per un'organizzazione della didattica sempre più inclusiva.

Riferimenti bibliografici

- Adamek Mary, Darrow Alice-Ann (2012), "Preparing for the Future: Music Students with Special Education Needs in School and Community Life", in Gary Edward McPherson, Graham F. Welch (eds.), *The Oxford Handbook of Music Education*, Oxford University Press, Oxford, vol. 2, pp. 81-95.
- Buccolo Maria, Pilotti Federica, Travaglini Alessia (2022), *Una scuola su misura. Progettare azioni di didattica inclusiva*, FrancoAngeli, Milano.
- Carretero Stephanie, Vuorikari Riina, Punie Yves (2017), *DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use*, EUR 28558 EN, <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC106281>.
- Ferrari Franca, Pilotti Federica (2018), *Quadro didattico. Linee guida per la narrazione delle azioni didattiche musicali*, INDIRE, <http://musicascuola.indire.it/>.
- Laurillard Diana (2012), *Insegnamento come scienza della progettazione. Costruire modelli pedagogici per apprendere con le tecnologie*, FrancoAngeli, Milano.
- Mado Proverbio Alice (2019), *Neuroscienze cognitive della musica. Il cervello musicale tra arte e scienza*, Zanichelli, Bologna.
- OMS – Organizzazione Mondiale della Sanità (2007), *ICF-CY. International classification of functioning, disability and health: Children and youth version*, Geneva.
- Patel Aniruddh D. (2010), *Music, Language, and the Brain*, Oxford University Press, Oxford.
- Rivoltella Pier Cesare (2017), *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante*, La Scuola, Brescia.
- Rizzo Amalia Lavinia, Chiaro Marina, Corsini Cristiano, Sapuppo Filippo (2020), "Insegnamento dello strumento musicale e inclusione scolastica: una ricerca nazionale", *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 8, 2, pp. 158-168.

- Rizzo Amalia Lavinia, Pilotti Federica, Traversetti Marianna (2020), “Didattica inclusiva a distanza: scuola e università insieme per affrontare l’emergenza Covid-19”, in V. Carbone, G. Carrus, F. Pompeo, E. Zizioli, *La Ricerca dipartimentale ai tempi del Covid-19*, TrE-Press, Roma, pp. 139-150.
- Rizzolatti Giacomo, Sinigaglia Corrado (2006), *So quel che fai, Il cervello che agisce e i neuroni specchio*, Raffaello Cortina, Milano.
- Rolka Emily J., Silverman Michael J. (2015), “A systematic review of music and dyslexia”, *The Arts in The Arts in Psychotherapy*, 46, pp. 24-32.
- Romano Augusto (2021), *Musica e psiche*, Raffaello Cortina, Milano
- Trincherò Roberto (2017), *Manuale di ricerca educativa*, FrancoAngeli, Milano.

Riferimenti normativi

- Decreto ministeriale n. 254 del 16/11/2012, *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell’infanzia e del primo ciclo d’istruzione*, MIUR, Gazzetta Ufficiale n. 30 del 5 febbraio 2013.

Allegato 1 – Scheda di progettazione

Nome della scuola		Regione	
Città			
Nominativo/i del docente/i compilatore/i professoressa			
Allievo/a con disabilità/con DSA (indicare qui il genere e se con disabilità o DSA)		Scrivere qui gli elementi della diagnosi	Scrivere qui la classe frequentata
Compilare nelle aree delle eventuali competenze sviluppate* Attività 1: titolo dell'azione didattica Tipologia di strumento musicale:			
<i>Competenza sviluppata** #ascolto</i>			
Aspetto della competenza e descrizione*** (per es. discriminazione percettiva)		Descrizione dell'attività	
Obiettivo/i prefissato/i			
In caso di più obiettivi e relative attività proseguire aggiungendo delle righe 1 2 3		Descrivere gli elementi salienti dell'attività suddividendoli in brevi step corrispondenti agli obiettivi formativi dell'aspetto individuato (Allegare eventuali file relativi all'attività)	
Per ogni aspetto della competenza dell'Ascolto inserire gli obiettivi corrispondenti		Descrivere gli elementi salienti dell'attività suddividendoli in brevi step corrispondenti all'agli obiettivo/i formativo/i dell'aspetto individuato	
<i>Competenza sviluppata #produzione</i>			
Aspetto della competenza e descrizione (per es. esecuzione)		Descrizione dell'attività	
Obiettivo/i prefissato/i			
In caso di più aspetti o obiettivi e relative attività proseguire aggiungendo delle righe 1 2 3		Descrivere gli elementi salienti dell'attività suddividendoli in brevi step (in relazione all'obiettivo formativo o agli obiettivi formativi) (allegare eventuali file relativi all'attività)	
Per ogni aspetto della competenza della produzione inserire gli obiettivi corrispondenti		Descrivere gli elementi salienti dell'attività suddividendoli in brevi step corrispondenti all'agli obiettivo/i formativo/i dell'aspetto individuato	
<i>Competenza sviluppata #lettoscrittura</i>			
Aspetto della competenza e descrizione (per es. uso di una notazione analogica non convenzionale)		Descrizione dell'attività	
Obiettivo/i prefissato/i			
In caso di più aspetti o obiettivi e relative attività proseguire aggiungendo delle righe 1 2 3		Descrivere gli elementi salienti dell'attività suddividendoli in brevi step (in relazione all'obiettivo formativo o agli obiettivi formativi) Allegare eventuali file relativi all'attività	
Per ogni aspetto della competenza della Lettoscrittura inserire gli obiettivi corrispondenti		Descrivere gli elementi salienti dell'attività suddividendoli in brevi step corrispondenti all'agli obiettivo/i formativo/i dell'aspetto individuato	

Compilare nelle aree sottostanti gli aspetti delle “competenze trasversali” eventualmente sviluppati con quest’attività: Competenza trasversale sviluppata:	
Competenza personale, sociale (consapevolezza emozionale/riconoscimento emozioni proprie e altrui, prosocialità, rispetto delle regole...)	
Competenza digitale **** (Alfabetizzazione su informazioni e dati, Comunicazione e collaborazione, Creazione di contenuti digitali, Sicurezza, Risolvere i problemi)	
Dispositivi e materiali utilizzati nelle attività	Esempio: accordatore, software di editing (indicare quali), LIM, tablet, arrangiamenti orchestrali...
Ausili didattici****	Esempio: trackball, kodaly-kibo, sensori di movimento, strumenti musicali modificati, riduttori per strumenti ad arco...
Strumenti compensativi	Esempio: basi appositamente preparate, bacchetta segna note, uso dei colori, videoregistrazioni in cui l’insegnante suona il pezzo da studiare, CAA, formulario...
Misure dispensative	Esempio: non lettura a prima vista, separare la lettura ritmica da quella melodica, dare più tempo...

* http://musicascuola.indire.it/index.php?action=vedi_pagina&id=1422.

** http://musicascuola.indire.it/quadro_didattico.pdf.

*** http://musicascuola.indire.it/quadro_didattico.pdf.

**** https://www.agid.gov.it/sites/default/files/repository_files/digcomp2-1_ita.pdf.

***** <http://portale.siva.it/it-IT/home/default>.

Seconda parte

*Le indicazioni per il miglioramento della didattica
e della valutazione dello strumento musicale
in prospettiva inclusiva*

11. L'organizzazione inclusiva della prova orientativo-attitudinale nelle SMIM: aspetti metodologico-didattici e materiali di lavoro

di Maristella Croppo, Franca Ferrari, Amalia Lavinia Rizzo*

1. Musicalità e attitudine musicale

Prima di descrivere la prova orientativo-attitudinale inclusiva scaturita dalla ricerca in oggetto, è utile soffermarsi sul concetto di musicalità e su quello, conseguentemente correlato, di attitudine musicale. A tal fine, prima di descrivere i concetti sul piano teorico, possiamo per esempio immaginare un bambino dell'età di circa uno o due anni che sottoposto a uno stimolo musicale risponderà con dei movimenti, a volte molto evidenti, a volte minimi. Non di rado ai movimenti potranno accompagnarsi anche delle vocalizzazioni, più o meno pertinenti con il contenuto musicale. Il corpo viene messo in movimento, in maniera naturale e senza istruzioni o insegnamenti, semplicemente in risposta a una canzone o una musica. Possiamo trarre un altro esempio pensando al ruolo e alla presenza della musica nella vita di tutti i giorni, da quando siamo nati: dalla radio alla TV, passando per i *jingles* pubblicitari, le colonne sonore, la musica di sottofondo nelle attività commerciali, le canzoni utilizzate per imparare alcune parole da piccoli e quelle utilizzate per calmarci prima di andare a dormire, le musiche dei videogiochi e quelle utilizzate nelle suonerie dei nostri telefoni, i tormentoni estivi e le canzoni delle nostre storie d'amore. La musica è onnipresente e pervade ogni aspetto della nostra vita, assumendo ruoli diversi a seconda del suo utilizzo, acquisendo significati simbolici non sempre univoci, arricchendo la vita sociale, affettiva ed emotiva. Se la musica è sempre presente, e presente da epoche anche molto remote, e se ognuno può goderne in una certa misura pur non avendo preso parte a percorsi di educazione formali e specifici, ciò accade in quanto fa parte di noi. Tali osservazioni rendono facile

* Il capitolo è stato elaborato in modo congiunto da tutte le autrici. In particolare, Croppo ha scritto i paragrafi 1 e 2, Ferrari il paragrafo 3 e Rizzo il paragrafo 4.

comprendere cosa intende Isabelle Peretz, psicologa e ricercatrice nel campo della psicologia della musica e dei processi neurocognitivi, quando definisce la musicalità come una caratteristica naturale, che si sviluppa spontaneamente ed è definita e regolata da fattori biologici e meccanismi cognitivi (Peretz *et al.*, 2015). La musicalità, infatti, risulta essere a tutti gli effetti una dotazione biologica, presente in tutti gli esseri umani e non necessariamente correlata ad altre abilità (Peretz, 2002). Tale definizione, oltre a emergere dall'osservazione dei comportamenti musicali – che Delalande (1993) definisce e differenzia come “condotte musicali” – ha trovato riscontro e conferma nei risultati di ricerche svolte in diversi campi, che hanno portato alla categorizzazione di alcuni tratti comuni e diffusi in ogni cultura umana. Ancora prima Howard Gardner, nella sua teoria delle intelligenze multiple, aveva definito la musicalità come *intelligenza musicale* (Gardner, 1983) proprio a sottolinearne la sua specificità rispetto agli altri domini cognitivi: una capacità dell'uomo di crearsi rappresentazioni mentali del mondo attraverso il canale sonoro uditivo e di comprendere il discorso musicale sapendone percepire l'organizzazione e l'articolazione formale. Tale abilità è comune alla maggior parte degli individui fin dalla primissima infanzia. Siamo tutti musicali, nel rispetto delle differenze individuali: tali differenze portano a comportamenti musicali individuali, influenzati da natura, quantità, qualità e contesto dell'esperienza musicale (Welch, 2005). Se per molto tempo, dunque, si è ritenuto che la musicalità fosse una capacità di cui erano dotati solo coloro che possedevano un talento o un dono particolare, tale visione si può dire ampiamente superata, anche se è ancora difficile da sradicare nell'immaginario comune, pur non essendo supportata da alcuna evidenza scientifica che la renda credibile o condivisibile. Al contrario, le più recenti scoperte nel campo delle neuroscienze hanno dimostrato, grazie alle tecniche di *neuroimaging*, come la musica sia presente in diverse regioni del cervello e sia in grado di far attivare contemporaneamente e rapidamente aree cerebrali presenti in entrambi gli emisferi, soprattutto la corteccia visiva, quella uditiva e quella motoria. Quest'attivazione si manifesta anche quando la musica è semplicemente ascoltata, o addirittura solo immaginata (Collins, 2014). Inoltre, le neuroimmagini hanno dimostrato come esistano dei circuiti neuronali specifici per l'attività musicale e distinti da quelli dedicati ad altre abilità. Pur essendoci delle aree in comune, alcune di quelle attivate per la musica sono diverse, per esempio, da quelle attivate per il linguaggio, come dire che l'esperienza musicale è accessibile anche qualora siano presenti deficit che riguardano l'espressione verbale. Muovendo da tali studi, viene ridefinito anche il concetto di attitudine musicale, che non deve essere considerata come un dono o un talento riservato, bensì la misura della musicalità propria di ciascun individuo. Interessante in questo senso è richiamare le parole di Edwin E. Gordon, musicista e

ricercatore specializzato nel campo dell'educazione musicale, secondo il quale “la capacità potenziale di comprendere la musica non è un'attitudine speciale concessa a pochi eletti: tutti gli esseri umani la possiedono in misura maggiore o minore” e che “così come non vi sono bambini del tutto privi di intelligenza, non esistono bambini del tutto privi di attitudine musicale” (Gordon, 2006, p. 20). Secondo l'autore, tale attitudine è innata e in grado di svilupparsi, a seconda delle esperienze personali vissute: ognuno di noi nasce dunque con un certo grado di attitudine musicale, che può essere influenzata dalla qualità dell'ambiente. Questo significa, per un verso, che può svilupparsi in presenza di un ambiente musicale ricco e variegato e, dall'altro, che può decrescere in assenza di esso. Individui che nascono con un'attitudine musicale simile, dunque, in base alle esperienze possono svilupparla in maniera diversa, o non svilupparla affatto, così come individui con attitudine bassa alla nascita possono incrementarla e “superare” altri in possesso di un potenziale iniziale più alto. Come molte altre caratteristiche individuali, anche l'attitudine musicale è ripartita in maniera uniforme nella popolazione, con una maggioranza di individui con capacità potenziali medie, e una minoranza con potenzialità al di sopra e al di sotto della media (Gordon, 2003). Alla base di questo potenziale ci sono anche predisposizioni genetiche che definiscono la ricettività del bambino alla musica già in età prenatale, a sua volta influenzata dall'ambiente musicale in cui ha vissuto la madre durante la gravidanza e dagli stimoli sonori e musicali da lei stessa prodotti. L'attitudine musicale si configura dunque come una potenzialità posseduta da ogni essere umano, in maniera variabile, misurabile e suscettibile di sviluppo. È una possibilità interiore e, in quanto tale, non coincide con il rendimento né tantomeno con le competenze: queste possono essere apprese attraverso percorsi di educazione specifici, strutturati anche in base e nel rispetto delle caratteristiche individuali di ognuno, e non possono essere considerate la base da cui partire. In quest'ottica è importante che le scuole secondarie a indirizzo musicale (SMIM) diano a ogni individuo, anche con disabilità o altri bisogni educativi speciali, la possibilità di accedere a percorsi di educazione strumentale attraverso una valutazione di tipo inclusivo, nell'ambito della quale ognuno possa esprimere al meglio la propria musicalità a prescindere dalla performance e da eventuali conoscenze pregresse.

2. Articolazione della prova orientativo-attitudinale

La prova orientativo-attitudinale proposta è strutturata a partire dalle considerazioni fin qui emerse. È molto importante notare come essa si basi su compiti autentici, aperti anche a diverse risposte e che non hanno una risoluzione

unica e rigidamente definita (Trincherò, 2017). L'insegnante, più che essere un esaminatore che valuta le risposte attraverso il dualismo giusto/sbagliato, è quindi invitato a porsi come una guida che, suonando con e per gli allievi, propone attività volte a misurare la loro attitudine alla comunicazione espressiva con i suoni, con un atteggiamento di apertura rispetto alle diverse soluzioni possibili che possono essere attuate in risposta alla consegna. In questo senso, l'insegnante si pone come un adulto musicalmente competente che mostra lui stesso in prima persona ciò che viene richiesto, prima ancora di chiederlo agli allievi. Nell'ottica dell'*inclusive assesment*, quindi, si propone che la prova venga a essere svolta in piccoli gruppi di allievi, al fine di creare un clima di serenità e collaborazione che aiuti a gestire gli aspetti emotivi spesso collegati a tale tipo di attività, contribuendo anche a diminuire la ritrosia che potrebbe falsare le risposte degli allievi con bisogni educativi speciali. Al fine di rendere la prova inclusiva e mettere ogni allievo in grado di svolgerla, le consegne prevederanno l'utilizzo del corpo e della voce attraverso i quali gli allievi saranno invitati a esprimersi in relazione alle proposte dell'insegnante. L'obiettivo è quello di coinvolgerli in un'esperienza musicale pratica, autentica e significativa che nasca anche dall'interazione tra pari e non solo con l'insegnante.

Come si vedrà nella descrizione delle prove nel dettaglio, uno dei docenti in commissione, seduto al pianoforte, suonerà, o ancor meglio canterà accompagnandosi, due brani semplici, diversi per metro e forma e, se possibile, anche modo.

Per ogni brano verranno proposte attività volte a valutare l'attitudine ritmica e quella melodica, in maniera separata. Per esempio i candidati saranno invitati a:

- seguire in movimento;
- seguire con un battente (o due, a scelta) su un tamburo;
- improvvisare brevi sequenze ritmiche;
- ripetere cantando, al termine del brano, la frase ritornello;
- completare cantando un'ultima nota la frase melodica lasciata sospesa;
- completare cantando una frase di risposta la domanda melodica lasciata sospesa;
- completare suonando una frase di risposta su uno strumento ritmico la domanda ritmica lasciata sospesa.

Durante la prova, gli altri docenti in commissione osserveranno le risposte degli allievi compilando un'apposita griglia di cui si fornisce un esempio nei paragrafi 2.1.2 e 2.1.4. Gli allievi svolgeranno la prova in gruppo, ma è bene ricordare che la valutazione sarà individuale. In aggiunta alla prova verrà anche sostenuto un colloquio col candidato o la candidata sulle motivazioni che spingono a intraprendere lo studio di uno strumento e sull'eventuale scelta dello strumento.

2.1. Descrizione dei materiali forniti

I materiali forniti per la prova orientativo-attitudinale consistono in quanto di seguito descritto.

- Esecuzione ritmica:
 - descrizione consegne del docente agli allievi per la prova su ascolto – esecuzione ritmica (si veda paragrafo 2.1.1);
 - descrizione azioni degli allievi per la prova su ascolto – esecuzione ritmica, descrittori per l’osservazione con relativo punteggio (si veda paragrafo 2.1.2);
 - griglia sinottica n. 1 relativa all’esecuzione ritmica (consegne docente, azioni allievo, osservazione con relativo punteggio (materiale disponibile nella pagina web del volume, alla quale si accede dal sito <https://series.francoangeli.it/index.php/oa>).
- Esecuzione melodica:
 - descrizione consegne del docente agli allievi per la prova su ascolto – esecuzione melodica (si veda paragrafo 2.1.3);
 - descrizione azioni degli allievi per la prova su ascolto – esecuzione melodica, descrittori per l’osservazione con relativo punteggio (si veda paragrafo 2.1.4);
 - griglia sinottica n. 2 relativa all’esecuzione melodica (consegne docente, azioni allievi, osservazione con relativo punteggio (materiale disponibile nella pagina web del volume, alla quale si accede dal sito <https://series.francoangeli.it/index.php/oa>).
- Materiali ed esempi per l’organizzazione della prova:
 - elenco di brani utilizzabili (allegato 1, p. 185);
 - spartito di un brano di esempio per la prova orientativo-attitudinale (allegato 2, p. 186);
 - spartito di un brano con esempio di esecuzione per la consegna n. 1 (prova ascolto – esecuzione ritmica) (allegato 3, p. 187);
 - esempio esecuzione ritmica per la consegna n. 4 (prova ascolto – esecuzione ritmica) (allegato 4, p. 189);
 - esempio di improvvisazione ritmica per la consegna n. 5 (prova ascolto – esecuzione ritmica) (allegato 5, p. 189);
 - esempio di esecuzione melodica ed esempio accompagnamento per la consegna n. 1 (prova ascolto – esecuzione melodica) (allegato 6, p. 190);
 - esempio di esecuzione melodica per la consegna n. 2 (prova ascolto – esecuzione melodica) (allegato 7, p. 191);
 - esempio di esecuzione melodica per la consegna n. 4 (prova ascolto – esecuzione melodica) (allegato 8, p. 191);

- esempio di improvvisazione melodica per la consegna n. 5 (prova ascolto – esecuzione melodica) (allegato 9, p. 192).

2.1.1. Descrizione consegne del docente agli allievi per la prova su ascolto – esecuzione ritmica

<i>Prova orientativo-attitudinale</i>	
<i>Ascolto – Esecuzione ritmica</i>	
Piccoli gruppi di 3/4 alunni; un docente al pianoforte suona prima la musica n. 1 e poi la musica n. 2* (vedi allegato 1)	
<i>Consegne del docente</i>	<i>Azioni del docente</i>
1	Seguite la musica camminando e muovendovi liberamente per la stanza
Abilità osservate: prontezza, elasticità, espressività, morbidezza nella risposta ai cambiamenti di velocità e articolazione	Il docente esegue la musica n. 1 più volte (vedi allegato 2) ogni volta variandone velocità, articolazione, intensità (vedi allegato 3) Il docente esegue più volte la musica n. 2, con le stesse modalità
2	Fermandovi dove siete trovate il beat/il cuore/la pulsazione in questa musica, battendo le mani
Abilità osservate: sincronizzazione, senso ritmico	Il docente esegue la musica n. 1, avendo cura di mantenere una velocità costante Il docente esegue la musica n. 2, con le stesse modalità
3	Prima avete battuto le mani su tutte le pulsazioni, adesso provate a sentire se c'è una pulsazione più forte/importante delle altre e, sempre battendo le mani, fatecela vedere e sentire
Abilità osservate: sincronizzazione, senso metrico	Il docente esegue alcune volte la musica n. 1, avendo cura di mantenere una velocità costante ed enfatizzando gli accenti metrici Il docente esegue alcune volte la musica n. 2, con le stesse modalità
4	Adesso vi farò sentire una frase e voi ripetete il ritmo – il disegno ritmico con voce e/o sul corpo come se fosse un tamburo
Abilità osservate: memorizzazione, sincronizzazione, senso ritmico e metrico	Il docente estrapola una frase dalla musica n. 1, con lunghezza variabile tra le 2 e le 4 battute** (vedi allegato 4), e ne esegue il ritmo con voce (utilizzando le sillabe neutre Ta/Pa***) e/o sul corpo. Per ogni allievo avrà cura di scegliere una frase diversa, se il brano lo rende possibile Il docente ripete il punto precedente, utilizzando la musica n. 2

5	Adesso proviamo a dialogare con i suoni... Inventate una/più sequenza/e ritmica/e in risposta al mio ritmo/il mio disegno ritmico, con voce e/o sul corpo come se fosse un tamburo	
	Abilità osservate: creatività, senso ritmico e metrico	Dopo aver eseguito nuovamente la musica n. 1, il docente improvvisa con voce e/o sul corpo una nuova sequenza ritmica con lunghezza variabile tra le 2 e le 4 battute (vedi allegato 5) rispettando il metro del brano. Instaura un dialogo con ogni singolo allievo proponendo 4 sequenze, continuando anche nel caso l'allievo stia in silenzio. Nel farlo avrà cura di mantenere una velocità costante ed eviterà sincopi, terzine o figurazioni ritmiche complesse Il docente ripete il punto precedente, utilizzando la musica n. 2

* Nel proporre le varie prove il docente alternerà le due musiche, coinvolgendo ogni volta l'allievo con frasi del tipo "Adesso lo rifacciamo con un'altra musica!" o "Proviamo adesso con questa musica!"

** Il docente sceglierà per esempio frasi della lunghezza di 4 battute nel caso di un brano con metro binario, e frasi della lunghezza di 2 battute nel caso di un brano con metro quaternario. L'importante è che la frase rispetti il fraseggio proprio del brano, e non risulti né troppo lunga né troppo breve.

*** È importante eseguire il ritmo con la voce, utilizzando le sillabe neutre in esempio, oltre che con il corpo e/o lo strumento al fine di facilitarne la ripetizione da parte dell'allievo.

2.1.2. Descrizione azioni degli allievi per la prova su ascolto – esecuzione ritmica, descrittori per l’osservazione con relativo punteggio

Griglia di valutazione prova orientativo-attitudinale					
Ascolto – Esecuzione ritmica					
	Azioni dell’allievo	Punteggio			
		Musica n. 1		Musica n. 2	
		Si = 1	No = 0	Si = 1	No = 0
1	Cammina e si muove liberamente per la stanza				
	Lo fa con continuità				
	Lo fa autonomamente				
	Lo fa in modo creativo, variando la modalità di risposta in relazione alla forma dell’oggetto musicale*				
	Lo fa variando la modalità di risposta in relazione al gruppo**				
2	Sta nella pulsazione				
	Lo fa con continuità				
	Lo fa autonomamente				
3	Sta negli accenti metrici				
	Lo fa con continuità				
	Lo fa autonomamente				
4	Ripete la sequenza ritmica con voce e/o corpo				
	Lo fa con continuità				
	Lo fa autonomamente				
5	Improvvisa le sequenze ritmiche con voce e/o corpo				
	Sta nel dialogo ritmico con continuità				
	Lo fa autonomamente				
	Rispetta la lunghezza e il metro				
	Punteggio totale				

* Per esempio in relazione ai cambiamenti di velocità e articolazione.

** Guarda gli altri, usa tutto lo spazio, non si scontra con gli altri, cambia i movimenti imitando gli altri ecc.

2.1.3. Descrizione consegne del docente agli allievi per la prova su ascolto – esecuzione melodica

<i>Prova orientativo-attitudinale</i>		
<i>Ascolto – Esecuzione melodica</i>		
Piccoli gruppi di 3/4 alunni; un docente al pianoforte suona prima la musica n. 1 e poi la musica n. 2 (vedi allegato 1)		
	<i>Consegne del docente</i>	<i>Azioni del docente</i>
1	Canterò il brano e mi fermerò sulla penultima nota della frase di canto. Puoi completare tu, con una nota finale? Abilità osservate: intonazione, senso tonale	Il docente canta la musica n. 1 accompagnandosi al pianoforte e fermandosi sulla penultima nota. Il brano viene ripetuto ogni volta, per permettere agli allievi di rispondere individualmente. Non viene richiesta specificatamente l'ultima nota del brano, va bene una qualsiasi nota pertinente con l'accordo di tonica (vedi allegato 6) Il docente ripete la richiesta, eseguendo la musica n. 2
2	Canti con me la tonica, ogni volta che il brano si interrompe ?* Abilità osservate: intonazione, senso tonale	Il docente esegue il brano fermandosi ogni frase (non necessariamente sull'accordo di tonica) e chiede ad ogni allievo di intonare la tonica (vedi allegato 7) Il docente ripete la richiesta, eseguendo la musica n. 2
3	Adesso canterò nuovamente il brano, senza interruzioni..Canti prima con me e poi da solo? Abilità osservate: memoria, facilità melodica, intonazione	Il docente canta la musica n. 1, sempre accompagnandosi con il pianoforte, inserendo alcune battute di introduzione per facilitare l'attacco e l'intonazione da parte dell'allievo (vedi allegato 6). Dopo aver cantato con l'allievo, continua a suonare per permettere all'allievo di cantare da solo, interrompendo l'accompagnamento per qualche battuta, al fine di valutarne l'intonazione anche a secco Il docente ripete la richiesta, eseguendo la musica n. 2

4	<p>Canterò alcune frasi della melodia, lasciandola incompleta... Quando mi fermo, la completi tu?</p> <p>Abilità osservate: senso tonale, intonazione, memoria melodica</p>	<p>Il docente esegue la musica n. 1, fermandosi dopo aver cantato la prima frase e chiedendo ad un allievo di completare cantandone la seconda (vedi allegato 8). Prosegue cantando la terza frase e lasciando completare ad un altro allievo con la quarta e così via. Prima di procedere con la richiesta farà un breve esempio affinché la consegna sia chiara</p> <p>Il docente ripete la richiesta, eseguendo la musica n. 2</p>
5	<p>Adesso proviamo a dialogare con i suoni... Io canterò una breve melodia e tu rispondimi cantando liberamente nel modo che più ti piace</p> <p>Abilità osservate: creatività, memorizzazione, senso tonale/modale</p>	<p>Il docente suona la scala relativa alla tonalità della musica n. 1 e subito dopo improvvisa cantando una sequenza melodica (vedi allegato 9) con lunghezza variabile tra le 2 e le 4 battute, sempre accompagnando con il pianoforte e rispettando la struttura armonica del brano. Instaura un dialogo con ogni singolo allievo proponendo 4 sequenze, continuando anche nel caso l'allievo stia in silenzio</p> <p>Il docente ripete la richiesta, eseguendo la musica n. 2</p>

* Dopo aver dato la consegna e prima di procedere con la prova il docente avrà cura di fare alcuni esempi, intonando lui la tonica ogni volta che la musica si interrompe. Lo stesso suggerimento andrà seguito anche per le consegne successive, in cui il docente di volta in volta mostrerà cosa cantare e dove, intonando in prima persona.

2.1.4. Descrizione azioni degli allievi per la prova su ascolto – esecuzione melodica, descrittori per l’osservazione con relativo punteggio

Griglia di valutazione prova orientativo-attitudinale					
Ascolto – Esecuzione ritmica					
	Azioni dell’allievo	Punteggio			
		Musica n. 1		Musica n. 2	
		Si = 1	No = 0	Si = 1	No = 0
1	Completa la frase intonando correttamente una nota dell’accordo sulla tonica (non necessariamente la tonica)				
	Lo fa autonomamente				
2	Intona correttamente la tonica, anche quando la melodia si ferma su un altro grado della scala (IV/V)				
	Lo fa autonomamente				
3	Si unisce al canto prontamente				
	Intonando correttamente tutta la frase				
	Mantenendo l’intonazione anche a secco, senza sostegno strumentale				
4	Completa le frasi riempiendo correttamente gli spazi lasciati dall’insegnante				
	Lo fa con continuità				
	Lo fa autonomamente				
5	Improvvisa la sequenza melodica con voce*				
	Sta nel dialogo sonoro con continuità (almeno 3 risposte)				
	Lo fa autonomamente				
	Rispettando la tonalità e il modo				
	Punteggio totale				

3. Prova orientativa in asincrono in caso di disabilità gravi

L’indirizzo musicale costituisce un’opportunità per la *rilevazione, valorizzazione e sviluppo di risorse espressivo-comunicative spiccate presenti in allievi/e anche con disabilità gravi*, in cui dette risorse possono risultare vicarianti rispetto ad altre compromesse. Poiché la “definizione e la realizzazione delle strategie educative e didattiche devono sempre tener conto della singolarità e complessità di ogni persona, della sua articolata identità, delle sue aspirazioni, capacità e delle sue fragilità” (MIUR, 2012) si ritiene possi-

bile, nei detti casi di *disabilità grave in cui la famiglia abbia notato spiccate capacità di espressione musicale, anche nella gestione manuale di oggetti sonori e/o strumenti*, prevedere anche prove orientative realizzate in asincrono. La famiglia che abbia osservato dell'allievo/a in uscita dalla scuola primaria delle evidenti attitudini alla comunicazione musicale dovrebbe avere la possibilità di produrre, *al momento della pre-iscrizione, numero sei video, di max 1' di durata ciascuno*, in cui il candidato/a realizzi, con il supporto di due brani musicali anche registrati, diversi tra loro per movimento e misura, le prove descritte ai punti 1-3 (1. seguire la musica in movimento; 2. seguire la musica suonando con un battente su uno strumento a percussione; 3. improvvisare sequenze su uno strumento).

Le prove così ottenute saranno osservate con i *medesimi indicatori* utilizzati per quelle degli altri candidati, a prescindere dall'eventuale decisione della scuola di riservare delle quote di iscrizione agli allievi con *disabilità grave*.

In questa prospettiva, si ritiene che la scuola secondaria di I grado a indirizzo musicale debba comunque dotarsi di un *laboratorio musicale inclusivo, progettato in funzione degli allievi con disabilità interessati all'attività musicale che frequentano la scuola*, iscritti o meno che essi siano ai corsi a indirizzo (vedi il successivo par. 6.1).

3.1. Attivazione di laboratori musicali integrati

“In quanto comunità educante, la scuola educa una diffusa convivialità relazionale, intessuta di linguaggi affettivi ed emotivi, ed è anche in grado di promuovere la diffusione di quei valori che fanno sentire i membri della società come parte di una comunità vera e propria. La scuola affianca al compito dell'*insegnare ad apprendere* quello dell'*insegnare a essere*” (MIUR, 2012). La modalità tipica dell'*essere in musica* era ben colta dal già citato DM 201/99, che ha messo a ordinamento i corsi a indirizzo musicale nella scuola media, con riferimento alla musica d'insieme. Al punto 1 dell'allegato A, infatti, si può leggere “adeguata attenzione viene riservata a quegli aspetti del far musica, come la pratica corale e strumentale di insieme, che pongono il preadolescente in relazione consapevole e fattiva con altri soggetti”. La richiesta di quest'attenzione deriva dall'osservazione di come la prassi musicale, soprattutto nella musica d'insieme, abbia evidenti risvolti sull'intelligenza sociale e psico-emotiva della persona: il linguaggio musicale vi diviene mediatore e canale di espressione privilegiato di stati emotivi e affetti vitali nella costruzione di un fenomeno sociale basato sull'esperienza attiva. In questa

prospettiva, l'apprendimento viene riconosciuto come un processo caratterizzato dalla partecipazione e dal coinvolgimento dell'individuo all'interno di un determinato contesto d'azione nel quale si trova a operare. L'individuo, infatti, riscontra un accrescimento cognitivo ogniqualvolta si relaziona ad altri in un contesto di socializzazione produttiva, come nel caso degli ensemble di musica d'insieme. Che sia un piccolo ensemble strumentale, o una grande orchestra, o un coro, o una mini-compagnia di teatro musicale, o di danza etnica o storica accompagnata da musica dal vivo, la socializzazione vi risponde sempre a una collaborazione tra individui al fine di perseguire, costruire e realizzare uno scopo comune. È fortemente auspicabile, dunque, che all'interno di ogni SMIM, con gli insegnanti di sostegno musicisti presenti nell'organico della scuola (Ferrari e Santini, 2014; Rizzo, 2014) oppure con i docenti di musica e strumento in grado di dedicare un pacchetto orario a questi progetti, vengano attivati laboratori musicali inclusivi di tipo integrato, a completare e arricchire l'offerta formativa della scuola, attraverso la costruzione di una o più *comunità di pratica* (Wenger, 1998). Questi laboratori dovrebbero poter accogliere anche allievi con disabilità non iscritti ai corsi a indirizzo, che possano così essere coinvolti in processi di cooperazione e collaborazione. La comunità di pratica musicale, in questo senso, può arrivare a configurarsi come spazio sicuro, luogo di interazione tra pari, in cui i partecipanti possono manifestarsi all'interno di dialoghi sonori nei quali veicolare contenuti simbolici ed emotivi altrimenti difficili da esprimere.

4. Garantire l'accessibilità ai corsi di strumento in caso di molte domande: possibili criteri

Una delle questioni cruciali emerse nel confronto del focus group riguarda l'accessibilità degli allievi con disabilità o con DSA nel caso in cui il numero di richieste degli allievi superasse i posti a disposizione. Nella prospettiva di garantire a tutti gli allievi l'opportunità di avvalersi di un potenziamento dell'attività musicale, si ritiene importante innanzitutto coinvolgere gli organi collegiali della scuola e, per esempio, a seguito di un confronto all'interno del Consiglio di istituto, indicare nel Regolamento di istituto quali sono i criteri di accesso a cui si farà riferimento.

Si elencano di seguito alcuni criteri che sono emersi nel corso della ricerca e che possono essere presi in considerazione nell'ambito di suddetto confronto:

- stabilire una quota riservata di allievi con disabilità e con DSA (per esempio uno ogni 10);

- predisporre l’orario degli docenti di strumento in modo flessibile recuperando quote orarie da destinare a lezioni aggiuntive;
- impegnare il docente di strumento in servizio sul potenziamento a svolgere lezioni aggiuntive di strumento musicale;
- coinvolgere il docente di sostegno musicista;
- definire ore aggiuntive per il docente di strumento, dal fondo di istituto oppure su progetti finanziati da enti esterni alla scuola.

Riferimenti bibliografici

- Adamek Mary, Darrow Alice-Ann (2010), *Music in Special Education*, American Music Therapy Association, Silver Spring, 2nd ed.
- Alvin Juliette (1975), *Music Therapy*, Hutchinson, London.
- Berlinguer Luigi (2016), “Prefazione”, in L. Chiappetta Cajola, Amalia Lavinia Rizzo, *Musica e inclusione. Teorie e strumenti didattici*, Carocci, Roma, pp. 9-11.
- Chiappetta Cajola Lucia, Rizzo Amalia Lavinia (2016), *Musica e inclusione. Teorie e strumenti didattici*, Carocci, Roma.
- Chiappetta Cajola Lucia, Rizzo Amalia Lavinia, Traversetti Marianna (2017), “Pratiche inclusive con la musica nella scuola secondaria di I grado: una Design Based Research”, *Giornale italiano della ricerca educativa*, 10, numero speciale *Didattica e saperi disciplinari*, pp. 99-114.
- Chiappetta Cajola Lucia, Traversetti Marianna, Lopez Luisa, Rizzo Amalia Lavinia (2019), “La musica per lo sviluppo delle abilità di lettura degli allievi con dislessia. Il dialogo tra neuroscienze cognitive e didattica inclusiva”, *Nuova Secondaria*, 37, 3, novembre, pp. 133-145.
- Claparède Edouard (1952), *La scuola su misura*, La Nuova Italia, Firenze.
- Collins Anita (2014, July 22), *How playing an instrument benefits your brain*, retrieved September 22, 2021, from <https://youtu.be/R0JKCYZ8hng>.
- Darrow Alice-Ann (2016), “The Every Student Succeeds Act (ESSA) What It Means for Students with Disabilities and Music Educators”, *General Music Today*, 30, pp. 41-44.
- Delalande François (1993), *Le condotte musicali*, CLUEB, Bologna.
- Ferrari Franca, Santini Gabriella (2014), *Musiche inclusive*, Universitalia, Roma.
- Gordon Edwin Elias (1999), “All about audiation and music aptitudes”, *Music Educators Journal*, 86, 2, pp.41-44.
- Gordon Edwin Elias (2003), *A Music Learning Theory for Newborn and Young Children*, GIA Publications, Chicago; trad. it. L’apprendimento musicale del bambino dalla nascita all’età prescolare, Curci, Milano, 2006.
- Honing Henkjan, Cate Carel ten, Peretz Isabelle, Trehub Sandra E. (2015, March 19), “Without it no music: cognition, biology and evolution of musicality”, *Philosophical Transactions of the Royal Society B*, 370, 1664, Royal Society Publishing, pp. 1-8.

- Lucchetti Stefania, Ferrari Franca, Freschi Anna Maria (2012), *Insegnare la musica. Guida all'arte di comunicare con i suoni*, Carocci, Roma.
- MIUR (2012), *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del I ciclo di istruzione*.
- OMS (2007), *Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute. Versione per Bambini e adolescenti (ICF-CY)*, Erickson, Trento.
- Peretz Isabelle (2002), "La musica e il cervello", in *Enciclopedia della musica*, vol. II: *Il sapere musicale*, Einaudi, Torino, pp. 241-270.
- Peretz Isabelle, Coltheart Max (2003), "Modularity of music processing", *Nature Neuroscience*, 6, 3, pp. 688-691.
- Rizzo Amalia Lavinia (2014), "Didattica ludica e giochi musicali nella prospettiva inclusiva: il ruolo dell'insegnante/musicista di sostegno", in F. Ferrari, G. Santini (a cura di), *Musiche inclusive*, Universitalia, Roma.
- Rizzo Amalia Lavinia (2018), "Migliorare le relazioni tra compagni: l'Efficacia del laboratorio musicale per l'inclusione degli allievi con disabilità nella scuola secondaria di I grado", in G. Sellari, T. Visioli (a cura di), *Educare alle emozioni. Promuovere relazioni positive nella scuola*, Universitalia, Roma, pp. 173-220.
- Rizzo Amalia Lavinia (2019), "L'insegnante musicista di sostegno come motore per l'inclusione scolastica nella scuola secondaria di I grado: progettazione, didattica e valutazione", in L. Bertazzoni, M. Filippa, A.L. Rizzo (a cura di), *La musica nella relazione educativa e nella relazione di aiuto*, EUM – Edizioni Università di Macerata, Macerata, pp. 67-100.
- Rizzo Amalia Lavinia, Lietti Mariateresa (2013), *Musica e DSA. La didattica inclusiva dalla scuola dell'infanzia al conservatorio*, Rugginenti, Milano.
- Sbattella Licia (2017), "Educazione orchestrale inclusiva e percorsi scolastici", *Musica Domani*, 176, pp. 43-51.
- Séguin Édouard (1970), *Cura morale, igiene ed educazione degli idioti e di altri fanciulli ritardati nello sviluppo, agitati da movimenti involontari, debili, muti non sordi, balbuzienti ecc.*, Armando, Roma.
- Swallow Michael (1987), "Can Music help People with Parkinson's Disease?", in F.C. Rose (ed.), *Current Problems in Neurology*, vol. VI: *Parkinson's Disease*, John Libbey, London, pp. 109-112.
- Trincherò Roberto (2017), *Costruire e certificare competenze con il curricolo verticale nel primo ciclo*, Rizzoli, Milano.
- Welch Graham (2005), "We are musical", *International Journal of Music Education*, 23, 2, pp. 118-120.
- Wenger Étienne (1998), *Communities of practice: Learning, Meaning and Identity*, Cambridge University Press, New York.

Riferimenti normativi

DM 13 febbraio 1996, *Nuova disciplina della sperimentazione nelle scuole medie a indirizzo musicale.*

DM 201/99, *Riconduzione a ordinamento dei corsi sperimentali a indirizzo musicale nella scuola media ai sensi della legge 3 maggio 1999, n. 124, art. 11, comma 9.*

Legge 53/2003, *Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale.*

MIUR (2011), *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con DSA*, DM 12 luglio 2011.

Allegato 1 – Prova orientativo-attitudinale

<i>Brani suggeriti</i>	
<i>Musica n. 1</i>	<i>Musica n. 2</i>
Twinkle Twinkle Little Star (traditional)	He's a Pirate (dal film <i>I Pirati dei Caraibi</i>)
Oh!Susannah (S. Foster)	Cam Camini (dal film <i>Mary Poppins</i>)
Inno alla gioia (L. Van Beethoven)	Hedwig's theme (dal film <i>Harry Potter</i>)
Fra Martino (traditional)	Per Elisa (L. Van Beethoven)
Oh when the saints (spiritual)	Ninna nanna (J. Brahms)
Oh che bel castello (popular)	Notti d'oriente (dal film <i>Aladdin</i>)

Il docente potrà scegliere anche brani diversi da quelli suggeriti ma nel farlo sarà importante proporre sempre due musiche con metri diversi. Qualora sia possibile sarà bene differenziare i brani anche per modo e forma.

Le tonalità in cui eseguire i diversi brani potranno oscillare tra la e re: l'importante è che la melodia non scenda al di sotto del sol 2 e non vada oltre al do 4.

Allegato 2 – Prova ascolto – esecuzione ritmica

Twinkle Twinkle Little Star

Traditional
Arr. Maristella Croppo

$\text{♩} = 110$

13

Allegato 3 – Prova ascolto – esecuzione ritmica – Consegna 1

Twinkle Twinkle Little Star

(Seconda esecuzione)

The musical score is written for piano in 4/4 time. It consists of three systems of music. The first system starts at measure 1 with a tempo marking of ♩=70. The right hand plays a melody of eighth notes, and the left hand plays a bass line of eighth notes. A dynamic marking of *ff* is placed above the right hand in measure 3. The second system starts at measure 7 with a tempo marking of ♩=120. The right hand continues the melody, and the left hand continues the bass line. A dynamic marking of *mf* is placed above the right hand in measure 9. The third system starts at measure 13 with a tempo marking of ♩=70. The right hand continues the melody, and the left hand continues the bass line. A dynamic marking of *ff* is placed above the right hand in measure 15. The piece ends with a double bar line in measure 17. The word *rit.* is written above the right hand in measure 16.

Twinkle Twinkle Little Star

(Terza esecuzione)

$\text{♩} = 110$

7 *mp* *legato*

13 *f* *rit.*

Allegato 4 – Prova ascolto – esecuzione ritmica – Consegna 4

Twinkle Twinkle Little Star

(Ritmo)

Musical notation for the rhythm exercise 'Twinkle Twinkle Little Star' in 4/4 time. The notation is divided into four staves, each with a measure number and a role label above it. The notes are quarter notes, and the rhythm is indicated by 'Ta' syllables. The first staff (measures 1-4) is labeled 'Docente' and has the syllables 'Ta Ta Ta Ta Ta Ta Ta-a' below it. The second staff (measures 5-8) is labeled 'Allievo 2' and 'Allievo 3'. The third staff (measures 9-12) is labeled 'Docente' and 'Allievo 4'. The fourth staff (measures 13-16) is labeled 'Allievo 1' and 'Allievo 2'.

Allegato 5 – Prova ascolto – Esecuzione ritmica – Consegna 5

Twinkle Twinkle Little Star

(Improvvisazione ritmica)

Musical notation for the rhythm exercise 'Twinkle Twinkle Little Star' in 4/4 time, focusing on rhythmic improvisation. The notation is divided into four staves, each with a measure number and a role label above it. The notes are quarter notes, and the rhythm is indicated by 'Ta' syllables. The first staff (measures 1-4) is labeled 'Docente' and 'Allievo 1'. The second staff (measures 5-8) is labeled 'Allievo 2' and 'Docente'. The third staff (measures 9-12) is labeled 'Allievo 3' and 'Docente'. The fourth staff (measures 13-16) is labeled 'Allievo 4'.

Allegato 6 – Prova ascolto – esecuzione melodica – Consegna 1

Twinkle Twinkle Little Star

Musical score for the vocal line of "Twinkle Twinkle Little Star". The score is written in treble clef with a 4/4 time signature. It consists of three staves. The first staff contains the first six measures. The second staff starts at measure 7 and contains measures 7 through 12. The third staff starts at measure 13 and contains measures 13 through 18. Above the third staff, the words "sospeso" and "risposte accettate" are written above measures 14 and 15 respectively. The melody is simple and consists of eighth and quarter notes.

Twinkle Twinkle Little Star

(Accompagnamento)

Traditional
Arr. Maristella Croppo

$\text{♩} = 110$

Musical score for the piano accompaniment of "Twinkle Twinkle Little Star". The score is written in 4/4 time and consists of two systems. The first system has a treble and bass clef. The treble clef part features chords in the right hand and a simple bass line in the left hand. The second system starts at measure 7 and continues with similar accompaniment. The score includes repeat signs and first/second endings.

Allegato 7 – Prova ascolto – esecuzione melodica – Consegna 2

Twinkle Twinkle Little Star

Docente *stop* *stop*

8 Allievo 1 Docente *stop* Allievo 2 Docente

15 *stop* Allievo 3 Docente *stop* Allievo 4 Docente

Allegato 8 – Prova di ascolto – esecuzione melodica – Consegna 4

Twinkle Twinkle Little Star

Docente Allievo 1 Docente

7 Allievo 2 Docente Allievo 3

12 Docente Allievo 4

Allegato 9 – Prova ascolto – esecuzione melodica – Consegna 5



Twinkle Twinkle Little Star

(Improvvisazione melodica)

Docente Allievo 1 Docente

6 Allievo 2 Docente

11 Allievo 3 Docente Allievo 4

A musical score for the song 'Twinkle Twinkle Little Star' in 4/4 time, divided into three staves. The first staff shows measures 1-5, with 'Docente' playing measures 1-2, 'Allievo 1' playing measure 3, and 'Docente' playing measures 4-5. The second staff shows measures 6-10, with 'Allievo 2' playing measures 6-7, 'Docente' playing measure 8, and 'Allievo 3' playing measures 9-10. The third staff shows measures 11-15, with 'Allievo 3' playing measures 11-12, 'Docente' playing measure 13, and 'Allievo 4' playing measures 14-15. The score is written in treble clef.

12. I criteri per la valutazione dell'esame di Stato. Una proposta per i corsi a indirizzo musicale nell'ambito della dialettica didattica-valutazione

di Anna Bonaldo, Marcella Maio, Maria Luisa Nicelli,
Fabio Sebastiani, Adalgisa Serrecchia, Anna Maria van der Poel,
Amalia Lavinia Rizzo*

1. Premessa

Nell'ambito dei lavori dei focus group attivati nel corso della ricerca¹, considerando come naturale conclusione del percorso di studi relativo l'Esame di Stato della scuola secondaria di primo grado, si è manifestata la necessità di codificare in qualche maniera e di prevedere delle indicazioni e suggerimenti, per quanto non prescrittivi, a tale proposito. A questo scopo è stato costituito un sottogruppo² che ha speso energie e competenze in relazione al tema di come sostenere, rendere codificabile, conferire valore, e provare a costruire una valutazione più corretta possibile della prova pratica di strumento prevista all'interno dell'esame di Stato del primo ciclo di istruzione (DM n. 201 del 6 agosto 1999 art. 8; d.lgs. 62 del 2017 art. 8 comma 5; DM n. 741 del 2017 art. 10 comma 4).

Al fine dell'elaborazione di criteri da condividere con le SMIM, i componenti hanno ritenuto importante sottolineare come la prova finale non vada considerata come una sorta di "esibizione" a margine dell'esame che "allieti la commissione" o che mostri doti "esterne/altre" del candidato, ma che tale prova debba far parte a tutti gli effetti della valutazione propria dell'esame. Così come le altre prove previste durante l'esame infatti, la prova pratica di strumento va considerata una "fotografia" delle competenze acquisite dal candidato in quella disciplina e non solo. All'interno del gruppo di lavoro si è ritenuto importante anche sottolineare che il percorso di apprendimento relativo allo strumento viene già valutato, ben prima dell'esame, con la vo-

* Il capitolo è stato elaborato e scritto in modo congiunto dalle autrici e dall'autore.

¹ Per una sintesi, si veda il capitolo di F. Sapuppo nel presente volume.

² Il sottogruppo è formato da autrici e autori del presente capitolo.

tazione di ammissione della disciplina stessa. Tale consapevolezza conferma la necessità di una valutazione effettiva di una prova di strumento che sia integralmente e significativamente inserita nell'ambito dell'esame.

Date le premesse, che miravano a proporre una griglia che fosse fruibile su tutto il territorio nazionale e indipendentemente dai contesti, si è voluto sintetizzare al massimo il numero degli indicatori e tentare di rendere espliciti i descrittori che possano chiarire l'attribuzione della votazione.

Pertanto, oltre agli indicatori che hanno voluto definire gli elementi da valutare entrando nello specifico delle competenze e valido per qualsiasi strumento (per esempio *Precisione ritmica e melodica* e *Interpretazione*) si è voluto inserire il criterio *Presentazione e contestualizzazione nel percorso d'esame* che connotasse in modo chiaro ed evidente la sua collocazione di tale prova all'interno del percorso pluridisciplinare. Senza tale precisazione, infatti, si è considerato che la valutazione avrebbe potuto essere riferibile a qualsiasi altro contesto di studio dello strumento musicale (per esempio scuole di musica, associazioni, accesso ai conservatori e simili), mentre si è ritenuto particolarmente importante, anche ai fini del conferimento di dignità professionale ai docenti di strumento delle SMIM, esplicitare il riferimento alla prova d'esame. A tal fine, si propone anche una codifica della percentuale di attribuzione del valore della prova stessa all'interno del computo complessivo della valutazione.

Al fine di chiarire il più possibile l'interpretazione della terminologia utilizzata, la proposta comprende anche un glossario che intende aiutare i colleghi che volessero impiegare i criteri indicati.

2. La gestione inclusiva della prova di strumento musicale nell'ambito dell'esame di Stato: possibili accorgimenti e avvertenze

Ai fini di una gestione della prova dello strumento musicale integrata e significativa nell'ambito dell'esame di Stato, si è anche ragionato su alcuni elementi che potessero renderla inclusiva fin dalla sua preparazione.

La definizione di tali elementi nell'elenco di seguito presentato ha tenuto conto delle esperienze dei componenti del gruppo in relazione alle loro esperienze con gli allievi con disabilità, con DSA o altri bisogni educativi speciali.

2.1. Preparazione della prova nel corso dell'anno in un'ottica inclusiva

La preparazione della prova per gli allievi con disabilità e con DSA terrà ovviamente conto di quanto indicato in termini didattico-valutativi rispettivamente nei Piani Educativi Individualizzati (PEI) e nei Piani Didattici Personalizzati (PDP).

Considerando che per l'allievo con disabilità la valutazione degli apprendimenti deve essere coerente con il PEI ai sensi della legge 104 del 1992 "Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate" e che per l'allievo con DSA deve essere coerente con il PDP ai sensi della legge 170 del 2010 "Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico", si indicano di seguito una serie di aspetti di cui è opportuno tener conto:

- adeguare il percorso di preparazione all'esame finale del primo ciclo per l'alunno con disabilità e DSA alle difficoltà specifiche;
- scegliere dei brani che non siano troppo lunghi soprattutto per i tempi limitati di concentrazione e di attenzione;
- nella scelta del brano da eseguire all'esame, tener conto sia delle difficoltà prassiche sia del carico cognitivo che esso comporta al fine di facilitare al massimo una performance soddisfacente;
- svolgere la prova di strumento all'inizio dell'esame o, in ogni caso, decidendo la tempistica in accordo con l'allievo che ne deve essere informato.

Per gli allievi con disabilità e DSA, nel corso della didattica si possono anche prevedere i seguenti strumenti compensativi da utilizzare in sede di esame:

- spartiti pentagrammati adattati, per esempio semplificati, ingranditi e/o colorati;
- spartiti con notazione alternativa;
- tavola posizioni dello strumento;
- glossario dei termini tecnici dello strumento;
- LIM dove proiettare lo spartito musicale ed evidenziare con un colore la nota che man mano deve essere suonata;
- software didattico (per scrivere e leggere le note su uno spartito);
- scanner/OCR per digitalizzare gli spartiti cartacei;
- spartiti da scrivere direttamente sul computer;
- computer, tablet, iPad.

Inoltre, in riferimento anche agli allievi con disabilità e con DSA³, alla luce dei riferimenti teorici descritti nella prima parte del volume, nell'ambito del legame esistente tra la didattica e la valutazione, si ricorda la necessità di preparare il brano prescelto anche in considerazione delle seguenti strategie didattiche efficaci (Chiappetta Cajola e Traversetti, 2017; Calvani e Trinche-ro, 2019)⁴:

- ragionare insieme all'insegnante per comprendere la struttura del brano (ritmica, melodica, armonica e formale) e sintetizzarla utilizzando colori e organizzatori grafici della conoscenza (schemi, mappe ecc.);
- studiare il brano in sezioni insieme all'insegnante o a un compagno tutor che si pongono da modello per gli aspetti sia motorio-prassici sia cogni-tivi. Questi ultimi riguardano anche la scelta della modalità migliore per studiare il brano e superare le difficoltà tecniche;
- valorizzare il ruolo dell'errore come via per l'apprendimento consape-vole;
- disporre della registrazione audio/video della lezione con le indicazioni dell'insegnante su come superare le difficoltà di apprendimento;
- dividere il compito in sotto-compiti e stabilire con l'allievo le modalità per organizzare i tempi e il setting di studio a casa;
- parlare con l'allievo degli aspetti emotivi che si attivano durante l'ese-cuzione strumentale in vista di una verifica e individuare le modalità mi-gliori per gestirli.

Per tutti gli allievi che frequentano il corso musicale, il gruppo ha inoltre individuato i seguenti ulteriori accorgimenti:

- prevedere la figura di un docente tutor che segua individualmente l'alun-no, funga da supporto nella costruzione dell'elaborato e faccia da tramite con il coordinatore di classe;
- rendere partecipe l'allunno nella scelta del brano per creare consapevolezza ed evidenziare il percorso di maturazione rispetto alle proprie capacità e agli obiettivi raggiunti nel triennio;
- organizzare con largo anticipo la scelta dell'argomento dell'elaborato per una preparazione accurata che trasmetta all'allievo sicurezza e serenità anche a livello emotivo, creando un percorso di preparazione di alcuni

³ Al fine di proporre un esempio di una progettazione personalizzata di strumento musi-cale per gli allievi con DSA, nel sito dell'editore si propone un esempio di PDP per strumento musicale elaborato dalla professoressa Adalgisa Serrecchia, docente di violino e referente BES in servizio presso l'Istituto Comprensivo Rizziconi di Reggio Calabria, Dirigente scola-stico dott. Giuseppe Martino.

⁴ Molteplici strategie didattiche utili allo sviluppo delle competenze strumentali sono de-scritte nel corso del presente volume.

mesi. A tal proposito, si sottolinea l'importanza di collegare il brano da eseguire al percorso dell'elaborato, in modo che possa contribuire a valorizzare l'argomento scelto.

Per quanto riguarda le accortezze da seguire in sede di esame, si propongono le seguenti:

- la valutazione deve riguardare unicamente la prova pratica d'esame e così come per le altre discipline è opportuno evitare di esprimere giudizi o valutazioni già previste in precedenza con il voto di ammissione
- la prova pratica potrà essere svolta sia all'inizio sia al termine dell'esposizione dell'elaborato, concordando con l'allievo il momento ritenuto maggiormente facilitante;
- la prova pratica può essere svolta individualmente o in piccoli gruppi, ma la valutazione è individuale, in nessun caso è prevedibile una valutazione collettiva;
- è opportuno prevedere una presentazione del brano che funga da "introduzione all'ascolto", attraverso la quale l'allievo possa contestualizzare il brano non solo all'interno dell'argomento scelto, ma anche dal punto di vista degli aspetti formali della composizione musicale.

Inoltre, ai fini della valutazione, si propone di:

- predisporre una griglia valutativa che contenga pochi indicatori e i cui descrittori siano semplici ma efficaci per l'attribuzione del voto (si veda l'esempio proposto nel paragrafo seguente);
- attribuire una percentuale definita (per es. 20%) alla prova pratica di strumento nel computo complessivo del voto finale.

3. La griglia di valutazione e il glossario

Di seguito si propone la griglia elaborata nell'ambito della ricerca e contenente i tre criteri individuati con i relativi descrittori e voti numerici.

Per alcuni termini del terzo criterio sui quali il gruppo di lavoro si è molto interrogato al fine di definire con la massima precisione possibile sia il criterio stesso sia il descrittore, si propone un glossario esplicativo.

La griglia è disponibile in formato Word nella pagina web del volume, alla quale si accede dal sito <https://series.francoangeli.it/index.php/oa>.

<i>Descrittore</i>	<i>Voto</i>
	10
Esegue i brani con ottima precisione ritmica e melodica e con sicurezza	
Esegue i brani con precisione ritmica e melodica	9
Esegue i brani in modo sostanzialmente corretto sia dal punto di vista ritmico che melodico	8
Esegue i brani con qualche errore ritmico e/o melodico	7
Esegue i brani con qualche errore e imprecisione sia dal punto di vista ritmico che melodico	6
Esegue i brani in modo non corretto sia dal punto di vista ritmico che melodico	5
Esegue i brani con piena padronanza tecnico-esecutiva rispettando puntualmente: fraseggio, articolazioni, dinamiche, intonazione e agogica	10
Esegue i brani con padronanza tecnico-esecutiva rispettando sempre: fraseggio, articolazioni, dinamiche, intonazione e agogica	9
Esegue i brani con padronanza tecnico-esecutiva rispettando quasi sempre: fraseggio, articolazioni, dinamiche, intonazione e agogica	8
Esegue i brani con una parziale padronanza tecnico-esecutiva rispettando in parte: fraseggio, articolazioni, dinamiche, intonazione e agogica	7
Interpretazione	
Esegue i brani con sufficiente padronanza tecnico-esecutiva rispettando con qualche difficoltà: fraseggio, articolazioni, dinamiche, intonazione e agogica	6
Esegue i brani con scarsa padronanza tecnico-esecutiva rispettando raramente: fraseggio, articolazioni, dinamiche, intonazione e agogica	5
Presenta i brani in modo approfondito inserendoli all'interno del percorso d'esame, contestualizzandoli e collegandoli in maniera organica, ricercata ed esauriva	10
Presenta i brani in modo chiaro ed esauriente, inserendoli all'interno del percorso d'esame, contestualizzandoli e collegandoli in maniera organica e ricercata	9
Presenta i brani in modo chiaro e generalmente esauriente, inserendoli all'interno del percorso d'esame, contestualizzandoli e collegandoli in maniera organica	8
Presenta i brani in modo sostanzialmente chiaro e poco esauriente, inserendoli all'interno del percorso d'esame, contestualizzandoli e collegandoli in maniera abbastanza organica	7
Presenta i brani in modo poco chiaro, inserendoli all'interno del percorso d'esame, contestualizzandoli e collegandoli in maniera sufficientemente organica	6
Presenta i brani in modo superficiale, inserendoli all'interno del percorso d'esame, contestualizzandoli e collegandoli in maniera poco organica	5
Presentazione e contestualizzazione nel percorso d'esame	

3.1. Il glossario

- 1) *Contestualizzazione*: la contestualizzazione può fare riferimento a una serie di elementi pertinenti al percorso d'esame che hanno condotto l'alunno/a a scegliere i brani presentati. A titolo di esempio si citano i possibili collegamenti pluri e interdisciplinari, il rapporto con la propria sfera socio-affettiva e/o aspetti dell'educazione civica.
- 2) *Organica*: il collegamento viene sviluppato in maniera coerente e coordinata con l'insieme di argomenti o discipline più affini.
- 3) *Ricercata*: il collegamento è originale, creativo e con l'apporto personale dell'alunno.
- 4) *Esauritivo*: il collegamento è approfondito ed esauriente e illustra tutti gli aspetti pertinenti del nesso fra la scelta dei brani e il percorso d'esame.

Riferimenti bibliografici

- Calvani Antonio, Trincherò Roberto (2019), *Dieci falsi miti e dieci regole per insegnare bene*, Carocci, Roma.
- Chiappetta Cajola Lucia, Traversetti Marianna (2017), *Metodo di studio e DSA*, Carocci, Roma.
- MIUR (2011), *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con Disturbi Specifici dell'Apprendimento 12 luglio 2011*.

Riferimenti normativi

- Decreto legislativo n. 62 del 2017, *Norme in materia di valutazione e certificazione delle competenze nel primo ciclo ed esami di Stato, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera i della legge 13 luglio 2015 n. 107*.
- Decreto ministeriale n. 201 del 6 agosto 1999, *Riconduzione a ordinamento dei corsi sperimentali a indirizzo musicale nella scuola media ai sensi della legge. 3 maggio 1999, n. 124 art. 11, comma 9*.
- Decreto ministeriale n. 741 del 2017, *Esame di Stato conclusivo del primo ciclo di istruzione*.
- Legge n. 104 del 1992, *Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate*.
- Legge n. 170 del 2010, *Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico*.

13. *Didattica dello strumento musicale inclusiva: un'introduzione*

di Mariateresa Lietti, Gabriele Rubino, Francesca Vergani*

1. **Inclusione: una sfida per le SMIM**

Nel 1975 è stato per la prima volta introdotto lo strumento musicale nella scuola media pubblica, con lo scopo di sperimentare modalità per integrarne lo studio con quello dell'educazione musicale e delle altre discipline, in un'ottica non tecnicistica, ma formativa e orientativa.

Le finalità sono state poi ribadite nei successivi decreti del '79 e del '96, specificando maggiormente i concetti di formativo e orientativo, arricchendole dell'elemento educativo e sottolineando come la musica potesse essere strumento di integrazione e crescita personale.

Quest'ottica ha rappresentato un vero capovolgimento di cui forse oggi non ci si rende conto: si è passati dallo strumento musicale riservato a pochi eletti – con doti particolari, che diventeranno musicisti – allo *strumento per tutti, utile alla crescita personale* e, solo in alcuni casi, destinato alla professione.

Sicuramente l'istituzione di questa sperimentazione è stata fortemente voluta e determinata da fermenti e movimenti di pensiero, ma ha, nello stesso tempo, messo in moto grandi cambiamenti.

È stato infatti necessario ripensare in modo sistematico i modelli di insegnamento in modo che fossero utili per tutti e tutte, indipendentemente dalle scelte future: lo studio dello strumento doveva essere un'*esperienza significativa anche per chi non l'avrebbe continuato* (o l'avrebbe continuato in maniera amatoriale) e, contemporaneamente, fornire la necessaria preparazione musicale e tecnica a chi avesse voluto proseguire a livello professionale.

* Il capitolo è stato elaborato in modo congiunto dai tre autori. In particolare, Gabriele Rubino ha supervisionato il lavoro, Mariateresa Lietti ha scritto il paragrafo 1, Francesca Vergani il paragrafo 2.

Questi sono stati anni davvero importanti per quanto riguarda la didattica strumentale e hanno visto un *grande fermento* di attività, confronti, tentativi, dibattiti, percorsi innovativi, pubblicazioni, convegni, esperienze non sempre andati a buon fine, ma che testimoniano una grande vivacità e voglia di mettersi in gioco da parte di docenti e studenti, ma anche del mondo musicale e della scuola nel suo complesso. Non sempre questi tentativi sono stati apprezzati in ambito accademico (il conservatorio ha guardato con molto sospetto a questo fermento), ma hanno portato a importanti acquisizioni che oggi nessuno mette più in discussione. Pensiamo per esempio all'*importanza del far musica insieme*: nella cultura e prassi conservatoriale questo avveniva solo dopo il quinto anno (quando andava bene). Quando si è cominciato a sostenere che si poteva farlo già dalle prime lezioni e che aveva un'importanza fondamentale non solo per motivare allo studio e per socializzare, ma anche per far acquisire indispensabili capacità musicali e strumentali, questa è stata ritenuta un'eresia. Anni di pratica e sperimentazioni hanno però dimostrato la validità di questa intuizione e oggi nessuno ne dubita più.

Oppure pensiamo all'*importanza del suonare in orchestra*, pratica che il conservatorio considerava dannosa e che nelle scuole sperimentali si cercava con fatica di avviare. Ora in tutti i conservatori si fa orchestra fin dai primi anni, le esperienze di orchestre di qualità composte da giovanissimi sono sempre più frequenti e tutti ritengono questa una pratica indispensabile per la formazione musicale e strumentale.

Purtroppo, però, *in alcune realtà, la vivacità e la volontà di sperimentare si è andata un po' esaurendo nel tempo*, temiamo anche a causa della riconduzione a ordinamento delle scuole a indirizzo musicale (SMIM), avvenuta nel 1999¹.

Le importanti acquisizioni sono state mantenute, ma ci si è un po' adagiati, talvolta si preferisce restare in campi noti e non rischiare nello sperimentare nuovi materiali o nuovi percorsi. Anche le orchestre sono a volte portate avanti un po' come ovvia routine, raramente ci si interroga sugli obiettivi che si vogliono raggiungere e sulle modalità e i materiali da adottare, si tende a utilizzare repertori un po' scontati e che indulgono al facile consumo. Sempre più spesso capita di imbattersi in esecuzioni poco curate, giustificate con la prevalenza della motivazione socializzante, senza rendersi conto che vera socializzazione, e quindi inclusione, c'è soltanto se l'esperienza musicale è significativa e soddisfacente. Per fortuna la realtà è molto varia e le situazioni di eccellenza non mancano, ma si è un po' persa la spinta vitale che ha sostenuto il percorso iniziale.

¹ Per un approfondimento sulla storia delle SMIM si veda il secondo capitolo.

In questa realtà, da tempo, si sta facendo strada l'esigenza di proporre lo studio di uno strumento a tutte e tutti gli studenti che lo richiedano, anche in presenza di Disturbi Specifici di Apprendimento o disabilità più o meno grave. D'altra parte, la scuola intera si sta muovendo verso proposte sempre più differenziate e accessibili, in modo che chiunque vi possa trovare un posto adatto.

Ci troviamo perciò di fronte a una nuova sfida: riuscire a *costruire percorsi significativi con lo strumento musicale che non siano uguali per tutti e tutte* ma che siano attenti a esigenze, interessi, fisicità e competenze diverse e che siano *capaci di includere e valorizzare tutti e tutte* anche in attività di gruppo, d'insieme e d'orchestra.

Di fronte a questa esigenza le diverse realtà scolastiche hanno risposto in vari modi: alcune rifiutando di aprire la frequenza dei corsi a indirizzo musicale ad alunni e alunne con gravi disabilità nascondendosi dietro la "difficoltà" del suonare uno strumento (soprattutto per alcuni strumenti) e sostenendo quindi l'impossibilità di proporlo, oppure utilizzando come alibi la mancanza di adeguata e specifica formazione dei docenti; altre, per fortuna, accettando la sfida, mettendosi in gioco e provando, di nuovo, a sperimentare.

Proprio *dalla necessità dell'inclusione di tutti e tutte potrebbe arrivare la spinta per ridare energia alla realtà delle scuole a indirizzo musicale*. Mantenendo – in alcuni casi, ribadendo – i punti fermi acquisiti si può (si deve) tornare a interrogarsi e confrontarsi per costruire nuovi modelli di insegnamento che sappiano essere davvero individualizzati e nel contempo riescano a far interagire – quindi suonare insieme – tutti e tutte. Bisogna sicuramente tenere in conto la sensazione di inadeguatezza che chi opera avverte, ma questo non può essere un alibi per non fare, se mai un incentivo per acquisire nuove competenze, magari anche pretendendo che le istituzioni scolastiche organizzino le necessarie occasioni di formazione e di confronto con altre realtà che operano in questo settore.

2. Lo strumento musicale nella didattica inclusiva

Come emerso dal focus group relativo alla ricerca *L'insegnamento dello strumento musicale nella didattica inclusiva: facilitatore o barriera per l'apprendimento e la partecipazione degli allievi con disabilità e con disturbi specifici dell'apprendimento? Una ricerca nazionale nella scuola secondaria di I grado*, diversi docenti, anche molto preparati, considerano l'interazione musicale, per esempio, con alunni con disabilità intellettiva e autismo una sfera di azione prevalentemente del musicoterapeuta e non del docente di strumento

e di musica, a prescindere da un'analisi dei bisogni e delle potenzialità della persona, ma solo in virtù della sua qualità cognitiva ed emotiva. La sfida sicuramente è di trovare e diffondere strategie didattiche per aiutare i docenti a predisporre percorsi educativi musicali per tutti, a partire dall'individualizzazione richiesta dalla legislazione scolastica. La richiesta d'aiuto alla musicoterapia, però, non è casuale e merita una riflessione. Da un lato, forse, la difficoltà di entrare in relazione con le difficoltà psichiche ci spinge ancora a ricercare protezione nelle prassi riabilitative specialistiche, polarizzando però l'attenzione sulla difficoltà piuttosto che sulle risorse residue. Lavorare con un'allieva o un allievo con grandi limiti nel pensiero, nella parola e nel movimento richiede inoltre all'insegnante di mettere in discussione un approccio tecnicista-tradizionale (Chiappetta Cajola e Rizzo, 2016) che forse gli è più familiare, ma che non risponde adeguatamente alle necessità dell'allievo. Ecco allora che il limite che riconosciamo nello studente con disabilità sfida la relazione educativa (Sbattella, 2006). Questo incontro è per ogni docente l'occasione di ripensare e approfondire le proprie competenze didattiche, meta-cognitive ed empatiche, ma anche di allargare l'orizzonte di ciò che considera *fare musica*. È un'opportunità, a nostro avviso, di rileggere le condotte musicali (Delalande, 1993), non focalizzandosi solamente su aspetti tecnico-strumentali e motori, ma per coglierne le componenti simboliche, affettive e interattive. Componenti che, peraltro, ogni bravo musicista non lascia da parte.

Dal focus group sono emerse con chiarezza, da parte delle e dei docenti, la sensazione di inadeguatezza, l'*esigenza di confronto e formazione*, a tratti forse un po' di ingenuità o poca chiarezza di alcuni fondamenti, ma sicuramente anche la *disponibilità e la volontà di mettersi in gioco in prima persona*. Da qui è indispensabile partire per dare vita a esperienze significative che possano diventare dei "modelli" utili per tutte le SMIM, ma anche per i Licei musicali e il Conservatorio, come è già avvenuto nel passato.

Noi crediamo che, anche nel caso delle SMIM, *una scuola inclusiva* sia una scuola che si prepara per accogliere tutti coloro che desiderano frequentarla e che *cerca di essere responsabile dell'apprendimento e della partecipazione di tutti i suoi studenti*, a prescindere dalle loro condizioni, esperienze ed esigenze (Booth e Ainscow, 2014; Florian, 2014). In quest'accezione, il termine "inclusione" ha un significato che va oltre all'attenzione agli studenti con disabilità o con altri BES e propone una prospettiva più generale, caratterizzata dall'attenzione ai bisogni e agli interessi di tutti gli alunni e le alunne (con o senza bisogni educativi speciali), dall'attenzione alle modalità di apprendimento e alle preferenze e dalla valorizzazione delle potenzialità e delle competenze di ciascuno come una ricchezza per il gruppo. Cosa significa questo parlando di educazione e pratica musicale?

A nostro avviso, sicuramente il primo passo sarebbe *garantire a ogni persona* che lo desideri (anche nel caso essa abbia dei Bisogni Educativi Speciali) *la possibilità di cominciare un percorso musicale all'interno della SMIM*, scegliendo una “voce” che gli corrisponda per potersi esprimere e creando prodotti musicali belli e intensi insieme al suo gruppo, in un contesto che è stato pensato e rielaborato dall'insegnante perché sia accessibile e valorizzante per tutti e tutte.

Riteniamo che proprio un percorso musicale e, in particolare, suonare uno strumento, sia particolarmente utile perché è un'esperienza in cui entrano in gioco profondamente tutte e tre le componenti essenziali della persona: il corpo, l'affettività e il pensiero. Nell'attuale scuola si tende a privilegiare e a dare valore soprattutto all'aspetto logico-razionale, trascurando gli altri due, ma come ormai ben sappiamo questi aspetti sono inscindibili e non si apprende se non sono curati in modo equilibrato.

Pensiamo che per fare questo sia necessario *predisporre percorsi potenzialmente diversi, flessibili e personalizzati*, modulati secondo le esigenze dei nostri allievi (non solo nel caso di studenti con disabilità, DSA o altri Bisogni Educativi Speciali, ma sulla base degli interessi, delle modalità di apprendimento e degli obiettivi di ciascuno dei nostri studenti). All'interno dell'area musicale, nelle SMIM, questo è agevolato dal fatto che non esiste un percorso standard e si insiste invece, anche nei programmi e nelle indicazioni ministeriali, sul fatto che l'insegnamento debba essere individualizzato, per tutti. Anche la possibilità di organizzare gli orari in modo flessibile facilita il poter strutturare diversi tipi di percorsi prevedendo momenti individuali e momenti collettivi, in diversa misura, a seconda delle specifiche esigenze. Questa flessibilità nella proposta ci permetterebbe di rendere la musica una parte sempre più integrata nel progetto di vita dello studente, valutando la possibilità di indirizzare ciascuno verso il percorso che crediamo più adatto e che lui o lei, con le sue scelte e interessi, contribuirà a indicarci (Demo, 2016)2003. Può essere che qualcuno, infatti, sia interessato fin da subito a uno strumento specifico e che invece qualcun altro abbia maggiormente bisogno di potenziare competenze di tipo relazionale, motorio o affettive.

Siamo convinti che sia importante *predisporre un contesto quotidiano di apprendimento ricco, diversificato e plurale* (Cohen *et al.*, 1999; Tomlinson, 2014), in modo che ognuno possa trovare uno spazio adatto alle sue modalità e ai suoi bisogni e in modo che ciascuno possa contribuire con le sue competenze e la sua responsabilità al lavoro del gruppo. Quando diciamo “contesto di apprendimento ricco”, intendiamo innanzitutto una proposta didattica che contenga in sé diverse possibilità di accesso. *L'Universal Design For Learning* (Savia, 2016) suggerisce, infatti, che offrire ai nostri studenti la

possibilità di accedere a un contenuto, partecipare o presentare ciò che hanno imparato attraverso diversi canali di comunicazione (che potrebbero essere, in ambito musicale, per esempio quello della lettura, dell'ascolto, dell'invenzione o dell'imitazione) costituisca un modo efficace per fare in modo che la nostra proposta didattica diventi un facilitatore all'apprendimento per tutti, invece che una barriera. Utilizzando un solo canale, infatti, rischiamo di favorire coloro che, per esempio, hanno grande competenza nell'ambito della lettoscrittura e di penalizzare coloro che, invece, potrebbero avere spiccate competenze di ascolto, di invenzione e imitazione piuttosto che di lettura (Gardner, 1983). Ovviamente, questa offerta sarà attenta a individuare obiettivi di sviluppo e apprendimento per ciascuno, in modo che i nostri studenti possano riconoscere e valorizzare i loro punti di forza, aumentando la propria autostima e senso di efficacia, ma anche rinforzare e progredire nelle competenze meno forti (vedi cap. 14).

“Contesto di apprendimento ricco” significa secondo noi anche una *proposta ricca di possibilità*, che permetta, in alcuni momenti, agli studenti di scegliere fra diversi contenuti e diverse modalità di lavoro, oppure permetta loro di proporre argomenti di loro interesse. La passione e l'interesse sono, infatti, motori fortissimi di apprendimento e, anche in ottica metacognitiva e di autodeterminazione, il coinvolgimento degli studenti nella definizione del proprio percorso scolastico è stato individuato come pratica efficace nel promuovere sia l'apprendimento che la partecipazione (Demo, 2016).

Infine, con “contesto di apprendimento ricco” intendiamo un *contesto improntato alla complex instruction* (Cohen *et al.*, 1999), in cui le richieste del docente e le consegne non sono chiuse, altamente strutturate, in cui gli studenti hanno un'unica possibilità di risposta identica per tutti. Ciò che viene richiesto alla classe invece presuppone abilità eterogenee e creatività, ma soprattutto è una consegna aperta, cui gli studenti possono rispondere in molti modi. Questo approccio permette, infatti, non solo di connotare ancora una volta le differenze dei nostri studenti come necessarie per l'elaborazione di un prodotto stratificato e interessante, ma anche di dare un nuovo valore e una nuova prospettiva all'errore (vedi capitolo sulla conduzione del gruppo musicale inclusivo).

Noi immaginiamo/sogniamo tutto questo perché crediamo che la musica contenga in sé una predisposizione a questa ricchezza. Essa, infatti, si sviluppa attraverso molti canali possibili, viene creata e prodotta da molti strumenti tutti diversi fra loro e gli ensemble musicali prevedono che ciascuno suoni una parte diversa ed è proprio da questa diversità delle parti che scaturisce la ricchezza e la bellezza del prodotto musicale. Si pensi, infine, alla quantità di volte in cui l'orchestra è utilizzata come metafora di un gruppo eterogeneo

che si armonizza e che è capace di creare insieme un prodotto che valorizzi tutti i suoi componenti. Per questo crediamo fortemente che non possiamo perdere questa occasione per rendere l'educazione e la pratica musicale un'avanguardia per quanto riguarda l'inclusione e la valorizzazione di tutte le persone!

Ovviamente, perché sia possibile realizzare questa prospettiva (o questo sogno, che dir si voglia) è *necessario un lavoro da parte di ogni docente*, perché essa prenda corpo all'interno di ogni classe e contribuisca a creare un nuovo standard e un nuovo sistema scolastico veramente valorizzante per tutte e tutti. E questo lavoro comincia dalla riflessione e dalla formazione.

Per questo motivo, *l'intento dei seguenti capitoli è proprio rendere pratica e vicina questa visione*, attraverso tre competenze chiave che ciascun docente di strumento musicale dovrà sviluppare.

Nel primo capitolo sarà trattato il tema dell'osservazione e dell'ascolto, strumenti indispensabili per conoscere i propri ragazzi e le proprie ragazze e predisporre percorsi e proposte adatti per ciascuno di loro. Nel secondo, saranno individuate alcune pratiche che permettano all'insegnante di condurre il lavoro di un ensemble musicale inclusivo in modo sereno e valorizzante per tutti. Nel terzo, particolare attenzione sarà dedicata all'uso e alla rielaborazione delle partiture in modo che esse diventino accoglienti per tutte e tutti i nostri studenti.

I contesti di riferimento da cui provengono le nostre proposte sono diversificati: da un lato le SMIM e l'attività come docenti e consulenti esterni in scuole di diverso ordine e grado, dall'altro il Centro Esagramma. Esse sono frutto delle nostre esperienze, ma soprattutto dal confronto tra le stesse. Il Centro Esagramma è una realtà del Terzo Settore che da anni ha ideato ed esportato in diversi contesti (come sarà meglio descritto nei capitoli di Francesca Vergani e Gabriele Rubino) percorsi musicali inclusivi. Mariateresa Lietti è docente di violino nelle SMIM e da anni si dedica all'approfondimento della didattica per allievi con BES e alla divulgazione di una pedagogia dell'inclusione. Nell'ambito di questo incontro, approfonditosi all'interno del focus group della presente ricerca, è stato possibile evidenziare quali buone pratiche possano essere applicate nel contesto SMIM, cercando da subito di adattare le proposte alle risorse scolastiche. Ci sembra, inoltre, che questa diversità di sguardi rappresenti una ricchezza e possa indicare una direzione di *collaborazione tra realtà*, che sarebbe auspicabile mettere in atto.

Il taglio di questi capitoli sarà molto operativo, ricco di esempi e di proposte, che permettano di attualizzare in classe questa prospettiva. Abbiamo volutamente evitato di tematizzare esclusivamente le pratiche e le strategie dedicate a studenti con DSA o con disabilità, perché crediamo che ciò che

suggeriamo possa essere d'aiuto non solo per la loro inclusione, ma anche nell'elaborazione dei percorsi di tutti gli studenti. Siamo però consapevoli che spesso nella quotidianità scolastica ci si trovi davanti a situazioni complesse, a difficoltà per le quali non ci si sente pronti, a dubbi che si percepiscono come insormontabili. Per questo, vista la nostra specifica esperienza nell'elaborazione di percorsi musicali per persone con disabilità, faremo particolare attenzione perché attraverso gli esempi e le proposte, riguardanti sia la didattica individuale sia i contesti collettivi, ogni docente si trovi con in mano degli strumenti e dei suggerimenti pratici per includere tutti e tutte nei suoi percorsi musicali.

Riferimenti bibliografici

- Booth Tony, Ainscow Mel (2011), *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*, CSIE Bristol, 3rd ed.; trad. it. Nuovo Index per l'inclusione, Carocci, Roma, 2014.
- Chiappetta Cajola Lucia, Rizzo Amalia Lavinia (2016), *Musica e inclusione: Teorie e strategie didattiche*, Carocci Faber, Roma.
- Cohen Elizabeth G., Lotan Rachel A., Scarloss Beth A., Arellano, Adele R. (1999), "Complex instruction: Equity in cooperative learning classrooms", *Theory into Practice*, 38, 2, pp. 80-86.
- Delalande François (1993), *Le condotte musicali*, CLUEB, Bologna.
- Demo Heidrun (2016), *Didattica aperta e inclusione. Principi, metodologie e strumenti per insegnanti della scuola primaria e secondaria*, Erickson, Trento.
- Florian Lani (2014), "What counts as evidence of inclusive education?", *European Journal of Special Needs Education*, 29, 3, pp. 286-294.
- Gardner Howard (1983), *Frames of Mind: The theory of multiple intelligencies*, Harper Collins, London; trad. it. *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Feltrinelli, Milano, 1988.
- Savia Giovanni (2016), *Universal Design for Learning. Progettazione universale per l'apprendimento e didattica inclusiva*, Erickson, Trento.
- Sbattella Licia (2006), *La mente orchestra. Elaborazione della risonanza e autismo*, Vita e Pensiero, Milano.
- Tomlinson Ann C. (2014), *The differentiated classroom: Responding to the needs for all learners*, ASCD, Alexandria, 2nd ed.

14. *Ascolto – Osservazione – Relazione*

di Mariateresa Lietti

1. Perché osservare e ascoltare

Vivere esperienze musicali è un *diritto di tutte le persone* e suonare uno strumento musicale dovrebbe essere possibile a chiunque lo desideri.

Il problema è come può la scuola rispondere a questi diritti e desideri nel miglior modo possibile e credo che i corsi a indirizzo musicale siano un' *importante risorsa*.

Un' iniziale osservazione e analisi, basata anche su prove specifiche di ammissione (come quelle che sono proposte nel capitolo specifico di questa pubblicazione), può fornire una prima indicazione su che tipo di percorso sia meglio proporre alle diverse persone: per qualcuno potrebbe essere più indicato un percorso musicale generale – dove si realizzeranno esperienze di vario tipo, anche con l' utilizzo di più strumenti musicali –, per altri uno più specifico che si concentri anche sullo studio di uno strumento in particolare.

Nel primo caso la scuola potrebbe predisporre appositi progetti utilizzando le risorse e competenze interne al corso a indirizzo musicale, ma anche altre eventualmente presenti nella scuola (docenti di sostegno o di altre discipline con competenze musicali), o esterne alla scuola mediante collaborazioni con associazioni e realtà territoriali.

Nel secondo caso, quello di cui mi occuperò qui, il ragazzo o la ragazza potrà frequentare il corso a indirizzo musicale e sarà necessario predisporre momenti di sperimentazione dei diversi strumenti in modo da poterne assegnare uno in particolare, quando emerga una netta preferenza.

Saranno quindi indispensabili successivi momenti di ascolto e osservazione per arrivare a *definire per tutti e tutte significativi percorsi individualizzati*: percorsi che siano essi stessi continuamente osservati, verificati e riprogettati sulla base delle specifiche esigenze che mutano nel tempo; percorsi che prevedano momenti individuali, momenti collettivi, di musica d' insieme

e d'orchestra, in misura diversa e flessibile per ognuno; percorsi che andranno strutturati per ogni alunna e alunno e che, evidentemente, saranno tanto più complessi e specifici, quanto più sono gravi le disabilità di una persona.

Questi momenti di osservazione e di ascolto possono inoltre darci feedback continui sulla qualità e l'opportunità della nostra proposta didattica e su quanto essa si accordi con i bisogni e le competenze dei nostri alunni e delle nostre alunne.

Spesso però, soprattutto nei casi di alunni o alunne con DSA, non servono attività o materiali particolari, ma semplicemente una "buona didattica", quella che del resto serve a tutti, con o senza disturbi specifici.

A questo proposito ci sono alcuni principi di fondo che vorrei qui ribadire, anche se mi piacerebbe pensarli ormai patrimonio comune.

Il primo è quello che *l'aspetto musicale e quello della tecnica strumentale devono sempre essere tenuti insieme*. L'uno senza l'altro non ha senso e di tutti e due bisogna occuparsi nel progettare le attività. Una tecnica perfetta, non mi serve a nulla se non ho una musica da esprimere; nello stesso tempo però, la musica più bella del mondo e idee originalissime sono inutili se non riesco a portarle all'esterno col mio strumento. Quante persone hanno smesso di suonare, anche dopo anni di studi professionali perché hanno perso uno dei due elementi?

Un secondo è quello che *è indispensabile vivere praticamente (col corpo e le emozioni) un'esperienza prima di arrivare alla teorizzazione*. È inutile, per esempio, studiare le scale e il circolo delle quinte, se non le ho cercate, costruite, ascoltate sul mio strumento; se non le ho utilizzate per costruire dialoghi e giochi musicali. Un apprendimento teorico, senza la necessaria esperienza, sarà solo di tipo mnemonico e durerà pochissimo, oltre a essere assai poco gratificante da ottenere. Questo vale anche per la lettura e scrittura della musica: è facile dare dei segni e un nome a una cellula ritmica (o un intervallo melodico) che ho cantato e ballato, che ho rielaborato e modificato, che ho disegnato e su cui ho inventato giochi con compagni e compagne. E allo stesso modo sarà facile riconoscerlo sia all'ascolto, sia vedendolo scritto, perché mi richiamerà alla mente, ma soprattutto al corpo e alle emozioni, le esperienze vissute.

L'ultimo elemento che vorrei sottolineare è l'importanza di *proporre attività di tutti e tre i campi: imitazione, invenzione, scrittura*. La didattica strumentale tradizionale ha sempre prestato attenzione quasi esclusivamente all'esecuzione per lettura, è invece fondamentale occuparsi anche dell'imitazione – con tutto quello che comporta nel campo dell'educazione dell'orecchio e dell'intonazione – e dell'invenzione con i conseguenti risvolti legati allo sviluppo della creatività. I campi dell'imitazione e dell'invenzione non sono "più facili", ma presuppongono abilità di tipo diverso: ognuno avrà un

ambito che gli è più congeniale e altri in cui trova più difficoltà. Sta all'insegnante saper strutturare percorsi che, partendo dalla modalità che riesce più semplice, portino a esplorare anche le altre e a impadronirsene.

È quindi indispensabile che l'insegnante strutturi attività dei tre diversi campi e conosca (quindi abbia ascoltato e osservato) dove i singoli allievi e allieve sono più a loro agio.

In caso di ragazzi o ragazze con DSA potrebbe essere necessario usare misure compensative (musica ingrandita, ben distanziata, con parti colorate ecc.), ma non sempre lo è. Necessario è invece per loro e per tutti e tutte che si tengano presenti i principi che ho esposto.

Nel box 1 esemplifico diverse attività, da condurre in gruppo, che rispondono a queste caratteristiche, a partire dal notissimo brano popolare *Fra Martino*. Si tratta ovviamente solo di alcuni tra i tanti possibili esempi, che non necessariamente vanno proposti in quest'ordine e che servono solo da spunto per inventare altro.

Box 1 – Giocare con *Fra Martino*

Il brano *Fra Martino* è molto probabilmente già noto a tutti, quindi si può cominciare cantandolo insieme. Propongo qui un possibile percorso per proseguire.

Imparare a suonare il brano per imitazione

L'insegnante propone una cellula (in questo caso le prime due battute) e il gruppo insieme le ripete.

La ripetizione viene poi fatta da ogni singola persona in successione.

Quando la ripetizione è sicura si passa alle due battute successive e così via fino a ottenere per ognuno una buona esecuzione.

Giocare con diversi modi di esecuzione

Eseguire due battute per uno, in cerchio.

Uno comincia l'esecuzione, quando vuole si interrompe e un altro continua, senza aver stabilito in che punto avverrà lo scambio.

Ognuno sceglie due battute e le ripete continuamente, si comincia a suonare insieme e si individua chi sta eseguendo la stessa parte.

Uno comincia ed esegue una cellula a scelta, ripetendola, a turno si aggiungono compagni e compagne con uno degli altri frammenti.

Lo si esegue a canone a due voci.

Giocare con le modalità espressive

Eseguire sia da soli, mentre il gruppo osserva, sia in gruppo, a diverse velocità; con diverse intensità; con diversi timbri, colpi d'arco e legature; esprimendo diverse sensazioni.

Eseguire come se fosse diretto da un direttore furioso, delicato, allegro, scherzoso ecc. (A questo proposito utilizzo spesso le immagini dei direttori del disegnatore satirico Gerard Offnung).

L'insegnante, prima, poi a turno ragazzi e ragazze, dirigono il gruppo con una diversa modalità.

Evidenziare le cellule ritmiche

Si esegue, su un'altezza a scelta (per esempio una corda vuota), solo il ritmo della canzone.

Si presta attenzione al fatto che lo stesso ritmo è sempre eseguito due volte, poi cambia, ottenendo così quattro diversi frammenti.

Si ripetono più volte i diversi frammenti e si nota che il secondo e l'ultimo sono uguali.

Si eseguono i diversi frammenti in ordine diverso, anche sovrapponendoli, giocandoci con diverse altezze, anche seguendo una scala.

Un gruppo suona il ritmo e l'altro scandisce la pulsazione battendo le mani e viceversa.

Si cammina seguendo la pulsazione, mentre si suona il ritmo.

Analisi dei diversi valori ritmici

Quando le attività precedenti sono acquisite in modo sicuro, si presta attenzione a quante note ci sono in ogni passo (o battito).

In breve tempo il gruppo arriva a individuare la situazione in cui a ogni passo corrisponde un suono (il quarto), quella a cui a ogni suono corrispondono due passi (la metà), quella in cui a ogni passo corrispondono due suoni (gli ottavi).

Scrittura e lettura

Si presenta al gruppo la scrittura delle diverse cellule ritmiche, evidenziando le tre figure di quarto, metà, ottavo.

Si predispongono cartelli con le tre cellule ritmiche e li si propone per l'esecuzione a ragazzi e ragazze nell'ordine della canzone, poi in ordini diversi.

L'insegnante prima, un allievo o allieva poi, suona una sequenza scegliendo una successione delle tre cellule e si chiede di disporre i cartelli nel modo corretto.

Si chiede di eseguire le cellule ritmiche nell'ordine della canzone, ma con altezze a scelta (magari le corde vuote del violino). Poi di eseguirle anche in altri ordini con altezze a scelta.

Le cellule ritmiche possono anche essere "spezzate" e dare origine ad altre cellule fatte con metà dell'una e metà dell'altra. Proviamo a giocare, a inventare nuovi ritmi con queste durate e poi a scriverli. Leggiamo ritmi fatti con diverse disposizioni delle cellule.

Ripetizione delle attività fatte per il ritmo, applicandole alle altezze. Per il violino la proposta del brano in re maggiore, a partire dalla corda vuota, facilita l'esecuzione

Esecuzione cantata e suonata del brano, anche a canone.

Esecuzione delle variazioni ritmiche, melodiche, timbriche scaturite dalle diverse attività.

Esecuzione per lettura di altri brani che contengono gli stessi elementi ritmici e melodici, presentati con difficoltà progressive.

Questo percorso, che mostra solo alcune delle tante attività possibili, non deve necessariamente essere eseguito interamente, né consecutivamente.

Mostra però come si può arrivare a leggere e scrivere valori ritmici e altezze, al termine di un percorso che ha previsto attività di sperimentazione, imitazione, invenzione, variazione, ascolto reciproco.

La lettura e scrittura è a questo punto "facile", quasi ovvia, anche per alunni con DSA e non sarà facilmente dimenticata.

2. Chi osservare e ascoltare

Oggetto del nostro lavoro di osservazione e ascolto attento sono sicuramente gli alunni e le alunne con disabilità, o con DSA, ma anche tutte e tutti gli altri.

In ogni scuola, all'inizio dell'anno, nelle classi prime si predispongono riunioni in cui *si osservano indirettamente i ragazzi e le ragazze* sulla base delle informazioni avute dalle famiglie, dalle maestre della scuola primaria e delle schede di valutazione. Nel caso di presenza di disabilità si analizzano anche le diagnosi e i documenti clinici. È sicuramente un momento importante, anche per lo scambio tra docenti, a cui forse bisognerebbe prestare più attenzione, ma a questo deve seguire l'ascolto e l'osservazione da parte di ogni singolo docente per arrivare a programmare percorsi e attività.

Quest'attività di scambio e confronto interna al Consiglio di classe andrebbe proseguita costantemente nel tempo, a maggior ragione dopo che ognuno ha acquisito nuovi elementi, e dovrebbe portare alla stesura davvero collegiale di eventuali PEI o PDP. Purtroppo nella realtà questi sono spesso visti come documenti formali, elaborati per lo più solo dal docente o dalla docente di sostegno o da chi coordina la classe, perdendo così un'importante *occasione di scambio e di crescita del gruppo docente*, oltre che rendendo meno efficaci le programmazioni.

A questa prima osservazione indiretta (Sbattella, 2013, p. 245) deve però seguire l'*osservazione diretta* che rappresenta una parte fondamentale del lavoro di chi insegna. Tutti gli alunni e le alunne sono tra loro diversi, lo sono quindi anche quelli con disabilità o DSA. L'aver una diagnosi dello stesso tipo non rende uguali due studenti e una diagnosi non esaurisce comunque le caratteristiche di un individuo. È perciò necessario conoscere la diagnostica dei singoli ragazzi e ragazze, ma svincolarsi poi da questa: la realtà è sempre più complessa e varia ed è necessario *guardare alla persona oltre, prima e più che alla diagnosi*.

Il creare contesti nuovi, centrati sulla musica e sulle relazioni che con questa si instaurano, può far emergere elementi inaspettati.

Le abilità di ascolto, osservazione e analisi che sono indispensabili con studenti con disabilità e che l'insegnante deve quindi acquisire e affinare, saranno però utili anche per ascoltare e osservare tutte le altre persone della classe. Una persona con disabilità o DSA in una classe può quindi, al di là della retorica, rappresentare davvero un'*opportunità* per tutti e tutte.

Questo ascolto e quest'attenzione non deve però esaurirsi nella fase iniziale, limitandosi a una prima conoscenza, ma essere *costante durante le attività* per notare anche i piccoli cambiamenti, non tanto e non solo ai fini di una valutazione degli alunni e delle alunne (aspetto che spesso purtroppo

ossessiona i docenti), ma per poter continuamente progettare le nuove attività e predisporre i materiali idonei oppure, se serve, modificare i percorsi.

A volte può essere opportuno adottare schede e strumenti di raccolta dati sperimentati e proposti da vari autori e autrici (Pozzo, 2007; Sbattella, 2013), oppure se ne possono elaborare altri, o utilizzare appunti o confronti di idee e impressioni con diversi docenti. In alcune situazioni può essere infatti utile avere anche un'altra persona, esterna all'attività, che osservi e confronti gli elementi rilevati. La presenza dell'insegnante di sostegno potrebbe essere, anche a questo proposito, opportuna, così come è indispensabile per facilitare lo scambio e il collegamento anche tra docenti di diverse discipline.

È comunque importante la *continuità di queste operazioni*, anche per rendersi conto delle reali modifiche delle persone.

3. Come ascoltare e osservare

L'approccio all'ascolto che ho sperimentato in anni di insegnamento del violino nelle SMIM, anche a ragazzi e ragazze con disabilità gravi, è quello dell'*ascolto attivo* (di cui riporto nel box 2 uno schema) proposto da Marianella Sclavi. Un ascolto in cui anche *chi osserva è parte del processo*, in quanto interno alla relazione ed è quindi coinvolto con le sue *emozioni* che non sono viste come impedimento a una visione oggettiva, ma come essenziali per cogliere i diversi aspetti della situazione.

Box 2 – Tavola sinottica: ascolto passivo-ascolto attivo	
<i>Ascolto passivo</i>	<i>Ascolto attivo</i>
Passivo (rispecchiare la realtà)	Attivo (costruzione della realtà)
Statico (un'unica prospettiva giusta)	Dinamico (una pluralità di prospettive)
In controllo (incidenti di percorso e imbarazzi: negativi)	Goffo (incidenti di percorso e imbarazzi: positivi)
Soggettivo: no oggettivo: sì	Né soggettivo, né oggettivo (esploratore di mondi possibili)
Neutralizzare le emozioni	Centralità delle emozioni
Attenzione ai contenuti	Attenzione alla forma
Fonte: Sclavi (2000), p. 105	

Si tratta di un approccio etnografico che richiede un' *autoconsapevolezza emozionale* (Sclavi, 2000, pp. 135-255) che spesso non ci è familiare, ma che *si può apprendere*. Nella scuola solitamente si pensa che si debba osservare nel modo più neutro possibile, cercando di mettere a tacere emozioni e sentimenti per cogliere la realtà in modo oggettivo. Si può invece (e con quali migliori risultati!) osservare con la consapevolezza di essere parte del processo e utilizzando le nostre emozioni per acquisire informazioni sulla realtà. “L'autoconsapevolezza emozionale non ha nulla a che vedere con il sentimentalismo, con l'emotività, con l'intuizione e neppure con la spontaneità. Ha a che fare con il linguaggio del corpo che parla in un codice diverso da quello verbale” (Sclavi, 2000, p. 126). Saper adottare nell'ascolto anche un codice non verbale ci permette di entrare in contatto anche con chi non padroneggia il linguaggio verbale e, in questo senso la musica ci è di grande aiuto.

Si tratta quindi di ascoltare/osservare i nostri ragazzi e le nostre ragazze in contesti diversi (da soli, in gruppo, in momenti più o meno strutturati), con la consapevolezza che siamo anche noi parte di quello che osserviamo e con la *disponibilità a cambiare punto di vista*, ad accettare di essere spiazzati per *uscire dalle “cornici” consuete* (Bateson, 1972; Sclavi, 2000). Un ascolto che richiede l'interesse della persona: quell'unità di corpo, affettività, pensiero che la musica, a differenza della scuola, tiene così bene insieme. “L'autoconsapevolezza emozionale ci invita a rapportarci al nostro corpo in un atteggiamento di ascolto e di dialogo e a considerare le emozioni espressione di un'intelligenza più complessiva e di una mente di cui siamo parte attiva, ma che non risiede unicamente né principalmente nella nostra testa, né nelle nostre viscere” (Sclavi, 2000, p. 133).

Si esce così dall'impatto determinato dalla dualità oggettivo/soggettivo che molti autori e autrici evidenziano affrontando l'argomento dell'osservazione (Sbattella, 2013).

Questa modalità è particolarmente utile con alunni con disabilità che ci pongono spesso di fronte a situazioni che non capiamo, con cui facciamo fatica a entrare in contatto, perché escono dai nostri schemi di pensiero e ci richiedono perciò la capacità di “cambiare cornice” (Bateson, 1972; Sclavi, 2000).

Queste capacità non sono “innate” o spontanee, possiamo acquisirle con il confronto con altri (intendendo con “altri” sia pensieri, sia esperienze e modalità di lavoro). È necessario procedere a piccoli passi, senza farci sommergere dalle situazioni che i nostri allievi e le nostre allieve ci presentano, da cui potremmo sentirci quasi minacciati e che potrebbero farci percepire il nostro compito come impossibile da affrontare. Sono infatti proprio questi *momenti di difficoltà e spaesamento* i più importanti, quelli che denotano una svolta, una *possibilità di cambiamento*.

Poiché il nostro ambito di intervento è quello della musica e dello strumento musicale e la relazione che costruiamo con allievi e allieve passa attraverso il suono, è essenziale che prestiamo *attenzione alla qualità di questo suono, alla sua autenticità*. Siamo coinvolti in una relazione musicale e dobbiamo *saperci mettere in gioco* con le nostre abilità e con la nostra musicalità, riscoprendo parti di noi e instaurando *dialoghi sonori ricchi e significativi*.

La musica richiede *tempi e spazi adeguati* e questo dobbiamo quindi lasciare a ragazzi e ragazze; dobbiamo saper aver pazienza, senza incalzarli per avere in fretta risposte e risultati ed essere disponibili a cambiare continuamente punti di vista e di ascolto. Spesso la situazione sembra ferma e ci sono poi scatti improvvisi in una progressione di tipo non lineare, ma più spesso a spirale.

Nello stesso tempo è necessario che rispettiamo le diverse specificità facendo *proposte che esplorino diverse condotte* (Delalande, 1993) e facciamo leva su *diversi tipi di intelligenza* (Gardner, 1983).

4. Cosa ascoltare e osservare

Entrando nello specifico musicale ci sono alcuni elementi che è essenziale riuscire a osservare, con *attenzione alle sfumature e ai piccoli segnali di cambiamento*, descrivendoli nella loro evoluzione per poter programmare percorsi significativi (Sbattella, 2013).

Alcuni elementi riguardano il *comportamento in ambito musicale*; ne propongo di seguito alcuni:

- tempi di attenzione;
- modo di accogliere le proposte;
- interesse mostrato;
- disponibilità a lasciarsi coinvolgere;
- agio e piacere nel rapporto con lo strumento;
- agio e piacere nello svolgere le attività.

Altri sono *elementi più specificamente musicali*:

- ricerca di gesti sonori, capacità di ripeterli e variarli, capacità di utilizzarli in dialoghi sonori e in diversi contesti;
- senso del ritmo: individuazione e mantenimento pulsazione, piacere all'aspetto ritmico, capacità di ripetizione, tipo di risposte ritmiche, invenzione;
- senso melodico: disponibilità a usare la voce, capacità di emettere suoni ad altezze diverse; intonazione di suoni, intervalli, melodie; capacità di ripetere, rispondere, inventare; piacere nell'aspetto melodico;
- fantasia nell'esplorazione timbrica, piacere nell'esplorazione timbrica;
- sfumature dinamiche, piacere nell'utilizzo di sfumature dinamiche.

Per osservare i diversi comportamenti è essenziale *creare contesti musicali interessanti* (vedi a questo proposito la proposta di una prova di ammissione presentata nell'apposito capitolo di questa pubblicazione, che può essere rimodulata anche per attività da compiere nel corso dell'anno).

Può essere a volte opportuno farlo inserendo in una situazione musicale i gesti sonori "spontanei" che ragazzi e ragazze possono proporre.

Propongo nel box n. 3, come spunto di riflessione, un percorso da me realizzato con un alunno con disabilità grave.

Box 3 – Esperienza

C. è un alunno con disabilità grave dello spettro autistico e con importanti disturbi motori. Non utilizza il linguaggio verbale, ma desidera comunicare e lo fa con suoni, gesti, atteggiamenti corporei. Nell'insieme è molto allegro, simpatico, espansivo e benvoluto dai compagni.

Manifesta un grande piacere nelle attività in cui sono presenti i suoni e desidera avvicinarsi agli strumenti, anche se i suoi movimenti sono poco controllati.

D'accordo con la famiglia decidiamo di intraprendere un percorso musicale che condurrò direttamente io (ricavando alcune ore dal mio orario di cattedra, grazie alla flessibilità oraria che da anni adottiamo), con la docente di sostegno e, in alcuni momenti, l'educatrice.

Riepilogo qui molto succintamente la successione delle attività svolte, per esemplificare una delle tante possibilità. Purtroppo, per ora, abbiamo dovuto limitarci quasi esclusivamente al lavoro individuale a causa delle norme di sicurezza dovute al Covid-19 che hanno richiesto la sospensione delle attività di gruppo. Abbiamo però potuto trovarci sempre in presenza, anche in periodi di didattica a distanza, con spesso a disposizione molti spazi, data l'assenza delle classi.

Inizialmente C. è stato condotto nell'aula di musica (che ha imparato a riconoscere e sulla cui porta ha appeso un suo disegno) e ha avuto a disposizione un pianoforte, una tastiera, dei violini, tante percussioni intonate e non. Mentre io suonavo il violino (a volte ci siamo servite anche di registrazioni) è stato libero di utilizzare quello che voleva, come voleva, mentre la docente di sostegno e io osservavamo la situazione. La sua eccitazione era grande e lo spingeva a passare rapidamente da uno strumento all'altro, da una situazione all'altra, senza mostrare cambiamenti di atteggiamento al mutare della musica, ma evidenziando il fatto che ascoltava, anche se, apparentemente, non interagiva. In successive lezioni si è limitato il materiale che C. aveva a disposizione: solo il pianoforte, solo il violino, solo alcune percussioni, poi altre e, alla fine, di nuovo tutti gli strumenti. C. ha sempre mostrato di gradire l'attività, salutando con gioia il mio arrivo e mostrando evidente piacere.

In questa prima fase di ascolto, osservazione, esplorazione è apparso evidente come il suo interesse si rivolgesse al violino che, nelle ultime lezioni, ha subito scelto senza più guardare gli altri strumenti (questo potrebbe essere dovuto al fatto che io suonavo

il violino, ma nel caso di un altro ragazzo non è avvenuto e lo strumento decisamente scelto è stato il pianoforte).

Abbiamo perciò deciso di concentrare l'attività sul violino e C. ha subito preteso che anche la docente di sostegno fosse coinvolta praticamente e che si desse anche a lei un violino per farla suonare con noi. Poiché la condotta dell'arco, a cui non voleva assolutamente rinunciare, risultava particolarmente complessa, abbiamo utilizzato un archetto più corto (quello del violino da un quarto) e quindi più facilmente controllabile. Elenco in modo sintetico alcune attività, o meglio giochi, che abbiamo fatto insieme:

- insieme cerchiamo le sonorità del violino, tutte quelle possibili purché non ci si faccia male o non si rovini (troppo) lo strumento;
- imitiamo le sonorità che lui propone e gli chiedo di fare lo stesso con le nostre;
- cominciamo un dialogo imitandoci e rispondendoci a vicenda;
- io suono e lui mi “accompagna”, come ritiene meglio;
- ci muoviamo sui suoi suoni e gli chiediamo di fare lo stesso sui nostri;
- gli chiediamo di muoversi sui miei suoni e di fermarsi quando mi interrompo (quest'attività è riuscita particolarmente difficile);
- suono musiche molto diverse, o la stessa musica con modalità molto diverse (pianissimo, fortissimo, velocissimo, lentissimo, con tutte le combinazioni) e C. mi accompagna come preferisce;
- faccio e chiedo di fare suoni fortissimi o pianissimi, morbidi o ruvidi;
- porto della carta vetrata e del cotone, li tocchiamo insieme, poi suoniamo come l'una, o come l'altro;
- imitiamo diversi animali coi suoni e coi movimenti.

Espongo in modo schematico alcune osservazioni generali, fatte a conclusione dell'attività, riguardanti i comportamenti e le reazioni di C:

- ha sempre accolto con gioia l'inizio dell'attività, aspettandola, a volte, con impazienza;
- ha sempre mostrato con grande chiarezza quello che gli piaceva fare e rifiutato con determinazione le attività che non voleva;
- non ha mai chiesto di interrompere l'attività e non sempre ha accettato volentieri la fine della lezione;
- ha inventato alcuni bellissimi suoni e si è divertito a ripeterli e ascoltarli, così come gli sono piaciuti molto alcuni nostri suoni (altri lo hanno lasciato indifferente) e mi ha chiesto di ripeterli più volte. Alcuni di questi sono poi diventati versi di animali che lui riconosceva e chiedeva di riprodurre;
- ha preferito alcune musiche ad altre e, in particolare, si è molto divertito all'aumento della velocità. Le musiche suonate sempre più velocemente, accompagnate da movimenti di corsa, o saltelli, lo hanno fatto ridere e ha chiesto spesso di ripetere questa situazione;
- nel corso del tempo ha acquisito un controllo sempre migliore dei suoi gesti e della condotta dell'arco, riuscendo a differenziare i suoni per lunghezza, intensità e timbro;
- ha trovato gesti sonori molto interessanti: per esempio un'arcata in su, con molto slancio, accompagnata da un urlo finale. Lo divertiva molto il fatto che anch'io,

imitandolo, urlassi alla fine del suono, in un contesto scolastico dove, di norma, gridare è vietato. Ma la musica, per fortuna, permette anche di oltrepassare i divieti.

I passaggi successivi, se la situazione sanitaria lo permetterà, saranno quelli di inserirlo in attività di gruppo con altri compagni e compagne del corso musicale. Mi piacerebbe riuscire a utilizzare il suo gesto sonoro preferito, così vitale e ricco di gioia, per una musica da proporre a tutta la mia classe di violino, o all'intera orchestra del corso.

Questo lavoro non ha richiesto grandi studi sulla specifica disabilità da parte mia, ma una grande disponibilità all'ascolto "attivo". Indispensabile è stato l'ascolto e l'osservazione che ho potuto effettuare anche grazie alla presenza costante, attiva e attenta della docente di sostegno con la quale mi sono sempre confrontata, alla fine delle lezioni, per analizzare le nostre sensazioni, impressioni, emozioni; per ricordarci reciprocamente alcuni particolari e alcuni momenti e sottolineare alcune reazioni di C. o alcuni suoi cambiamenti.

Per il suo compleanno, i genitori hanno regalato a C. un violino e le foto con l'immagine della sua gioia che mi hanno inviato sono uno dei ricordi più belli di quest'anno scolastico.

Non sono sicura di aver sempre operato nel modo migliore, i dubbi e i momenti di incertezza sono stati tanti, ma l'espressione di felicità di C. quando mi vedeva arrivare per cominciare a suonare insieme e il piacere con cui prendeva il violino (tanto intenso che a volte lo ha fatto arrossire), o lanciava il suo urlo al termine dell'arcata, non ha mai smesso di emozionarmi e mi convince che vale la pena continuare.

Nel corso delle attività sarà importante anche osservare il tipo di condotta prevalente dei singoli ragazzi. Come Delalande ci ha insegnato (Delalande, 1993) ai tre stadi di sviluppo del bambino che Piaget individua, corrispondono tre *condotte musicali: sensomotoria, simbolica e di regole*.

Ognuno ha una condotta prevalente e sapere qual è quella di chi ha di fronte permette all'insegnante di utilizzarla come *punto di partenza per esplorare e sviluppare anche le altre* (vedi box 4).

Box 4 – L’esplorazione delle condotte musicali

Una delle attività più semplici da proporre per cercare di capire le condotte prevalenti di allievi e allieve è quella di far ascoltare (suonando dal vivo o con una registrazione) un brano e di chiedere: “mentre ascoltavi, cosa hai pensato?”. Qualcuno dirà: “pensavo di ballare, di correre, di saltare, di precipitare, di volare”. Sono persone che hanno messo in atto una condotta sensomotoria.

Altri risponderanno raccontando delle storie: “pensavo di camminare in un bosco, poi...”. Oppure descrivendo stati d’animo: “pensavo che mi era successa una bella cosa, quindi ero molto allegra, poi però...”. In questi casi si riscontra una condotta simbolica.

La condotta di regole invece determina risposte tipo: “pensavo che la musica si ripete sempre uguale per un po’, poi però cambia”. Oppure: “pensavo che la musica è continuamente diversa e si sentono i violini, poi altri strumenti”.

Nel caso in cui alunni o alunne abbiano una disabilità che non consente l’uso del linguaggio, l’attività può essere ugualmente utile, ma è più difficile “leggere” le risposte e sarà necessario prestare molta più attenzione agli atteggiamenti corporei durante l’ascolto.

Nel caso della condotta sensomotoria notiamo che spesso, in modo più o meno evidente, la persona si muove, batte il piede, oscilla la testa, agita le braccia o le mani o altre parti del corpo, più o meno a tempo.

Nella condotta simbolica si nota spesso il chiudere gli occhi, l’aver lo sguardo un po’ fisso, come persi in un altro mondo.

Nella condotta di regole, l’atteggiamento corporeo appare meno evidente, ma si nota l’attenzione e la concentrazione; a volte ci sono segni di riconoscimento di un elemento che ritorna (un ritmo, uno strumento, un ritornello).

Tutte queste risposte, verbali o non verbali, possono essere più o meno rispondenti alla musica (a volte le analisi sono sorprendentemente precise, pur nella loro ingenuità), ma ci danno comunque informazioni utili sul tipo di condotta prevalente delle persone con cui dovremo lavorare.

Sta a noi cercare poi delle attività che vadano ad appoggiarsi prevalentemente a una o all’altra condotta sapendo che non a questa dovremo limitarci, ma che da questa sarà utile partire se vogliamo mettere a proprio agio allievi e allieve.

Ritengo utile che ogni docente si crei un *repertorio di attività e materiali* che prevedano la prevalenza di una condotta musicale, a cui attingere a seconda delle necessità.

Ovviamente non esistono situazioni in cui si mette in gioco una sola condotta: sono sempre tutte presenti, ma in diversa misura e su questa “diversa misura” possiamo strutturare interessanti percorsi (vedi box 5).

Box 5 – Attività incentrate sulle le diverse condotte musicali

Descrivo, alcune attività in cui sia prevalente una condotta, da eseguire preferibilmente in gruppo, pensate sul violino, ma che possono essere facilmente trasferite o adattate ad altri strumenti.

Condotta sensomotoria

Attività di esplorazione timbrica dello strumento

Cercare tutti i possibili suoni, con l'arco e senza, con l'unico limite del non rovinare lo strumento e non farsi male. Sceglierne alcuni particolarmente significativi e perfezionarli: farli più volte, con diverse intensità, con diversi ritmi. Eseguire in successione più suoni; se si è in gruppo, o con il coinvolgimento dell'insegnante, provare a sovrapporli. Strutturare dei brevi brani con successioni e sovrapposizioni delle sonorità trovate. Mostrare le sonorità trovate a tutto il gruppo e insegnarsele reciprocamente in modo da arrivare a un repertorio comune. Trovare modalità efficaci per annotare le sonorità trovate. Organizzare momenti esecutivi con la modalità della conduction utilizzando le sonorità trovate; inizialmente sarà l'insegnante a condurre il lavoro, successivamente allievi e allieve a turno.

Attività di esplorazione dinamica

Eseguire singoli suoni o melodie già note con diverse intensità, con crescendo e diminuendo. L'arco del violino offre la possibilità di infinite sfumature e si può giocare in vario modo, gustando il piacere del peso o della leggerezza, dell'entrare a fondo nella corda o dello sfiorarla.

Ricerca di colpi d'arco

Imitazione di colpi d'arco da eseguire a diverse velocità. Invenzione di colpi d'arco su cui soffermarsi per perfezionarli. Applicazione dei colpi d'arco a melodie note.

Attività legate alla velocità

Eseguire passaggi ritmici a velocità sempre maggiore. Eseguire passaggi che richiedono articolazione delle dita a velocità sempre maggiore. Eseguire particolari colpi d'arco sempre più velocemente.

Queste attività possono essere utilissime anche per sviluppare specifici elementi quali la tecnica dell'arco, o la tenuta del violino e i cambi di posizione, se giochiamo coi glissandi, solo per fare alcuni esempi.

Condotta simbolica

Eseguire un semplice brano noto, o anche solo una scala “come se fosse...”

Potrebbe essere come se fosse un animale (formica, elefante, tartaruga, lepre, canguro, pulce...), o come se fosse una sensazione (soffice, ruvido, frizzante, liscio, molle, duro...), o un sentimento (triste, allegro, furioso, disperato, sognante...), o un colore, un sapore, un profumo...

Partendo da un semplice brano senza titolo e senza indicazioni di dinamica e agogica, decidere un titolo ed eseguirlo coerentemente. In quest'attività è interessante proporre l'esercizio a più allievi e allieve e confrontare come può essere diverso lo stesso brano, se l'intenzione comunicativa cambia

Eseguire un brano (o una scala) facendolo corrispondere a un'immagine, o a un quadro, o a un colore. In questo caso è importante che l'insegnante mostri realmente l'immagine, magari stampanola e facendola pescare tra tante.

Credo che sia evidente come questo tipo di attività possa essere utile, oltre che per acquisire capacità espressive, anche per lo sviluppo della tecnica strumentale. A volte, per esempio per rinforzare il suono, può essere più utile intitolare un brano “L’elefante”, che non dare infinite indicazioni su come tenere il braccio, o distribuire il peso, o tirare l’arco.

Condotta di regole

Suonare esplicitando ed evidenziando gli elementi costitutivi ritmici, melodici, armonici, formali.

Mettere in luce gli elementi che si ripetono (cellule ritmiche, intervalli, successioni armoniche, ritornelli...), quelli riproposti con variazioni, quelli completamente diversi.

Eseguire evidenziando la forma.

Analizzare la partitura.

Questo tipo di attività rende l’esecuzione più chiara a chi ascolta e migliora quindi la comunicazione tra chi esegue e chi ascolta.

Sarà importante comunque saper cogliere gli *elementi di forza* dei singoli ragazzi per costruire, su questi, brani musicali che sviluppino anche la tecnica strumentale e brani d’insieme o d’orchestra in cui possano essere coinvolti a pieno titolo.

Ancora una volta la proposta è di *capovolgere l’ottica*: non costringere il singolo ragazzo o ragazza, addestrandolo (come si fa normalmente, spesso con molta fatica), affinché possa suonare in un brano d’orchestra, ma costruire la musica per l’orchestra partendo dal gesto sonoro che può fare in modo espressivo e coinvolgente e che perfezionerà sempre più perché ne avvertirà la centralità. Di nuovo siamo di fronte all’esigenza di *esplorare altri mondi*, con tutta l’energia e la disponibilità al rischio, ma anche con tutto il fascino, la ricchezza e, in ultima analisi, la musica che l’esplorazione comporta.

Riferimenti bibliografici

Biget Arlet (1998), *Pédagogie de groupe dans l’enseignement instrumental*, Cité de la musique, Paris.

Bateson Gregory (1972), *Steps to an Ecology of Mind*, Chandler Publishing Company, San Francisco; trad. it. *Verso un’ecologia della mente*, Adelphi, Milano, 1977.

Boda Giovanna (2006), *L’educazione tra pari. Linee guida e percorsi operativi*, FrancoAngeli, Milano.

Delalande François (1984), *La musique est un jeu d’enfant*, Institut National de l’Audiovisuel e Buchet/Castel, Paris; trad. it. *La musica è un gioco da bambini*, FrancoAngeli, Milano, 2001.

Delalande François (1993), *Le condotte musicali*, CLUEB, Bologna.

- Freschi Anna Maria (a cura di) (2002), *Insegnare uno strumento*, EDT, Torino.
- Freschi Anna Maria, Neulichedl Roberto (2012), *Metodologia dell'insegnamento strumentale: aspetti generali e modalità operative*, ETS, Pisa.
- Gardner Howard (1983), *Frames of Mind: The theory of multiple intelligencies*, Harper Collins, London; trad. it. *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Feltrinelli, Milano, 1988.
- Guradabasso Giovanna, Lietti Mariateresa (a cura di) (1995), *Suoni e idee per improvvisare*, Ricordi, Milano.
- Lietti Giovanna, Lietti Mariateresa, Tuja Silvia (2012), *Leggere e improvvisare. Il violino*, Carisch, Milano.
- McPherson Gary E., Evans Paul (2007), "Il suono prima del segno", in Johannella Tafuri, Gary E. McPherson (a cura di), *Orientamenti per la didattica strumentale*, LIM, Bologna, pp. 15-31.
- Miles Tim R., Westcombe John (2001), *Music e Dyslexia: Opening New Doors*, Whurr Publishers, London; trad. it. *Musica e dislessia. Aprire nuove porte*, Rugginenti, Milano, 2011.
- Oglethorpe Sheila (1996), *Instrumental Music for Dyslexis: Teaching Handbook*, Whurr Publishers, London; trad. it. *Dislessia e strumento musicale. Guida pratica*, Rugginenti, Milano, 2011.
- Novak Joseph (1998), *Learning, Creating, and Using Knowledge*, Eribaum & Associates, Mahwah; trad. it. *L'apprendimento significativo. Le mappe concettuali per creare e usare la conoscenza*, Erickson, Trento, 1998.
- Paynter John, Aston Peter (1979), *Sound and Silence: Classroom Projects in Creative Music*, Cambridge University Press, Cambridge; trad. it. *Suono e silenzio. Progetti di musica creativa per la scuola*, ERI, Torino, 1980.
- Pellai Alberto, Rinaldin Valentina, Tamborini Barbara (2002), *Educazione tra pari. Manuale teorico-pratico di empowered peer education*, Erickson, Trento.
- Pozzo Graziella (2007), *L'osservazione: uno strumento per conoscere cosa succede in classe*, Biblioteca online del Master in "didattica dell'italiano lingua non materna" dell'Università per Stranieri di Perugia, <https://www.academia.edu>.
- Rebaudengo Annibale (2008), *Leggere e improvvisare. Il pianoforte*, Carisch, Milano.
- Rizzo Amalia Lavinia, Lietti Mariateresa (a cura di) (2013), *Musica e DSA: La didattica inclusiva dalla scuola dell'infanzia al conservatorio*, Rugginenti, Milano.
- Sbattella Licia (2006), *La mente orchestra. Elaborazione della risonanza e autismo*, Vita e Pensiero, Milano.
- Sbattella Licia (2013), *Ti penso dunque suono. Costrutti cognitivi e relazionali del comportamento musicale*, Vita e Pensiero, Milano.
- Sclavi M. (2000), *Arte di ascoltare e mondi possibili*, Le vespe, Milano.
- Tafuri Johannella, McPherson Gary E. (a cura di) (2007), *Orientamenti per la didattica strumentale*, LIM, Bologna.
- Tuja Silvia, Lietti Mariateresa (2012), *Leggere e improvvisare. Il flauto traverso*, Carisch, Milano.

15. La cura del gruppo per una didattica musicale inclusiva

di Francesca Vergani

1. Perché la cura del gruppo come strategia inclusiva

Nel capitolo precedente si è offerto un modello di condotta del docente che punti a un'autoconsapevolezza e a una prontezza nell'osservazione e nell'ascolto dei suoi allievi, perché sia possibile offrire percorsi e proposte adatte a ciascuno.

Come seconda competenza cruciale per lo sviluppo di una didattica musicale inclusiva, si è scelto qui di fare attenzione alla cura del contesto di gruppo. Essa, infatti, è riconosciuta in letteratura come *una delle strategie più efficaci* perché il contesto di apprendimento possa risultare sereno, pienamente inclusivo e valorizzante per tutte e tutti (Mitchell, 2014). Dal punto di vista pratico, inoltre, non si possono negare la *difficoltà* e l'impegno specifico che sono richiesti a un docente che voglia *rendere lo spazio dell'apprendimento musicale uno spazio percepito come sicuro*, in cui sia possibile mettersi in gioco, sperimentare, sbagliare e di conseguenza apprendere in serenità. Infine, sulla base della mia esperienza come docente e conduttrice all'interno di percorsi musicali inclusivi a Metodo Esagramma (Sbattella, 2013), di cui nel prossimo capitolo si accennerà con maggiore dettaglio, ritengo che il *coinvolgimento in contesti di gruppo* possa costituire dal punto di vista musicale una *risorsa specifica per la valorizzazione delle potenzialità* strumentali di qualunque persona, anche in caso di allievi alle primissime armi o di alunni con Bisogni Educativi Speciali, proprio per la sua capacità di proteggere dal punto di vista dell'esposizione di sé, di offrirsi come contesto subito ricco e gratificante, di valorizzare dal punto di vista strutturale gesti strumentali tecnicamente semplici e di fornire possibilità di lavoro anche a livello relazionale ed espressivo¹.

¹ Come esempio musicale di come il gruppo possa essere predisposto per costituire una possibilità valorizzante per tutti i suoi componenti, si può trovare qui una delle più recenti esecu-

Per questi motivi, il presente capitolo si aprirà con un principio generale, cui seguiranno cinque azioni specifiche che potranno aiutare i docenti a delineare lo spazio del lavoro di gruppo come uno spazio sicuro, in cui tutti i suoi componenti siano liberi di esprimere le proprie esigenze, punti di vista, interessi, potenzialità e difficoltà e in cui questa pluralità sia sempre più accolta e valorizzata come una ricchezza.

Esso è stato concepito *in primis* per i docenti di strumento che lavorano all'interno delle scuole a indirizzo musicale (SMIM), ma anche i docenti di musica delle scuole secondarie o i docenti di strumento che operino in altri contesti potranno trovare strategie ed esempi utili per la loro didattica. Per quanto riguarda, invece, i possibili contesti di gruppo, all'interno delle SMIM esistono moltissime possibilità e combinazioni con cui un insegnante potrebbe trovarsi a lavorare (per esempio un'orchestra, un gruppo di musica d'insieme, una lezione di strumento collettiva, un piccolo gruppo di alfabetizzazione musicale oppure un'intera classe ecc.). Il tentativo, in questa sede, è stato perciò quello di *estrarre alcune attenzioni e azioni che si applichino in generale alla conformazione di gruppo*, corredate da un'attenzione specifica al fatto che gli esempi siano coerenti rispetto al focus sulla didattica strumentale delle SMIM. Nel prossimo capitolo, poi, si troveranno una serie di strategie compositive e di carattere più strettamente musicale che possono contribuire allo stesso obiettivo.

2. Un principio: riconoscere e valorizzare la pluralità

Come principio generale, sembra qui essenziale suggerire, come già accennato nell'introduzione, la definizione di “gruppo inclusivo” come un *gruppo che è capace di dare valore a tutti i suoi componenti per le loro competenze e peculiarità e che riconosce la pluralità di stili, di approcci, di capacità e di punti di vista come una risorsa*. Per molti questo potrebbe costituire una novità o un ribaltamento di prospettiva, ma provare a mettere da parte la consuetudine a considerare un gruppo inclusivo come un gruppo composto anche da persone con disabilità rappresenta sicuramente una sfida di valore. Questo permetterà, infatti, a ogni docente di indirizzare lo sguardo sulle differenze personali dei propri allievi (dal punto di vista dei processi di apprendimento, degli interessi, della cultura di riferimento, dei punti di

zioni dell'Orchestra Sinfonica Inclusiva Esagramma: Verdi, Ouverture “Un ballo in maschera” – Orchestra Esagramma. È sembrato importante, infatti, fornire un esempio tangibile dei risultati musicali che possono essere ottenuti attraverso le strategie che sono indicate nei presenti capitoli e un approccio didattico inclusivo che punti a dare valore al contributo di ciascuno.

forza e di debolezza) con l'obiettivo di *puntare* su di esse per strutturare dei percorsi di apprendimento plurali e multimodali, capaci di coinvolgere e supportare in modo ottimale tutti e tutte senza che la differenza di proposte risulti marginalizzante ed escludente per qualcuno (Savia, 2016; Murawski e Scott, 2019).

Box 1 – Puntare sulle differenze nel gruppo

Cosa significa, però, puntare sulle differenze e dar loro valore all'interno di un contesto musicale o strumentale di gruppo?

Alcuni esempi potranno chiarire questa prospettiva. Si è accennato sopra alle differenze nelle modalità di apprendimento: dal punto di vista musicale, potremmo avere un alunno che apprende con grande rapidità ed efficienza per lettura, mentre un altro potrebbe avere un'ottima capacità di memoria attraverso l'ascolto e l'imitazione. Dare a entrambi la possibilità di apprendere, per esempio, le nuove parti di orchestra attraverso il loro canale preferenziale potrebbe essere un modo per dar loro valore, riconoscendo entrambe le capacità come preziose (mentre si lavora sul rinforzo di ciò su cui si fa più fatica). Troppo spesso, infatti, nei diversi generi musicali si attribuisce maggior rilievo a una sola di queste abilità (per esempio si pensi alla letto-scrittura in contesto classico o a memoria e improvvisazione in contesto pop), svalutando gli altri approcci. Nel prossimo capitolo (vedi paragrafo "Strategie multiple per favorire l'apprendimento del brano") troverete suggerimenti pratici in questo senso.

Un altro esempio potrebbe riguardare gli interessi: il fatto che ogni allievo o allieva abbia interessi e preferenze in ambito musicale potrebbe essere un'occasione per affidare approfondimenti e ricerche a ciascuno secondo le proprie inclinazioni o per offrire materiale per il lavoro tecnico che si poggia su repertori accattivanti.

Infine, nel momento in cui si utilizza il termine "dare valore" non si può non accennare al fatto di offrire a ciascun allievo o allieva la possibilità di sentirsi bravi e competenti: attraverso l'osservazione e l'ascolto si potranno, infatti, individuare le caratteristiche peculiari di ciascuno e allestire occasioni che possano valorizzare quei tratti anche agli occhi del gruppo. L'esempio di M. potrebbe chiarire questo aspetto. M. è un ragazzo che suona il violino, che spesso si distingue all'interno della lezione collettiva per la sua intonazione approssimativa. La sua creatività improvvisativa e compositiva è, però, veramente singolare. Allestire momenti in cui il gruppo è chiamato o all'improvvisazione o alla composizione di piccoli brani originali e in cui, quindi, l'abilità di M. sarà particolarmente evidente e riconoscibile dal gruppo potrebbe essere un modo per rendere esplicite le possibilità diverse di ciascuno e, volendo, anche tematizzare questa differenza di caratteristiche e abilità come parte della normalità della natura umana.

Un docente di strumento, che ha un rapporto individuale con ciascun allievo o allieva, potrebbe essere avvantaggiato nel guadagnare questa prospettiva, perché nella didattica quotidiana è più probabile che si confronti costantemente con l'individualità, i progressi e le fatiche di ciascuno all'interno delle lezioni individuali. È sembrato però importante esplicitare qui, per prima cosa, una prospettiva che possa costituire la direzione verso cui indirizzare il proprio operato in qualunque momento.

Poiché i cambi di prospettiva sono processi complessi e che richiedono tempo, si segnala, per chiudere questo primo paragrafo, che anche nel campo dell'apprendimento cooperativo (Cohen, 1972), approccio ormai molto diffuso e conosciuto all'interno della scuola, si sottolinea come siano proprio *i gruppi eterogenei e interdipendenti quelli maggiormente capaci di offrire ad allievi e allieve un apprendimento più efficace e duraturo*, proprio perché al loro interno si elaborano risposte sofisticate e creative alle consegne proposte dal docente; si integrano le competenze, crescendo tutti e tutte in plurime direzioni; si offre supporto ai compagni che ne dovessero aver bisogno.

L'invito è, quindi, quello di sfruttare la specificità della musica e del suo insegnamento per beneficiare di questi vantaggi. Come si può, infatti, non pensare all'orchestra o un altro ensemble di musica d'insieme quando si parla di gruppo eterogeneo? In essi, infatti, è possibile assegnare o far scegliere agli allievi strumenti diversi, che valorizzino le competenze, il desiderio di esporsi e lo stile di ciascuno (Sbattella, 2013). Inoltre, la profondità e la bellezza della performance d'insieme si basano proprio sulla varietà tecnica, timbrica, armonica ed espressiva delle parti che la costituiscono, che si intrecciano, dialogano, si supportano, si ascoltano e si attendono per creare un prodotto comune che vada oltre la somma delle parti.

3. Cinque strategie per una didattica di gruppo inclusiva

Una volta assunto questo principio generale a orientare le proprie azioni, le cinque strategie esposte di seguito potranno aiutare concretamente il docente di strumento a modellare lo stile del proprio lavoro di gruppo, in modo che contribuisca a rendere questo spazio sereno, sicuro e sempre più inclusivo per tutti e tutte.

3.1. Coinvolgere in modo equo

Il primo punto che sembra qui particolarmente importante toccare è relativo al coinvolgimento e alla partecipazione di ciascun allievo e allieva. Se un lavoro musicale di gruppo, infatti, volesse caratterizzarsi per la capacità di valorizzare tutte le sue componenti, come prima cosa sarebbe necessario essere *attenti affinché tutti gli allievi siano attivamente coinvolti nel processo di apprendimento*. A questo proposito, ci sono due livelli di coinvolgimento cui è importante dedicare attenzione e che, nell'ottica di acquisire progressivamente nuove competenze per l'inclusione, possono essere considerati come step successivi di apprendimento. In entrambi i casi si farà ampio riferimento alle competenze di osservazione di cui si è parlato nel capitolo precedente, in quanto esse costituiscono la base su cui costruire la propria capacità di coinvolgere tutti e tutte in modo equo.

Il primo livello distingue il coinvolgimento dal non-coinvolgimento. Il primo obiettivo dell'insegnante all'interno del suo gruppo di lavoro, per quanto riguarda il coinvolgimento, dovrebbe essere la capacità di non “perdere dei pezzi”. Cosa significa “perdere dei pezzi” in un lavoro musicale di gruppo? Significa, per esempio, durante una prova d'orchestra, concentrarsi per un periodo di tempo esagerato (cosa questo voglia dire dipenderà ovviamente dai propri allievi) su un'unica sezione, lasciando il resto dell'ensemble ad aspettare senza alcun compito. Significa, all'interno di una lezione di alfabetizzazione musicale, lasciare all'iniziativa esclusivamente volontaria degli allievi la possibilità di rispondere a una domanda o proporsi per l'esecuzione di un esercizio, permettendo che la lezione si direzioni solamente verso chi si sforza autonomamente di rimanere agganciato. Questo compito potrebbe essere più o meno semplice a seconda della quantità di allievi che formano il gruppo, del numero di docenti presenti, del tipo di interazione che il lavoro proposto prevede e del ruolo che ci si è riservati in quanto docenti all'interno del lavoro.

A prescindere da ciò, inviterei lettori e lettrici a osservare alcune delle proprie lezioni con un focus specifico sul fatto di coinvolgere a turno, in modo equo, tutti i partecipanti, perché nella mia esperienza di formatrice docenti ciò è meno scontato di quello che sembra. Per chi, invece, dovesse trovare questo compito particolarmente complesso, si suggerisce di cercare degli alleati negli insegnanti di sostegno e negli educatori, che potrebbero condividere la responsabilità di un coinvolgimento equo per tutti gli allievi, dando dei suggerimenti e dei feedback in tempo reale nel corso della lezione.

Il secondo livello contraddistingue un coinvolgimento adatto alle esigenze di ciascuno. In questo caso, l'obiettivo per il docente consiste nel

coinvolgere i suoi allievi con sfide che siano adeguate non solo alle loro competenze pregresse, ma anche ai loro interessi, profilo e modalità preferite di apprendimento e percezione di efficacia (Tomlinson, 2003). Il fatto di proporre a ciascuno degli obiettivi di apprendimento e delle modalità di coinvolgimento adeguate, permetterà infatti a ogni allievo e allieva di lavorare nel campo della sua Zona di Sviluppo Prossimale (Vygotskij, 1934) e sperimentare sfide interessanti con la percezione di avere adeguate competenze per risolverle. Questo contribuirà a determinare quella che Csikszentmihalyi (1975) ha identificato come esperienza ottimale o flow, cioè una condizione di benessere caratterizzata da elevata concentrazione, coinvolgimento, controllo della situazione, chiarezza di obiettivi, stato affettivo positivo e motivazione intrinseca. Cosa può significare questo nel contesto del lavoro musicale di gruppo (Ferrari e Santini, 2014; Chiappetta Cajola e Rizzo, 2016)? Per esempio, potrebbe voler dire affidare parti strumentali personalizzate, nell'orchestra ma anche nella lezione strumentale collettiva, che spingano ogni allievo o allieva verso i suoi obiettivi con la gradualità che più gli si conviene, nella consapevolezza che il vissuto di un'esperienza di apprendimento ottimale promuova la motivazione e l'adesione alla proposta didattica. Si faccia riferimento al prossimo capitolo per una trattazione specifica del tema della rielaborazione di parti personalizzate e delle modalità possibili per facilitare il loro apprendimento nel gruppo.

Si tenga inoltre conto che una sfida adeguata non si caratterizza solo per un livello di difficoltà appropriato, ma anche per il fatto di poter scegliere diverse modalità per la proposta del contenuto, di avere a disposizione alternative per l'esposizione delle proprie conoscenze e nella possibilità di optare per una modalità di coinvolgimento che ci appartiene (Savia, 2016; Murawski e Scott, 2019). Oltre alla rielaborazione delle partiture, che sulla base della mia esperienza con il Metodo Esagramma costituisce una strategia fondamentale, si può fare riferimento al precedente box "Puntare sulle differenze nel gruppo" per qualche breve esempio in questo senso.

Talvolta, però, potrebbe essere difficile predisporre contemporaneamente modalità diverse di lavoro all'interno di un gruppo, soprattutto se non si tratta di un'orchestra o di un ensemble di musica d'insieme che punta, con l'integrazione di parti diverse, alla realizzazione di un prodotto comune. Nel box 2 si possono trovare due esempi di modalità che permettono agli allievi di lavorare contemporaneamente su obiettivi di apprendimento o materiali personalizzati senza che si creino situazioni di squilibrio o esclusione.

Box 2 – Come lavorare contemporaneamente su contenuti o con modalità differenti?

Due esempi verranno qui illustrati, che permettano agli allievi di lavorare contemporaneamente su contenuti o materiali differenti.

Stazioni di apprendimento. Con questo termine, s'intende l'allestimento di plurime postazioni all'interno dell'aula che propongono compiti differenti, in cui gli allievi possano lavorare da soli, in coppia o in gruppo. Agli allievi potrebbe essere chiesto di svolgere tutte le attività oppure una selezione di esse sulla base del loro interesse o livello di competenza. Solitamente le stazioni di apprendimento sono legate da una tematica comune. I principi fondamentali per la loro efficacia sono la possibilità degli allievi di essere autonomi nel lavoro e la varietà metodologica e di supporti che esse danno la possibilità di utilizzare.

Per esempio, all'interno di una lezione collettiva di violino le stazioni potrebbero essere utilizzate per l'apprendimento di una nuova parte di orchestra. Nella stazione 1, potrebbe essere presente la partitura da cui leggere la nuova parte, un video dell'insegnante che l'ha registrata e una registrazione audio del brano orchestrale completo, in modo che i ragazzi possano scegliere con quale mezzo acquisire il nuovo contenuto. Nella stazione 2, potrebbero essere proposti agli allievi compiti preparatori differenti: l'esecuzione canora della parte, la diteggiatura, l'elaborazione di una danza o una coreografia basata sulla parte. Nella stazione 3, infine, potrebbero essere previste delle modalità per lo studio a casa, per esempio alcuni suggerimenti per lo studio e la correzione vicendevole in coppia, oppure un paio di strategie di studio (una con un approccio più globale e una più analitica) per l'esercitazione autonoma.

Menù, agende o contratti di apprendimento. In questo caso, si tratta di liste personalizzate di attività da svolgere in un determinato lasso di tempo che vengono consegnate singolarmente a ciascuno dei propri alunni e che possono essere obbligate, parzialmente a scelta oppure totalmente libere. Il punto di forza di questa modalità risiede nello stimolo alla responsabilità individuale di allievi e allieve, che ovviamente deve essere graduale e ben strutturato. La differenza fra menù, agenda e contratto deriva più che altro dalla forma in cui essi vengono proposti agli allievi.

Un esempio musicale di questa modalità potrebbe essere applicato all'esercitazione e acquisizione sullo strumento di un nuovo ritmo, presentato recentemente in classe. Il menù di apprendimento potrebbe chiedere a ciascun allievo di scegliere, fra le proposte, un "primo" e un "secondo". Fra i "primi", si potrebbero offrire la possibilità di eseguire, su una base registrata dal docente, un'improvvisazione ritmica basata su quella figura, oppure di imparare da un video selezionato dall'insegnante una coreografia basata su quella figura o infine di evidenziare, in un brano di cui sarà allegata sia la partitura che un'esecuzione audio, la medesima figura ritmica. Fra i "secondi", si potrebbero presentare, invece: lo studio di tre esercizi dati su quel determinato ritmo; la composizione (e il conseguente studio) di due esercizi con il medesimo fine (dando alcuni criteri per la composizione); lo studio di un breve brano proposto da voi con l'obiettivo di acquisire questa nuova competenza.

Nel caso si vogliano approfondire queste pratiche, si consiglia la lettura di (Tomlinson, 2014; Demo, 2016).

Un ultimo ma importante accenno, quando si parla di coinvolgimento adeguato e di strategie per l'inclusione di tutti e tutte, deve essere dedicato al rispetto e alla *calibrazione dei tempi di lavoro*. Nonostante sia ormai riconosciuto che l'attenzione segua dei cicli di picco-caduta-ripresa e che sia indispensabile progettare le attività didattiche con pause frequenti (Pigliapoco e Sciapecconi, 2020), particolare attenzione deve essere posta quando il gruppo comprende, per esempio, allievi con disabilità intellettiva, autismo o con una diagnosi di iperattività. È importante, infatti, offrire a ognuno la possibilità di sperimentare una compiutezza esecutiva anche in caso di difficoltà nel mantenere un'attenzione prolungata o nel sostenere l'esposizione sonora personale nel gruppo. In questi casi, permettere agli allievi che ne hanno la necessità di potersi riposare (o uscire, se è possibile) per qualche minuto ogni 10/15 minuti di attività, oppure di sospendere la prova o la lezione prima dell'orario concordato potrebbe costituire una strategia di fondamentale importanza. Così, sarà possibile concludere la prova o la lezione con una sequenza che ha visto tutti e tutte come efficaci e competenti, prima che la stanchezza, la fatica o l'eccesso di emozione possano innescare comportamenti oppositivi o musicalmente poco pertinenti (Sbattella, 2013). Questo faciliterà non solo l'esperienza dei singoli, permettendo la costruzione di un sé efficace e la progressione negli apprendimenti, ma anche l'accoglienza di ogni alunno nel gruppo. Per fare ciò, la competenza di osservazione e ascolto sarà fondamentale, perché il monitoraggio dei tempi di tenuta attentiva ed emotiva degli alunni permetterà a ogni docente di riconoscere i segnali di insofferenza, proporre una pausa quando necessario e promuovere il prolungamento dei tempi di lavoro di ciascuno.

3.2. Essere trasparenti

La seconda strategia che è stata valutata come interessante da suggerire è quella di *essere trasparenti con i propri allievi a proposito delle proprie scelte didattiche, motivazioni, obiettivi e anche dei propri errori*. In apertura del capitolo, è stata infatti esplicitata la proposta di agire e pensare al proprio gruppo in modo da dare valore a tutti e tutte e con il desiderio di promuovere una visione degli interessi, delle capacità e dei punti di vista di ciascuno come elemento arricchente del gruppo. Questa prospettiva, però, non è condivisa in tutti i contesti né da tutte le persone e gli allievi potrebbero talvolta non capire o fraintendere i tentativi del docente di offrire proposte, scelte e possibilità differenti.

Si pensi, per esempio, ai suggerimenti appena forniti sulla modulazione del tempo di lavoro. Essere trasparenti, in questo caso, vorrebbe dire coin-

volgere il gruppo in questo senso, spiegando ai propri allievi per quale motivo si è proposto a uno o più alunni di riposarsi a un certo punto della lezione, oppure di cominciare l'intervallo prima degli altri. Non solo. Vorrebbe dire anche esplicitare il fatto che sia normale avere dei tempi differenti di attenzione e che il proprio obiettivo consista nel lavorare con ciascuno sulla base delle proprie peculiarità e preferenze, magari invitandoli a esplicitare le loro fatiche, emozioni, difficoltà, ma anche desideri e interessi perché si possa tenerne conto.

Un altro esempio, piuttosto spinoso per i docenti, potrebbe riguardare la valutazione. All'interno di un'ora di musica di insieme (o di orchestra), l'insegnante potrebbe essere tenuto a dare una valutazione agli allievi. Tenendo presente il principio di valutazione formativa, ormai assodato e richiesto anche dal Ministero, come è possibile essere espliciti con i propri allievi a proposito del processo in modo che essi comprendano la vostra equità al di là della difficoltà tecnica o dell'esposizione delle parti assegnate ai vari strumenti? Qualche alunno potrebbe lamentarsi o mormorare alle spalle dell'insegnante, diffondendo l'idea che siano state fatte delle preferenze, che le valutazioni siano ingiuste perché "la mia parte è molto più difficile" o altri commenti simili. Per questo, è di fondamentale importanza che il docente spieghi ai suoi allievi le motivazioni all'origine delle sue scelte e i criteri che lo spingono ad agire in un certo modo e che condivida gli obiettivi delle sue azioni, in modo che anche il gruppo possa comprendere perché si agisce in un certo modo e non venga lasciato spazio a incomprensioni ed equivoci. Proseguendo l'esempio di prima, il docente potrebbe innanzitutto chiarire, con sufficiente anticipo, quali siano i criteri che determinano la valutazione (che, per esempio, potrebbero essere: la precisione tecnica, l'espressività, il miglioramento osservato, la responsabilità e l'autonomia nell'esecuzione della propria parte). Potrebbe poi specificare che egli ha stabilito degli obiettivi per ciascuno di loro, sulla base delle loro preve competenze, del loro stile, dei loro interessi e che quindi, a suo avviso, è assolutamente normale che ognuno di loro venga valutato in modo differente. So che questo tema è molto delicato e che per molti insegnanti costituisce un nodo concettualmente difficile da sciogliere. Credo, però, che discuterne con i ragazzi e le ragazze possa essere da una parte di grandissimo aiuto per costruire un clima aperto, di dialogo e fiducia con loro, dall'altro possa contribuire a creare una prospettiva sempre più condivisa, rispettosa delle differenze di opinione, di interesse, di competenze e accogliente nei confronti dell'altro. Con una specifica attenzione, ovviamente, alle parole e alle modalità utilizzate, perché questo atto di trasparenza non si trasformi in un atto di etichettatura e marginalizzazione né esponga le caratteristiche di allievi e allievi quando non sarebbe stato loro desiderio dividerle.

È molto importante specificare poi, a questo proposito, quanto la trasparenza nell'esplicitazione dei propri criteri e delle proprie azioni debba essere improntata alla *sincerità*. È di fondamentale importanza, infatti, tenere a mente e confrontarsi costantemente con l'intelligenza, il gusto estetico e l'acuta capacità di comprensione di allievi e allieve: il clima di dialogo, l'apertura e la fiducia non si creeranno mai, se le azioni e i commenti dell'insegnante non saranno improntati alla sincerità.

Credo sia doveroso in questo caso un esempio, che purtroppo si riscontra in molte realtà scolastiche. Il valore aggregativo, sociale e relazionale è sicuramente forte nella pratica musicale d'insieme, esso, però, non può essere sostenuto da un insegnante che non ricerchi insieme ai suoi ragazzi e ragazze la massima qualità musicale ed estetica possibile e che non spinga tutte e tutti a cercare la bellezza nell'esecuzione d'insieme. Nessun insegnante potrà conquistare la fiducia delle proprie classi classificando un'esecuzione come "straordinaria" quando non lo è, perché le sue allieve e allievi si renderanno conto della falsità della sua affermazione. Nel box 3 si può trovare un'alternativa che potrebbe indirizzare a un risultato di maggiore qualità e a una valorizzazione più profonda del gruppo.

Box 3 – Affrontare un'esecuzione che non ci soddisfa

Ciò che rende difficile fronteggiare un'esecuzione brutta spesso non è tanto il riconoscimento di non avercela fatta in sé, quanto la tendenza (degli insegnanti come di allievi e allieve) a incolpare e mortificare qualcuno per il risultato, la difficoltà nel trovare strategie di miglioramento, il senso di incompetenza che ricade sugli esecutori e sul loro direttore. Mascherare la sconfitta con un "Bravi, avanti così!" non servirà a evitare ai ragazzi l'amarezza. Farà perdere loro, invece, la fiducia nella competenza del docente proprio quando la sua esperienza di musicista professionista sarebbe stata di particolare aiuto. L'invito è quindi quello di essere sinceri, ma rassicuranti e incoraggianti allo stesso tempo.

Si potrebbe riconoscere con il proprio gruppo che questo risultato "Non è il massimo che si potrebbe raggiungere" e analizzare la situazione con calma, sincerità e trasparenza: Quali sono i problemi? Quali suggerimenti si potrebbero dar loro per migliorare? Quali strategie di studio suggerire? Potrebbe essere il caso di enfatizzare i passi avanti che sono stati fatti e la difficoltà della richiesta, perché ci si è resi conto che il problema risiede nell'insicurezza e nella paura del gruppo, che rendono l'esecuzione poco coraggiosa e incerta.

Oppure la difficoltà potrebbe risiedere in passaggi tecnici che non sono stati acquisiti, perché i ragazzi non conoscono delle strategie di studio efficaci. In questo caso, il compito del docente sarebbe quello di suggerire delle strategie in questo senso, dividendoli magari in sottogruppi perché sperimentino queste proposte.

Potrebbe, ancora, essere il momento di ascoltare le opinioni e le necessità degli allievi nei riguardi di quanto è stato prodotto insieme, perché il gruppo potrebbe aver bisogno di condividere dei dubbi o delle perplessità, elaborando insieme nuovi obiettivi.

Un'analisi di questo tipo può far fare al gruppo dei passi avanti migliori rispetto a un falso "Bravissimi!" in risposta a un'esecuzione di cui i ragazzi saranno insoddisfatti.

La modalità con cui l'insegnante affronta la delusione e la sconfitta potrà così, *in primis*, educare la classe ad affinare l'orecchio e a inseguire la bellezza, supportandoli nella ricerca di un risultato più appagante per tutti; questo atteggiamento, poi, potrà contribuire a consolidare il rispetto del gruppo verso un insegnante che è riconosciuto come competente, perché non soltanto è stato capace di riconoscere un'esecuzione non soddisfacente, ma che ha individuato i parametri da migliorare, dato suggerimenti efficaci, condiviso i dubbi e le perplessità in modo esplicito; infine, questa situazione potrà costituire un modello per l'educazione di persone capaci di affrontare le difficoltà in modo propositivo e sicuro. Ovviamente, modulando la propria risposta sulla realtà della situazione che ci si trova davanti.

Una volta spiegata ed esemplificata brevemente questa strategia nel rapporto con gli allievi, è importante ricordare che essa sarebbe di grande valore anche nel rapporto con le famiglie e con i colleghi. Un dialogo basato sulla trasparenza, l'esplicitazione e la motivazione serena delle proprie scelte porterebbe in molte occasioni a un confronto più disteso e aperto. Questo, però, può risultare particolarmente difficile da applicare, soprattutto nel caso di docenti ancora non molto esperti, quindi, esso potrebbe essere considerato come un passaggio ulteriore una volta acquisita padronanza di questa strategia con gli allievi.

3.3. Co-costruire le norme

La terza strategia, che risulta molto strettamente legata alla precedente, è *la condivisione delle norme e delle regole che aiutino il gruppo a stare bene insieme e lavorare con tranquillità ed efficacia* (Cohen, 1972). Essa risulta di particolare importanza se si vuole costruire un clima accogliente in cui tutti e tutte (allievi, insegnanti di disciplina e di sostegno, educatori) si sentano a proprio agio e possano far fiorire le proprie potenzialità al meglio (Cottini, 2017). Inoltre, la creazione di un sistema di norme condivise contribuisce al rispetto di esse, in quanto la responsabilità della loro istituzione non ricade esclusivamente sull'insegnante, che quindi risulta il depositario dell'autorità di farle rispettare, ma è condivisa con il gruppo.

In diverse scuole, questa pratica è utilizzata quotidianamente dai docenti coordinatori di classe, ma è più raro che essa sia applicata al contesto del-

la pratica musicale. Perciò si suggerisce qui anche ai docenti di musica e di strumento che si trovano a lavorare in gruppo di ritagliarsi un momento (possibilmente all'inizio dell'anno) in cui discutere con i propri allievi quali norme potrebbero rendere la convivenza più serena e il lavoro più efficace possibile all'interno della sala musica, esplicitando e discutendo con i ragazzi e le ragazze anche le esigenze del docente, in modo che sia chiara la motivazione di alcune regole e sia possibile mostrarne l'effetto. Si tenga presente, inoltre, che le norme del gruppo potrebbero essere utilizzate non solo per una questione di disciplina o di ordine, ma anche per imprimere alle dinamiche del gruppo uno stile, per esempio, accogliente, valorizzante e inclusivo.

Nel box 4 si può trovare un "decalogo" di regole condivise, elaborato in forma di cartellone con una classe 1° di una scuola secondaria inferiore. Come si può notare, alcuni punti sono di carattere più disciplinare, che contribuiranno a creare un ambiente fisicamente tranquillo in cui si possa lavorare insieme con calma (nn. 1 e 3), altri mirano più a favorire la pluralità e la trasparenza nelle interazioni fra le persone del gruppo (nn. 2, 4 e 5). In questo caso, inoltre, in coerenza con il principio di trasparenza esposto sopra, sono state riportate le motivazioni che hanno portato il gruppo a esprimere queste esigenze.

Box 4 – In classe si sta bene quando

1. Nessuno urla: per capirsi senza la necessità di urlare è importante parlare uno alla volta e ascoltare quando gli altri parlano.
2. Non ci si prende in giro: ognuno di noi ha qualcosa in cui è più bravo e qualcosa in cui lo è meno. Se rispettiamo le difficoltà altrui e ci aiutiamo fra di noi staremo tutti meglio.
3. Ci sono dei momenti di silenzio: il rumore a volte è faticoso da sopportare in continuazione, dei momenti di silenzio ci possono aiutare (soprattutto la professoressa) a non perdere la pazienza.
4. Le promesse vengono mantenute: se gli allievi o la professoressa promettono qualcosa devono rispettare la loro promessa.
5. Ci si spiega quando non ci si capisce: se ci sono dei dubbi, se non si capisce qualcosa, se ci si arrabbia per qualche motivo, chiedere una spiegazione o delle scuse ci aiuterà a essere più tranquilli fra di noi.

Si segnala, infine, che l'esempio del cartellone è stato utilizzato proprio per richiamare l'attenzione sull'importanza di tenere questo sistema di norme sempre visibile e a portata di mano nel laboratorio di musica, in modo che si possano costantemente ricordare a tutti e tutte i principi elaborati insieme.

3.4. Essere flessibili

La quarta strategia che potrebbe rendere il lavoro musicale di gruppo sempre più inclusivo e valorizzante per tutti gli allievi riguarda la flessibilità del docente. Essa può essere declinata su due fronti: una flessibilità più letterale nella strutturazione della proposta, che permetta al docente di adattare i propri interventi, le strategie e le consegne sulla base delle risposte, delle difficoltà o delle competenze che vengono osservate mano a mano nel gruppo; una flessibilità più metaforica, che consiste nell'allargare il proprio orizzonte nel valutare ciò che si ritiene giusto, accettabile o soddisfacente come risposta alle proprie richieste.

Il modo più letterale per intendere la flessibilità da parte del docente consiste nella sua capacità di *modificare in tempo reale la sua proposta didattica* sulla base di ciò che osserva, ascolta o riceve come feedback dai propri allievi in ogni momento. Qualcuno chiama questa flessibilità *improvvisazione*, ma credo che il concetto di “improvvisazione strutturata” che deriva dall'approccio Esagramma (Sbattella, 2013) possa essere più appropriato, perché sottolinea non soltanto la dimensione estemporanea e creativa dell'improvvisazione, ma anche il legame con la struttura (in questo caso con la progettazione didattica) da cui essa è generata. Nel prossimo capitolo si darà una spiegazione più approfondita e prettamente musicale di questa pratica, non è perciò utile soffermarsi oltre qui su questo concetto. Ciò che è invece fondamentale evidenziare qui, è proprio l'importanza di modulare in tempo reale le proprie proposte didattiche sulla base dell'osservazione della reazione, delle difficoltà o delle competenze che gli allievi mostrano durante la lezione o la prova.

Un caso frequente pertiene il calcolo dei tempi: potrebbe succedere che un'attività che si immaginava della durata di 30 minuti occupi invece molto meno tempo del previsto (o, più probabilmente, più tempo del previsto). Nel primo caso, è fondamentale essere capaci di definire la struttura del tempo avanzato in modo esplicito, per esempio elaborando una proposta aggiuntiva oppure assegnando esplicitamente al riposo, alla chiacchiera o alla sistemazione dello spazio il tempo rimasto. Nel caso opposto, altrettanto cruciale si rivela la capacità di tagliare o rimodulare in modo efficiente e logico le attività programmate sulla base del tempo a disposizione, senza che rimanga fuori un'attività qualunque (magari quella centrale per l'apprendimento).

Potrebbe succedere, invece, che la parte composta per la sezione dei violini dell'orchestra della scuola risulti, in questo momento, al di là delle possibilità del gruppo: bisognerà essere rapidi, nel corso della prova, nel suggerire un'alternativa o una semplificazione per far sì da una parte che i violini ab-

biano il tempo di studiarla con attenzione, con cura e senza fretta, dall'altra che l'orchestra abbia la possibilità di eseguire con proprietà e bellezza il brano con la partecipazione di tutti.

Questa flessibilità nell'adattamento delle proposte, se basata sull'osservazione e l'ascolto vigile e costante di allievi e allieve, contribuirà ulteriormente, come già accennato nel paragrafo sul coinvolgimento, a configurare l'esperienza di apprendimento di ciascuno come esperienza ottimale di *flow* all'interno della Zona di Sviluppo Prossimale.

Parlando di apertura (o flessibilità) nella valutazione delle risposte degli allievi, è importante definire con precisione il termine in relazione al principio di cui si parlava all'inizio, ovvero il riconoscimento della pluralità di stili come una risorsa per il gruppo. *Il riconoscimento, infatti, della possibilità di rispondere alle proprie richieste in modo vario ma comunque pertinente e corretto*, potrà anche in questo caso guidare il docente verso una valorizzazione delle differenze dei propri allievi, un'apertura alle possibilità impreviste e a proposte creative e verso l'inclusione di tutti.

Se si volesse fare un esempio di questo all'interno di una prova di orchestra, potrebbe succedere che un'alunna modifichi la parte a lei assegnata (più o meno consapevolmente) per adattarla alla sua prontezza e alla sua sicurezza nell'eseguirlo in quel momento nel gruppo oppure perché crede che la sua versione possa essere più interessante, musicale e bella. Essere flessibile significherà per l'insegnante valutare quella modifica per la sua pertinenza con il contesto musicale d'insieme più che per la corrispondenza con la propria indicazione e aspettativa, in modo che la creatività e l'intraprendenza dell'allieva possano essere incoraggiate invece che sanzionate.

Quest'affermazione conduce alla necessità di *tematizzare il concetto di errore* all'interno dello spazio musicale comune. L'ampliamento dell'orizzonte del docente da un binomio giusto-sbagliato a un orizzonte di coerenza e possibilità renderà certamente più difficile per i suoi allievi "sbagliare". Nel caso appena descritto, infatti, invece di giudicare l'intervento dell'allieva come sbagliato rispetto alla parte precedentemente a lei assegnata, l'insegnante ne ha riconosciuto l'interesse per la composizione del gruppo e ha, di conseguenza, accettato le modifiche da lei apportate. Nonostante in questo caso la modifica fosse coerente, non si può dire che questo approccio elimini completamente l'errore e lo svaluti del tutto della sua valenza nel processo di apprendimento. Potrebbe succedere, infatti, per esempio, che qualcuno degli allievi del gruppo dia una risposta concettualmente sbagliata durante la lezione, o che proponga qualcosa che, pur considerandolo con la massima flessibilità, non è coerente all'interno della performance del gruppo.

È importante in tal caso, richiamando il principio di trasparenza, riconoscere con sincerità che si tratti di un errore ed esplicitare con il gruppo alcune caratteristiche dell'errore che potranno aiutare a trarne beneficio piuttosto che delusione o angoscia. *In primis*, è necessario che sia chiaro in ogni momento ad allievi e allieve, che all'interno della classe, laboratorio o auditorium "sbagliare è consentito e normale", promuovendo un approccio coraggioso e fallibile piuttosto che una timidezza e rigidità sempre perfetta. Questa esplicitazione sarà ovviamente accompagnata da un atteggiamento comprensivo e interessato ai loro errori, che certo non mortificherà né punirà con ironia e scherno coloro che sbagliano, ma incoraggerà tutte e tutti a provare e a mettersi in gioco serenamente.

Il secondo tratto che è necessario esplicitare per quanto riguarda l'errore è la sua importanza formativa. L'analisi e la comprensione di un errore possono dare, infatti, molti suggerimenti per l'apprendimento futuro e possono sviluppare le competenze metacognitive di allievi e allieve. L'importante, però, è che il docente spenda del tempo per capire e chiarire la meccanica, le ragioni e le possibili spiegazioni degli errori commessi. Particolarmente significativo, poi, potrebbe essere il coinvolgimento dell'insegnante stesso all'interno di questa prospettiva lucida e incoraggiante nei confronti degli errori: per rassicurare gli allievi del fatto che sbagliare capita ed è normale, si potrebbero fare degli esempi che partano dal docente stesso, dalle sue condotte e dai suoi errori nei loro confronti. La trasparenza, insieme a un'analisi lucida delle possibilità di miglioramento che un errore dischiude, fortificheranno ulteriormente la propria autorevolezza davanti al gruppo, fornendo un ulteriore modello di gestione adulta e responsabile delle proprie azioni.

3.5. Prestare attenzione alle emozioni

L'ultima strategia su cui si focalizza qui l'attenzione è la necessità di tener conto delle emozioni, positive o negative, di tutte e tutti i soggetti coinvolti nel lavoro di gruppo (allievi, insegnanti di disciplina e di sostegno, educatori), poiché esse sono riconosciute da tempo come una *componente in grado di influenzare fortemente i processi di apprendimento* (Lucangeli, 2019).

Anche in questo caso, le competenze di osservazione e ascolto sono la base per poter agire con efficacia. Si potrebbe notare, per esempio, che in alcuni allievi prevalgono l'ansia di far bene o il timore di un brutto voto, in altri la noia di fronte a un argomento di cui non comprendono l'utilità, in altri ancora l'eccitazione o lo spavento all'idea di apprendere qualcosa di nuovo. Senza entrare in una trattazione specifica sulla capacità delle emozioni po-

sitive o negative nell'influenzare l'apprendimento, si tenga qui presente che due fattori sono riconosciuti attualmente dalla ricerca come particolarmente rilevanti nell'influenzare le emozioni di ogni individuo (e quindi l'apprendimento): *la fiducia in se stessi e il riconoscimento di valore e interesse di ciò che si apprende* (Pekrun, 2014).

Come modellare la propria didattica all'interno di un contesto strumentale di gruppo in modo da sostenere questi due fattori?

In primis, coerentemente con i principi esposti sopra, credo che un riconoscimento esplicito da parte del docente della normalità e accettabilità delle paure, delle insicurezze e della differenza di desideri e strategie individuali di regolazione sia un passo fondamentale. Una volta riconosciuto questo, le strategie proposte nel paragrafo sul coinvolgimento equo potranno sostenere la programmazione didattica perché rinforzi allievi e allieve dal punto di vista della fiducia e dell'interesse. Modulare le richieste sulla base delle possibilità, predisporre alternative dal punto di vista del contenuto o della modalità, esplicitare il valore delle vostre proposte e scelte dal punto di vista didattico, accogliendo al contempo le necessità degli allievi potranno certamente costituire un punto di appoggio solido per un lavoro in questo senso.

Per quanto riguarda invece il riconoscimento di valore e interesse in ciò che si apprende, è qui importante segnalare quanta differenza possa fare l'esplicitazione con i propri allievi e allieve di una riflessione generale sul valore dell'apprendimento della musica (e dello strumento) per il progetto di vita e la formazione della persona nella sua interezza. Anche in questo caso, credo che dedicare del tempo per conoscere le motivazioni e gli obiettivi che hanno spinto allievi e allieve a intraprendere questa strada all'interno dell'indirizzo musicale, per riflettere con loro su cosa possa donare o a cosa possa servire alle persone lo studio della musica e per quale motivo esso venga proposto all'interno della scuola possa dare un contributo molto interessante. Questo passaggio riflessivo, insieme a una didattica che punti a coinvolgere, flessibile, trasparente e attenta alle emozioni in gioco, aiuterà sicuramente ogni docente a stimolare allievi e allieve a guardare alle lezioni di strumento o musica d'insieme come occasioni interessanti e di valore per la loro formazione.

Inoltre, dopo aver citato questi due fattori cruciali, è importante ricordare come un'attenzione specifica del docente nell'intercettare emozioni, ma anche paure e desideri dei propri allievi, lo renderà *capace di rassicurare, offrire il suo aiuto e supportare tutte e tutti a seconda del loro bisogno*. Inoltre, come si vedrà nel prossimo capitolo, dal punto di vista strettamente musicale, questo darà ulteriori suggerimenti per la predisposizione di parti personalizzate per ciascuno, che tengano conto non solo delle loro compe-

tenze tecniche allo strumento, ma anche della loro percezione di efficacia e delle loro competenze di autoregolazione emotiva e gestione dello stress.

Anche in questo caso, infine, l'esplicitazione di quest'attenzione potrebbe contribuire a delinearne agli occhi dei ragazzi e delle ragazze la figura del docente come un modello competente nella gestione consapevole e serena delle proprie emozioni e suggerire a ciascuno delle strategie per affrontare le proprie paure e insicurezze.

Riferimenti bibliografici

- Chiappetta Cajola Lucia, Rizzo Amalia Lavinia (2016), *Musica e inclusione. Teorie e strategie didattiche*, Carocci, Roma.
- Cohen Elizabeth G. (1972), *Designing groupwork: Strategies for the heterogeneous classroom*, Teachers College, New York; trad. it. *Organizzare i gruppi cooperativi. Ruoli, funzioni, attività*, Erickson, Trento, 1999.
- Cottini Lucio (2017), *Didattica speciale e inclusione scolastica*, Carocci, Roma.
- Csikszentmihalyi Mihaly (1975), *Beyond Boredom and Anxiety*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Demo Heidrun (2016), *Didattica aperta e inclusione. Principi, metodologie e strumenti per insegnanti della scuola primaria e secondaria*, Erickson, Trento.
- Ferrari Franca, Santini Gabriella (2014), *Musiche inclusive. Modelli musicali d'insieme per il sostegno alla partecipazione e all'apprendimento nella secondaria di primo grado*, Universalita, Roma.
- Lucangeli Daniela (2019), *Cinque lezioni leggere sull'emozione di apprendere*, Erickson, Trento.
- Mitchell David (2014), *What Really Works in Special and Inclusive Education: Using evidence-based teaching strategies*, Routledge, New York, 2nd ed.; trad. it. *Cosa funziona realmente nella didattica speciale e inclusiva. Le strategie basate sull'evidenza*, Erickson, Trento, 2018.
- Murawski Wendy W., Scott Kathy L. (eds.) (2019), *What really works with universal design for learning*, Corwin, Thousand Oaks; trad. it. *Universal Design for Learning in pratica. Strategie efficaci per l'apprendimento inclusivo*, Erickson, Trento, 2021.
- Pekrun Reinhard (2014), *Emotions and Learning*, International Academy of Education, Brussels, retrieved from <https://doi.org/10.1080/00344087.2019.1669866>.
- Pigliapoco Eva, Sciapecconi Ivan (2020), "Qui si sta proprio bene! Costruire un buon clima di classe", in D. Ianes, H. Demo (a cura di), *Non uno di meno. Didattica e inclusione scolastica*, FrancoAngeli, Milano, pp. 17-27.
- Savia Giovanni (2016), *Universal Design for Learning. Progettazione universale per l'apprendimento e didattica inclusiva*, Erickson, Trento.
- Sbattella Licia (2013), *Ti penso dunque suono: Costrutti cognitivi e relazionali del comportamento musicale*, Vita e Pensiero, Milano.

- Tomlinson Ann C. (2003), *Fulfilling the promise of the differentiated classroom: Strategies and tools for responsive teaching*, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria; trad. it. *Adempiere la promessa di una classe differenziata. Strategie e strumenti per un insegnamento attento alla diversità*, Libreria Ateneo Salesiano, Roma, 2006.
- Tomlinson Ann C. (2014), *The differentiated classroom: Responding to the needs for all learners*, ASCD, Alexandria, 2nd ed.
- Vygotskij Lev Semënovič, Kolbanovskij Viktor N. (1934), *Myšlenie i reč': psihologičeskie issledovaniâ*, Gosudarstvennoe social'no-èkonomičeskoe izdatel'stvo, Leningrad; trad. it. *Pensiero e linguaggio. Ricerche psicologiche*, Laterza, Roma-Bari, 1990.

16. La classe è una musica che incanta. Orientamenti pedagogici e strategie didattiche per l'utilizzo e la predisposizione delle partiture del gruppo musicale inclusivo nelle SMIM

di Gabriele Rubino

1. Premessa

Durante un corso di formazione presso una scuola a indirizzo musicale, nel momento di presentazione iniziale un docente di musica espresse come sua aspettativa rispetto al corso il desiderio di imparare come “rendere meno esclusiva la pulsazione” per un allievo con difficoltà cognitive e motorie. Pur condividendo, da docente, il desiderio di aiutare i miei allievi, anche con disabilità, a maturare una maggiore coordinazione e competenza ritmica, la sfida educativa in ottica di inclusione adotta un movimento contrario: come posso rendere meno esclusiva *la musica* che propongo affinché anche chi, come in questo esempio, non è in grado da subito di coordinare il movimento rispetto alla pulsazione riesca a dare un contributo che lo valorizzi e che sia essenziale e insostituibile per il gruppo? È possibile che questa prospettiva ci sconquassi i piani e che, forse, sia dissonante rispetto alla nostra storia pedagogica-musicale-professionale, in primo luogo come ex allievi e poi come musicisti. Sappiamo bene quanto, nella fattispecie, la competenza ritmica sia fondamentale per stare – letteralmente – al passo in gran parte della musica che ci capita di suonare. Come indicato nell'introduzione a questa sezione della pubblicazione, la normativa scolastica prescrive la necessità primaria di coinvolgere tutti gli allievi ed estendere il più possibile la partecipazione gratificante all'attività musicale. Ci poniamo pertanto nell'ottica di una didattica personalizzata all'interno di un curriculum inclusivo flessibile che consenta di saldare la gratificazione dell'attività musicale con la promozione delle potenzialità, anche residue, di ogni allievo (Chiappetta Cajola e Rizzo, 2016).

La domanda conseguente, che può suonare provocatoria, è: “Che cosa può rendere *bella* una condotta musicale anche se è eseguita con le note sbagliate e non proprio a tempo?”. La risposta sta nella competenza interpretativa,

nella capacità di dosare il proprio suono, di esprimere i contenuti emozionali inscritti nella struttura del brano con un gesto musicale pertinente, cioè che si sintonizza sull'assetto emotivo della musica grazie a un processo mediato dall'intelligenza. L'esercizio di *pertinenza* del suono individuale rispetto a un *contesto* musicale è un'azione che implica diverse competenze, per nulla banali, e soprattutto che qualunque musicista, con o senza disabilità, compie. In questa prospettiva, mentre pensiamo a una soluzione al problema di cosa insegnare a un ragazzo con disabilità, abbiamo l'opportunità di maturare consapevolezza verso aspetti del *fare musica* che rischierebbero di essere altrimenti soffocati dall'urgenza di assicurare il massimo di precisione tecnica dell'esecuzione, priorità alla quale molti di noi sono stati formati durante gli studi accademici. Nella nostra azione pedagogica è necessario recuperare l'attenzione all'espressività comunicativa dell'evento musicale complessivo, alla padronanza dell'interazione tra i ruoli del discorso musicale, alla dimensione di esposizione personale che anima la partecipazione. Esse sono competenze a disposizione di tutti, anche se tecnicamente inesperti. Sono dimensioni immediatamente riconoscibili che vengono condivise tra esecutore e ascoltatore e la riuscita di questa interazione assicura la qualità musicale dell'evento. La precisione tecnica contribuirà, certamente, a una migliore realizzazione e gratificazione personale, ma soltanto se avviene la condivisione del vissuto musicale all'interno di quelle dimensioni.

Tenendo presenti questi presupposti, e anzi, richiamandoli a più riprese per maggiore chiarezza, nel presente capitolo saranno illustrate alcune proposte operative per la pratica musicale inclusiva di gruppo che provengono dall'esperienza maturata nei percorsi a metodo Esagramma® (www.esagramma.net). Esagramma è una realtà milanese del Terzo settore che ha elaborato un approccio originale per rendere accessibile a tutti la pratica musicale in orchestra, partendo dalla convinzione che essa abbia un notevole potenziale formativo. Le metodologie Esagramma, che hanno permesso a migliaia di giovani con disabilità e autismo di maturare competenze musicali e relazionali facendo della musica una passione per la vita, sono state applicate in diversi contesti: con centinaia di allievi delle scuole con e senza Bisogni Educativi Speciali (Vergani, Rubino e Sbattella, 2018; Sbattella, 2015; Sbattella *et al.*, 2015), con i detenuti negli istituti di pena francesi (Lassus, LePiouff e Sbattella, 2015), con docenti e gruppi di professionisti in formazione (Vergani, 2020; Vergani, Sbattella e Bourgraff, 2020). La modalità di lavoro si è dimostrata valida, efficace e flessibile con i diversi destinatari e nei vari ambiti di utilizzo. Per questo motivo, illustrerò come le sue caratteristiche potrebbero essere applicate con un gruppo musicale inclusivo all'interno delle SMIM. Presenterò una proposta di organizzazio-

ne dell'ensemble, alcune strategie per la condivisione e la costruzione con gli allievi di parti personalizzate, e infine mostrerò alcuni esempi di accorgimenti utili nella rielaborazione di orchestrazioni che siano accoglienti e valorizzanti anche per persone con difficoltà sul fronte cognitivo, motorio e relazionale. La speranza è che, anche grazie a questo contributo, le istituzioni scolastiche siano sempre più disponibili a strutturare percorsi accessibili e plurali e ad accogliere effettivamente allievi con disabilità intellettiva e autismo che troppo spesso rimangono esclusi dalla frequenza dell'indirizzo musicale.

Saranno proposti alcuni estratti di una partitura elaborata per un ipotetico ensemble scolastico. Come modello operativo, si è scelto di effettuare un arrangiamento della *Marcia dei soldati* tratta dall'*Album per la gioventù* (op. 68) di Robert Schumann, un brano che può essere studiato all'interno dei percorsi di pianoforte e che spesso è oggetto di trascrizioni didattiche anche per altri strumenti o ensemble. La partitura integrale è disponibile nella pagina web del volume, alla quale si accede dal sito <https://series.francoangeli.it/index.php/oa>.

2. Le caratteristiche possibili del gruppo di musica d'insieme

Prima di introdurre strategie specifiche, è importante definire alcuni tratti del gruppo a cui si fa riferimento, della modalità in cui possono essere usati gli strumenti e del modo di condividere con gli allievi il contenuto delle parti. Mi concentro su una dimensione di gruppo perché credo che sia il contesto in cui l'inclusione attraverso la musica possa diventare "materialmente" evidente e in cui si possa avviare da subito un percorso formativo che punti ad arricchire di capacità simboliche le condotte musicali. Diverse sono le possibilità di organizzazione degli ensemble all'interno dell'Indirizzo Musicale, sulla base delle risorse e del Piano dell'Offerta Formativa. Il nostro organico potrà prevedere alunni e docenti del corso musicale, eventualmente anche allievi di altri corsi che suonano uno strumento ed ex allievi. Propongo un organico che comprende gli strumenti più diffusi nel panorama delle SMIM, consapevole che si tratta di un'approssimazione per eccesso. Le procedure illustrate potranno però essere applicate anche a organici meno eterogenei, come per esempio, i gruppi delle classi strumentali (ensemble di violini, chitarre ecc.).

2.1. *Un gruppo musicale che integra le competenze*

Ogni persona che ha preso parte a un gruppo musicale ha certamente presente quei momenti di stallo in cui sembra che la musica non si avvii, che il meccanismo sia inceppato. Immaginiamo per esempio una sessione di lettura a prima vista di un brano nuovo, ma anche l'esecuzione di un passaggio particolarmente difficile. Spesso l'impasse accade perché l'attività è generalmente sfidante e complessa per la maggior parte del gruppo; il flusso musicale si interrompe e anche i musicisti più competenti e intraprendenti sono disorientati nell'esecuzione (che può avvalersi della lettura oppure no). In quei momenti, sarebbe utile essere affiancati da alcuni musicisti più esperti che invece sappiano eseguire il brano con maggiore precisione. Essi incoraggerebbero gli altri a provare a suonare con loro ugualmente, senza preoccuparsi di sbagliare, ma cercando di rimanere *nel flusso*. Detterebbero il ritmo, mostrerebbero la via e renderebbero più semplice il cammino, come fa il caposquadra di una batteria di ciclisti. Con i loro suoni sicuri, mostrerebbero “come fa” e “come si fa”, darebbero forma stabile alla musica e permetterebbero una prima esecuzione globale senza troppi intoppi. Probabilmente i musicisti meno esperti sentirebbero di non aver suonato completamente il proprio intervento, ma avrebbero in mente la “mappa” del brano e nel cuore il desiderio di esplorare nuovamente il “territorio” musicale e ricercare un'esecuzione migliore.

Immergersi in un contesto sonoro di cui è possibile cogliere facilmente la fisionomia strutturale (temi, armonie, ritmo, relazioni tra le parti) è un grande vantaggio. Ciò permette a ognuno di costruire nella mente la forma complessiva del brano, anche senza dover decifrare dettagliatamente un codice grafico, trovando i riferimenti sonori a cui ancorare la propria parte. Sarà più semplice aggregarsi con il proprio suono in maniera più intuitiva e immediata, con la protezione, anche emotiva, del suono del gruppo. Se il flusso della musica rimarrà persistente e coinvolgente, esso sarà una base sicura in cui ciascuno potrà tornare, compresi coloro che non reggono l'emotività dell'esecuzione per un tempo prolungato o chi ha bisogno di distrarsi per un attimo. Dall'esperienza maturata in ambito musicoterapeutico e didattico, anche con persone con difficoltà sul fronte emotivo e cognitivo, emerge che la presenza di musicisti esperti ed espressivi può essere un fattore che incoraggia la partecipazione di tutti, che favorisce l'interesse e l'adesione all'attività collettiva e quindi la motivazione per conquistare nuovi traguardi personali. Il bravo musicista, infatti, rende migliore la musica del gruppo grazie al suo contributo di qualità espressiva, utilizza strategie colaudate per risolvere problemi e pertanto può essere un modello da imitare

ed emulare. Naturalmente, è importante che il suo contributo musicale, ai fini del risultato collettivo, sia proporzionato in modo da riservare spazi di protagonismo agli altri componenti.

Osservando più in generale le esperienze di laboratori musicali sul territorio nazionale (Branchesi, 2006)¹, la compresenza di allievi con diverse competenze è una caratteristica ampiamente diffusa e documentata. Questa impostazione dell'ensemble permette l'attivazione di dinamiche riconducibili al *peer tutoring* (Webb, 2015; Heron *et al.*, 2006); esse possono manifestarsi anche in contesti di apprendimento non formale e informale, per esempio in gruppi amatoriali (dalle "garage band" di giovani e meno giovani, ai gruppi bandistici) in cui i musicisti più esperti, anche coetanei, affiancano i nuovi ingressi.

All'interno di percorsi musicali ideati in maniera specifica per l'inclusione di persone con disabilità² un'équipe di musicisti professionisti intreccia un tessuto sonoro che sostiene, accoglie e dà forma ai suoni degli allievi per facilitare la loro partecipazione attiva nell'orchestra. Le stesse strategie specifiche (di cui vedremo alcuni esempi in questa sede) sono efficaci anche in laboratori espressivi o ai fini educativi rivolti a persone anche senza disabilità che non hanno mai suonato alcuno strumento (cfr. i percorsi di "ProvaL'Orchestra", Sbattella, 2013, pp. 337-354).

Cercando di sintetizzare una caratteristica comune a queste esperienze differenti per scopi e contesti operativi, si può dire che gli organici descritti integrino musicisti con competenze e autonomie differenti che potremmo idealmente disporre lungo un continuum fra due estremi: in un verso i musicisti più esperti che, con livelli diversi di specializzazione, sono in grado di decifrare codici musicali, hanno un'abilità tecnica che permette loro di eseguire parti articolate, sanno gestire la compresenza di diverse voci, si sanno inserire all'interno di schemi polifonici, sono rapidi e flessibili nell'effettuare variazioni su indicazioni verbali o gestuali; nell'altro verso troviamo i musicisti meno attrezzati che hanno minori capacità strumentali, minori (o addirittura assenti) abilità di lettura, ma che in presenza di un flusso musicale sufficiente-

¹ L'occasione di interazione con i coetanei e non, l'apertura del percorso ad allievi di altri corsi ed ex alunni, ma anche, come si vedrà di seguito, l'apprendere attraverso diverse modalità come la lettura di codici alternativi, l'imitazione, l'improvvisazione ecc. sono indicatori di qualità dei laboratori musicali, come emerso dai risultati del progetto di ricerca Valmuss2 (cfr. i contributi di Ferrari e Rizzo, in Branchesi, 2006).

² Nel corso del focus group della presente ricerca, Franca Ferrari ha citato come ambienti musicali inclusivi riproducibili nelle SMIM, oltre alle Orchestre a metodo Esagramma, anche l'Orchestra Ravvicinata del Terzo Tipo, esperienza ideata all'interno della Scuola Popolare di Musica Donna Olimpia di Roma, in collaborazione con ASL 1 (<https://www.donnaolimpia.it/orchestra-integrata/>). Si veda anche Ferrari e Santini (2014).

mente chiaro e organizzato possono aggregarsi mettendo in luce competenze dialogiche e interpretative anche con gesti strumentali più semplici.

All'interno dei gruppi di musica d'insieme delle SMIM, il ruolo di musicista esperto può essere svolto, almeno nelle prime fasi di studio di un brano, principalmente da alcuni insegnanti che, come già accade in alcune scuole, potrebbero partecipare alla lezione. Gli insegnanti di ciascuna scuola possono, infatti, concordare la suddivisione del monte ore e ormai sempre più spesso è prevista un'organizzazione oraria flessibile. L'utilizzo di un pianoforte o di un altro strumento accompagnatore che raddoppi le voci della partitura aiuta gli allievi ad assimilare la propria parte già durante una prima esecuzione, perciò un docente di pianoforte in supporto alla musica d'insieme potrebbe essere particolarmente utile³. In seguito, gli allievi che frequentano le lezioni di strumento e che possiedono maggiori competenze tecniche e di lettura avranno appreso le proprie parti, cioè le avranno progressivamente consolidate a livello ritmico, melodico ed espressivo, e le sapranno collocare consapevolmente all'interno dell'immagine complessiva del brano. A quel punto i docenti potranno defilarsi (*fading*) e lasciare spazio sonoro agli alunni. È possibile immaginare quindi che nella nostra orchestra questi allievi esperti, grazie alla loro padronanza tecnica e strumentale, possano creare un "contenitore" musicale sufficientemente solido da poter accogliere anche i suoni meno sicuri dei musicisti non esperti. I primi potrebbero per esempio studiare le proprie parti nel corso delle lezioni individuali, in modo che tutto il gruppo possa giovare appieno del loro contributo fin dalle prime prove e che essi possano così focalizzare l'attenzione sulla concertazione e sull'interpretazione della parte.

È utile specificare che in un organico che intende accogliere allievi con competenze eterogenee, ai fini di una maggiore accessibilità e possibilità di punti di accesso alla partitura, sarà necessario prevedere parti differenziate che considerino livelli progressivi di competenze richieste (Hammel, 2017) per offrire a ciascun allievo possibilità di apprendimento e gratificazione, sulla base delle potenzialità emergenti nelle diverse fasi del percorso. Come vedremo nei paragrafi successivi, è fondamentale che queste parti siano ugualmente importanti e apprezzabili nell'economia complessiva dell'esecuzione.

Il compito di affiancare fisicamente alunni con gravi difficoltà fisiche e di comportamento, qualora ce ne fosse bisogno per aiutarli nella produzione del

³ Non approfondiamo in questa sede la possibilità di creare esercizi sotto forma di gioco musicale nella fase di warm-up della lezione. Utili a questo proposito sono i suggerimenti indicati da Mariateresa Lietti nel capitolo della presente pubblicazione. Per esempi di altre strategie cfr. Pearson (1993).

gesto musicale, dovrebbe essere riservato ai docenti. Credo che in un contesto educativo, quest'azione implichi anche un'assunzione di responsabilità e una delicatezza che deve essere onere di un professionista. Nulla vieta la possibilità di coinvolgere allievi in assistenza al docente, a patto di garantire la sicurezza e il benessere di tutti gli allievi. Eventualmente, infine, si può considerare la possibilità di coinvolgere l'insegnante di sostegno nel gruppo, ma ponendo le dovute attenzioni. Come già evidenziato in pubblicazioni precedenti (Rizzo, 2015), l'insegnante di sostegno, che dovrebbe essere una risorsa ai fini dell'inclusione per tutta la classe, viene affiancato spesso a un ragazzo con disabilità e in questa routine si struttura una diade che limita le interazioni con altri interlocutori. È utile che il laboratorio musicale sia un'occasione per l'alunno di sperimentare la relazione con altre persone per favorire l'emergere di potenzialità e comportamenti inediti. Qualora l'insegnante di sostegno abbia una formazione musicale, nel gruppo può reinvestire le proprie affinate competenze musicali. Inoltre, la sua partecipazione all'attività musicale, favorisce la co-progettazione di "attività didattiche comuni" (Rizzo, 2015, p. 21) in cui l'alunno può partecipare insieme ai compagni.

2.2. Lo strumento musicale: un prezioso alleato

Nel corso del focus group di ricerca sono state condivise diverse strategie per facilitare l'utilizzo degli strumenti musicali ad alunni con difficoltà motorie e cognitive. È stata anche illustrata l'esperienza della collaborazione tra l'IC "Alberto Pio" di Carpi e l'Orchestra Scia Scia della Cooperativa Nazareno che ha allestito un'orchestra integrata con l'adozione della tecnologia SoundBeam e di software musicali.

Affinché lo strumento musicale possa essere davvero un mezzo espressivo e non un ostacolo, le esperienze legate al Sistema Abreu e all'approccio Esagramma, prevedono l'adattamento dei gesti degli strumenti ad arco per permettere un utilizzo accessibile, immediato e intuitivo. Violini, viole, violoncelli, contrabbassi, ma anche percussioni determinate e arpe, possono diventare preziosi alleati (Sbattella, 2013) per permettere anche a persone con difficoltà cognitive e motorie di essere protagonisti in maniera prestigiosa nell'esecuzione di un brano. Come sarà descritto nella sezione sulla creazione di partiture inclusive, gesti sonori semplici come diversi tipi di arcata sulle corde vuote o un'estemporanea sequenza di suoni alle percussioni possono portare un contributo sostanziale alla resa dell'arrangiamento complessivo e possono mettere in gioco competenze musicali, interpretative e dialogiche sempre più raffinate.

Poche indicazioni tecniche serviranno inizialmente per trovare la posizione ergonomica allo strumento e per permettere da subito l'interazione all'interno dei primi brani. Le parti proposte cresceranno progressivamente di difficoltà tecnica e con esse anche la lunghezza e l'articolazione dei brani proposti. L'apprendimento musicale avverrà quindi nell'ambito non di un esercizio tecnico astratto, ma di un compito autentico (Cottini, 2017): un'esecuzione musicale che mette in gioco contemporaneamente competenze strumentali, di ascolto, di modulazione del suono, di *interplay* ecc.

Ricoprire correttamente i ruoli reciproci tra le voci di un brano polifonico, interpretare il colore di un brano musicale sintonizzandosi affettivamente, anticipare mentalmente la propria parte e quella degli altri sono competenze che possono emergere in un contesto ricco e che, in un'ottica incrementale (Fiorin, 2017), si evidenziano anche quando l'abilità tecnico-strumentale permette l'esecuzione di gesti non ancora sofisticati.

L'utilizzo degli strumenti a fiato propone sfide di maggiore complessità, poiché l'emissione sonora è meno immediata, ma esistono diverse esperienze italiane ed estere che si sono spese per creare percorsi facilitanti dell'utilizzo di questi strumenti e che, sebbene non siano strettamente progettati in ottica inclusiva, meriterebbero un ulteriore approfondimento. Cito, per esempio, l'approccio proposto nei percorsi Yamaha Class Band che si rifà a strategie legate a metodi collettivi adottati nelle scuole americane (cfr. per esempio Pearson, 1993). Essi prevedono l'avvicinamento agli strumenti a fiato attraverso step progressivi di familiarizzazione con l'emissione sonora validi per tutto il gruppo, seguiti dalla produzione delle prime note condivise, poi di brevi melodie ecc. Un'esperienza internazionale inclusiva è la Lautenbach Blaskapelle (<https://lautenbach-ev.de/blaskapelle/>) che vede il coinvolgimento di persone con disabilità intellettiva in un ensemble di ottoni, legni e percussioni.

2.3. Strategie multiple per favorire l'apprendimento del brano

Per costruire un'esecuzione collettiva e affidare a tutti una parte che possano padroneggiare, sono diverse le strategie che possono essere predisposte per la presentazione e la manipolazione del contenuto musicale. Sono indicate di seguito alcune possibilità, secondo un approccio il più possibile multimodale come suggerito da diverse metodologie nell'ambito della didattica inclusiva (Hammel, 2017; Concina, 2019) e in linea con le indicazioni per la presentazione delle informazioni proposte dall'Universal Design for Learning (Savia, 2016; CAST, 2018) citato nell'introduzione.

2.3.1. *Imitazione*

Possono essere attivate procedure di imitazione (docente-alunno o alunno-alunno) in tempo reale durante l'esecuzione oppure si può prevedere un momento di studio dedicato e propedeutico all'apprendimento della parte, eventualmente anche attraverso il modellamento, cioè chiedendo all'allievo di ripetere la sequenza che ha prima ascoltato dall'insegnante o da un compagno (cfr. Concina, 2019, p. 62). L'imitazione in tempo reale necessita di un *affiancamento* da parte di un compagno più esperto o di un docente: essi mostrano l'intervento sonoro mentre lo eseguono insieme al gruppo. Se il risultato iniziale può essere un po' impreciso, dopo alcune ripetizioni la parte viene generalmente consolidata. Il vantaggio è che il flusso musicale non si interrompe ed è possibile da subito stabilire una correlazione tra la propria parte e quelle degli altri. L'apprendimento per imitazione in un momento diverso dall'esecuzione può diventare comunque un'esperienza significativa per tutto il gruppo. Per esempio, il docente, anche grazie al proprio strumento musicale, può insegnare la melodia a tutti gli alunni, coinvolgerli in esercizi di modellamento, o predisporre giochi di domanda e risposta tra le sezioni strumentali, articolando le porzioni della melodia. Per una descrizione di diverse proposte, si veda capitolo di Mariateresa Lietti della presente pubblicazione.

2.3.2. *Conduzione non convenzionale espressiva*

Il conduttore può adottare una gestualità intuitiva ed espressiva. Essa imita il movimento necessario all'esecuzione (l'estensione del braccio per mimare un'arcata, il movimento degli avambracci per indicare dei colpi di timpano, l'uso dell'indice per guidare i pizzicati ecc.). Questa strategia è molto efficace con alunni che non leggono la partitura e che non eseguono parti troppo complesse melodicamente. Se necessario, è possibile affiancare questa modalità a supporti che aiutino gli allievi a memorizzare la sequenza delle note (i nomi delle note del passaggio in ordine di esecuzione o altre forme di scrittura non convenzionale come indicato di seguito). Questa gestualità (ampiamente applicata nei gruppi orchestrali a metodo Esagramma) risulta utile e accessibile anche ai musicisti esperti poiché può comunicare con grande chiarezza l'espressività e il colore del suono. Ogni altra indicazione verbale da parte del docente sarà di natura espressiva ("proviamo un suono più dolce", "così è troppo gracchiante" ecc.) e solo dopo si darà un suggerimento tecnico-strumentale, qualora lo studente non riesca a trovare in autonomia la modalità per migliorare il proprio suono.

Una strategia simile di conduzione è quella proveniente dalle esperienze di Conduction del musicista americano “Butch” Morris e di Sound Painting (www.soundpainting.com). In questo caso, conduttore e orchestra condividono un codice gestuale specifico che serve al primo per guidare lo svilupparsi improvvisato della partitura. I gesti utilizzati, suggeriscono ai musicisti alcuni parametri sonori degli interventi e diverse istruzioni, per esempio, “copia l’intervento già presente”, “ripeti”, “suono lungo”, “suono staccato” ecc. lasciando al musicista un certo margine di libertà esecutiva.

2.3.3. Utilizzo di partiture analogiche non convenzionali

In letteratura sono diverse le proposte di notazione non convenzionale applicabili nella didattica: TUBS, Percustra, partiture grafiche, utilizzo di pentagrammi a righe ridotti ecc. (Ferrari, 1999; Rizzo e Lietti, 2013). La co-costruzione di questo alfabeto è una proposta didattica interessante che permette agli allievi di comprendere la correlazione tra segno grafico, ritmi e parametri sonori.

Una partitura che permetta a ciascuno di visualizzare graficamente la struttura formale del brano e i rapporti reciproci tra la propria parte e le altre senza definirne troppo i dettagli, insiste su competenze di percezione visuo-spaziale globale che sono spesso una potenzialità di alunni con DSA (Armstrong, 2010), il cui rinforzo è utile per tutti i musicisti. Questi strumenti operativi possono offrire opportunità di apprendimento significativo per tutti gli allievi coinvolti e possono essere un’alternativa a un approccio direttivo e lineare centrato sulla lettura e la decodifica dello spartito convenzionale.

2.3.4. Dare consegne aperte in musica: l’improvvisazione strutturata

Coerentemente con quanto indicato nel capitolo di Francesca Vergani in merito all’utilizzo delle consegne aperte e flessibili ai fini di una maggiore inclusione e personalizzazione del compito, nel lavoro musicale con persone in difficoltà dal punto di vista emotivo e cognitivo si rivela particolarmente utile un training di “improvvisazione strutturata”. Quello che può sembrare un ossimoro (la contrapposizione tra improvvisazione = libertà e struttura = regole) è in realtà un principio operativo che consiste nel dare forma chiara al contesto musicale secondo alcuni modelli di forme-base ben connotate e facilmente riconoscibili (per esempio una marcetta, una ninna nanna o un corale, ma anche sezioni formali come un’introduzione, un finale e interazioni

come un dialogo domanda-risposta o un'alternanza solo-tutti). Le parti precise (note specifiche e ritmi) saranno, in una prima fase, lasciate alla libertà dell'esecutore che le eseguirà sulla base delle proprie competenze pregresse, delle proprie possibilità e disponibilità all'esposizione di sé in quel preciso momento del percorso. Se gli interventi saranno pertinenti all'ambiente sonoro proposto, saranno inseriti nell'orchestrazione più stabilmente, ma pronti a essere variati qualora perdano di interesse nel corso delle prove successive. Se, invece, saranno poco pertinenti, si potrà lavorare proponendo delle variazioni all'allievo e subito chiedendo un parere personale (“proviamo a fare così ora. Che ne dici di questo?”), oppure il gruppo di musicisti esperti potrà eseguire una variazione dell'ambiente sonoro per adeguarsi alla proposta del musicista da includere nel gioco polifonico. Per esempio è possibile suonare molto piano per permettere che suoni più deboli emergano, o al contrario, con allievi che si aggregano al lavoro suonando molto forte, una strategia utile è che tutto il gruppo si allinei per un attimo a quella sonorità per poi modularla insieme. Non parliamo quindi di un'improvvisazione *tabula rasa* – che nel contesto con finalità didattiche rischia di essere poco efficiente per gli allievi con disabilità cognitive che hanno meno lessico (musicale e non) da condividere e reinvestire – ma di un assetto *work in progress* in cui si propone un esercizio di libertà personale che si configura nell'esercizio critico della pertinenza del proprio gesto rispetto a un contesto sonoro, seppur pronto a integrare eventuali rigidità.

L'approccio di improvvisazione strutturata, favorisce un contesto di apprendimento *organizzato e flessibile* in cui possono essere messe in luce le migliori potenzialità di ciascun allievo, in un processo di scrittura collettiva dell'arrangiamento, a partire dal canovaccio proposto dal docente. Gli interventi individuali potranno crescere progressivamente di articolazione ritmica, precisione melodica, accuratezza dell'intensità e dell'interpretazione. Dalla mia esperienza nei gruppi musicali a metodo Esagramma ho riscontrato che, solitamente, non appena un ragazzo con disabilità cognitiva o difficoltà emotive riceve come indicazione una sequenza di note, tenderà a ripeterla in auto-ascolto e tendenzialmente distogliendo l'attenzione dal contesto. Per questo, nelle fasi di studio di un brano in particolare attraverso l'apprendimento per imitazione o conduzione intuitiva, è importante che l'attenzione sia posta prima di tutto sull'espressività del gesto (intensità, velocità e timbro) e che essa venga consolidata, curando l'esercizio di pertinenza con l'ambiente sonoro (eventualmente fornendo alcuni brevi rimandi verbali). Solo successivamente, anche dopo alcune lezioni, si potranno trasmettere le altezze determinate allo strumento come ulteriore elemento di complessità.

3. Partecipare: partiture musicali per valorizzare le voci di tutti

Includere significa offrire spazi di partecipazione attiva, realizzazione personale e valorizzazione delle differenze. L'immagine globale che tutti, gli esecutori e il pubblico, dovranno apprezzare è di un ensemble di musicisti in cui davvero è possibile riconoscere il contributo pertinente, performante e prestigioso da parte di tutti. Non ci accontenteremo di un gruppo in cui, per usare un esempio esplicito, gli alunni con disabilità saranno coinvolti solamente nell'eseguire parti di riempimento ritmico compulsivo. Non vogliamo nemmeno un'orchestra in cui suoni poco aggraziati saranno accettati e accolti con sorrisi forzati. Perché sappiamo che questo è un atteggiamento nel quale rischiamo di cadere anche noi e che per certi versi è comprensibile, ma non auspicabile. Nella difficoltà di entrare in relazione con la disabilità, infatti, in particolare quella psichica (sia perché abbiamo bisogno di strategie operative e relazionali, sia perché faticiamo a immaginarci la persona nell'insieme dei suoi bisogni, interessi, potenzialità ecc.), può venire spontaneo avvolgere di *artificiosa condiscendenza* le pratiche educative (Sequeri, 2002), accontentandosi e, anzi, valorizzando retoricamente qualunque risultato provenga da coloro nei quali percepiamo una difficoltà troppo complessa da gestire.

Vogliamo, invece, che, grazie alla nostra opera didattica, pedagogica, educativa, ognuno possa maturare e mettere in luce le proprie competenze migliori, frutto di un impegno profuso per un risultato da condividere. Dal momento che l'inclusione è un processo e non può essere un fine (Booth e Ainscow, 2011), idealmente non possiamo porci un limite nelle possibilità di garantire una migliore qualità della partecipazione delle persone alle attività. È importante perciò non banalizzare la proposta e utilizzare, invece, materiali prestigiosi e ricchi, dotati di un'adeguata complessità interna, come vedremo nei paragrafi successivi.

3.1. *Quali repertori o quali procedure?*

Per un docente di musica, quale partitura proporre ai propri allievi è un aspetto cruciale. Sappiamo bene come il lavoro di scelta del repertorio sia una tra le operazioni più delicate della progettazione didattica (Freschi e Neulicledl, 2012).

Il materiale proposto in questa sede è attinto dal repertorio classico che, in particolare nell'esperienza di Esagramma, ma anche delle orchestre legate al Sistema Abreu e in una vastissima letteratura internazionale di rielabo-

razioni per organici scolastici o didattici è molto usato. Oltre a un intento didattico, cioè promuovere la conoscenza e l'appropriarsi di prodotti artistici della cultura di riferimento e del repertorio di specifici organici strumentali, la ragione dell'utilizzo efficace di questo repertorio è anche da ricercare nelle potenzialità della sua articolazione costruttiva. Un brano come la *Marcia dei soldati* di Schumann, che comunque ha una forma musicale piuttosto semplice, possiede al suo interno molte risorse che è interessante e possibile sviluppare: diversi scenari, spunti tematici variegati, ripresa coerente di elementi interni, armonia intellegibile ma anche manipolabile ecc. Si può configurare, quindi, come un contesto di apprendimento sufficientemente ricco, come descritto in precedenza nella presente pubblicazione (cfr. il capitolo "Didattica dello strumento musicale inclusiva: un'introduzione").

In linea generale, l'orchestra, in particolare quella didattica, può essere un ensemble poliedrico e idoneo ad affrontare diversi repertori (Sbolci, 2014; Rizzo, 2006). In un paradigma pedagogico dinamico (Delfrati, 2008), è importante, infatti, che il docente sia curioso verso i gusti musicali degli allievi e i loro ascolti musicali abituali, e che la lezione strumentale o di musica d'insieme sia un laboratorio in cui dividerli, approfondirli, rielaborarli, intrecciare connessioni con generi di altre epoche storiche, riconoscere e padroneggiare gli elementi basilari della costruzione musicale. L'obiettivo, anche attraverso la sperimentazione attiva di repertori specifici, dovrebbe essere raffinare quanto più possibile il livello di competenza musicale (Stefani, 1982), dalla presa di consapevolezza di schemi generali ("questa musica mi fa piangere") al riconoscimento di tecniche musicali ("è in modo minore") alla denotazione di stili e opere ("è la marcia funebre di Chopin").

Da questo punto di vista, quindi, non appare sensato porre veti su determinati repertori. È opportuno piuttosto verificare le possibilità operative di utilizzo o adattamento di ciascun materiale musicale in modo che possa garantire la valorizzazione di tutti. Oltre alle caratteristiche strutturali dei brani originali (complessità tematica, polifonica, ritmica ecc.), è importante estendere la riflessione alle prassi musicali tipiche di ciascun repertorio. Un brano del periodo barocco, come una fuga o un'invenzione di Bach, un tema e variazioni del periodo romantico o un brano d'improvvisazione jazz mainstream⁴, pongono la centralità della loro valenza estetica nell'articola-

⁴ Le potenzialità inclusive del jazz meriterebbero una discussione approfondita che non è possibile ampliare in questa sede. Per ora mi limito a considerarlo uno dei repertori stilistici che è possibile proporre in virtù di alcune sue caratteristiche (armonia meno restrittiva, presenza di temi coinvolgenti basati su poche note ecc. cfr. Pizzorno e Rosatti, 2021), purché la rielaborazione dei brani sia articolata con le attenzioni presentate in questa pubblicazione. Rimango cauto rispetto all'efficacia, in termini di partecipazione di tutti gli allievi (anche di

zione melodica, nella precisione ritmica e nell'esercizio di bravura tecnica. L'esecuzione di brani che contengono queste procedure richiederà spiccate conoscenze teoriche e abilità motorie, melodiche, ritmiche, strumentali, forse anche di lettura. Ovviamente, non si intende presupporre un limite al progresso degli allievi, che dipende dalle singole potenzialità e da quelle dei contesti educativi, ma sicuramente il bilancio energie investite/effetto non è favorevole per coloro che faticano a impadronirsi di quelle competenze tecniche raffinate: il rischio è di evidenziare le difficoltà piuttosto che le potenzialità personali. L'intento, invece, è permettere a ognuno di sentirsi efficace nelle proprie azioni, anche se limitate, sentendo che *l'altro-da-sé* (il pubblico e i compagni musicisti) riconosce realmente la qualità espressiva e comunicativa della propria performance.

3.2. Gestì semplici per fare musica complessa

Immaginiamo che il nostro ensemble scolastico coinvolga Giovanni, un alunno che, magari dopo qualche ritrosia dovuta all'emozione generata dal produrre e ascoltare il proprio suono, sia in grado di eseguire alcune note al metallofono, a volte sbagliando a colpire la barra metallica giusta, altre volte con un po' di ritardo rispetto al *beat*. Un'altra alunna, Sara, ha iniziato a suonare il violoncello e ha abbozzato una prima differenziazione di gesti: un'arcata corta, che però suona in maniera compulsiva seguendo la pulsazione, e un tremolo, senza saper mettere le dita sulla tastiera e quindi utilizzando solo le corde vuote. Da queste prime condotte intenzionali (Delalande, 1993; Sbattella, 2013) proseguirà il nostro percorso didattico. Sicuramente sono gesti molto limitati rispetto a quelli dei compagni, ma nonostante ciò possiamo evitare che questi piccoli suoni rimangano musicalmente insignificanti e irrilevanti, nascosti, marginali e soffocati. Trovare il modo di renderli essenziali per il racconto musicale e per il gioco di relazioni tra le voci della partitura è precisamente la sfida alla quale è chiamato il docente nella progettazione e nella realizzazione di un evento musicale inclusivo.

È perciò fondamentale valorizzare da subito il contributo degli *attori* che dispongono di mezzi tecnici minimi o limitati, dando rilievo all'esecuzione e all'ascolto reciproco di *tutte* le parti, già dalla prima prova di gruppo. Per diversi motivi. In primo luogo per gli attori stessi: se percepiranno che il proprio suono ha un peso specifico per il risultato collettivo, matureranno

coloro con disabilità in ambito cognitivo e/o motorio), dell'uso delle sue procedure improvvisative che si basano sulla raffinata combinazione melodica.

efficacia personale che è promotrice di evoluzione di abilità e investimento nell'attività. In secondo luogo per i loro compagni: mentre tutti apprenderanno dal comportamento stesso del docente un modo di ascoltare e dare spazio alle voci di tutti, senza lasciare indietro nessuno, ciascuno percepirà l'importanza di rispettare il lavoro dei colleghi e la responsabilità di contribuire al piacere dell'impresa comune.

Laddove l'articolazione del movimento – e del pensiero – è limitata e può offrire contributi semplici, è necessario che il contesto sia architettato in modo che questi assumano valore sulla base del significato reciproco che hanno rispetto agli altri. In musica questo si traduce nell'operare sull'organizzazione della *sintassi*, cioè la relazione reciproca tra gli elementi sonori di un brano, la loro ricombinazione gerarchica e lineare e le loro caratteristiche.

In musica il concetto sistemico e della psicologia della Gestalt per cui *il tutto è più della somma delle parti* è davvero lampante. Riprendendo un celebre scritto di Daniel Pennac (2007), anche un singolo colpo di triangolo a chiusura di un brano può assumere, ai fini della sintassi e del racconto musicale, la stessa importanza di un tema eseguito dal primo violino. È quindi necessario che la nostra proposta musicale sia attenta a rendere importanti questi gesti semplici. Per includere anche Sara, per esempio, dovremo prevedere nel nostro arrangiamento una sequenza che valorizzi il tremolo che ha conquistato rendendolo un pedale armonico che potrà eseguire insieme ad alcuni compagni della sezione degli archi. Con i suoi suoni al metallofono Giovanni, invece, potrebbe accompagnare il tema del suo compagno esperto, realizzando un duetto politonale. A ogni modo, si lavorerà con gli allievi per raffinare poco alla volta questi suoni a livello timbrico, espressivo, dialogico, nell'ambito delle direzioni di sviluppo che sarà possibile notare nel corso del lavoro.

3.3. Adattare il “contesto” armonico: i pedali

Una nota tenuta eseguita a uno strumento può essere molte cose: da una routine di riscaldamento, a un pedale armonico. In entrambi gli esempi può essere una conquista tecnica ed espressiva raggiungibile da un allievo con difficoltà cognitive e/o motorie, ma al contempo un elemento sostanziale dell'architettura del brano, la cui importanza è immediatamente percepibile.

Di seguito saranno presentati diversi estratti della rielaborazione orchestrale della *Marcia dei soldati* in cui si possono osservare alcuni utilizzi possibili del pedale armonico, cioè soluzioni per valorizzare l'intervento di strumentisti che non sono ancora in grado di articolare diverse note al pro-

prio strumento, in particolare agli archi, ma anche alle percussioni. Si noter  che nella partitura proposta le parti dei violini II e i violoncelli II si possono eseguire a corde vuote.

Il pedale pu  essere eseguito anche con diversi effetti timbrici (tremolo o pizzicato, note ribattute) che hanno l'ulteriore vantaggio di smussare percettivamente eventuali incompatibilit  armoniche.

L'inserimento di un pedale ovviamente implica una riarmonizzazione delle voci e alcune attenzioni nella gestione delle parti, ma fornisce nuovi spunti di rivisitazione del materiale originale. Si noti per esempio la compresenza delle note la e sol nell'accordo del pianoforte nel passaggio seguente, accorgimento che conferisce maggiore sospensione armonica e che rende pi  fluido il passaggio, nella parte superiore della tessitura orchestrale ricoperta dai legni, tra l'accordo di tonica (sol), la dominante secondaria (la) e l'accordo di dominante (re).

Estratto 1 – bb. 37-40. Dettaglio sul pedale armonico

The image shows a musical score for measures 37-40, titled "Estratto 1 – bb. 37-40. Dettaglio sul pedale armonico". The score is written for six instruments: Legni (Woodwinds), Gr. (Guitar), E.B. (Electric Bass), Pno. (Piano), Vln. (Violin), and Vc. (Violoncello). The key signature is one flat (B-flat). The woodwinds and strings play chords, while the guitar and electric bass play a rhythmic pattern. The piano part features a harmonic pedal point on the note 'sol' (G). The score includes dynamic markings such as *f* and *simile*.

3.4. Esempi di altri accorgimenti per gestire l'armonia del brano

Qualora si usino strumenti ad arco nell'esecuzione di musica tonale, pu  essere utile trasportare i brani originali in altre tonalit  che rendano pi  accessibile l'utilizzo delle corde vuote (do maggiore e la minore, sol maggiore e mi minore, re maggiore, fa maggiore e re minore, sol minore, do minore

ecc.) e permettano di non complicare troppo la diteggiatura degli strumenti a fiato traspositori, se compresenti.

Oltre al pedale, nelle strategie di rielaborazione del materiale musicale, possono rientrare anche una serie di espedienti armonici che permettono di accogliere note estranee all'armonia e ampliano felicemente la tavolozza espressiva verso la politonalità. Oltre a conferire un preciso colore moderno o addirittura contemporaneo al brano, essi permettono di accogliere gli interventi di alunni con difficoltà che non riescono a eseguire note precise, ma che possono produrre suoni timbricamente ben interpretati e pertinenti.

Nel passaggio seguente i clarinetti e la tromba eseguono la prima frase della *Marcia*, raddoppiata dal glockenspiel 1, mentre il glockenspiel 2, suonato da un alunno con difficoltà di coordinazione, suona note casuali, possibilmente con il ritmo indicato, supportato dal pianoforte che lo asseconda eseguendo un accompagnamento politonale. Tutto il frammento dovrebbe così ottenere nell'insieme l'effetto di "carillon un po' stonato" contrapposto alla seconda frase (cfr. estratti 1 e 10) molto più solenne e statuarica.

Estratto 2 – bb. 33-36. Prima frase con accompagnamento politonale. Le teste delle note a forma di "x" indicano un'altezza dei suoni aleatoria

The image shows a musical score for five instruments: Legni (Clarinetti 1-2 and Tromba), Glk. (Glockenspiel), Acc. (Triangolo), and Pno. (Pianoforte). The score is in 2/4 time and G major. The woodwinds and triangle play a melodic line starting at measure 33. The piano provides a polytonal accompaniment. The glockenspiel part includes notes marked with 'x' to indicate aleatory pitch.

L'inserimento di cromatismi discendenti è un'altra possibilità di riarmonizzazione. Il cromatismo è talmente riconoscibile e stabile a livello percettivo che qualunque altra nota a esso sovrapposto risulterà da esso assorbita e pertinente. Nel frammento seguente, per esempio, la marimba raddoppierà la figura melodica dei clarinetti con bicordi casuali, ma che se eseguiti con il giusto timbro misterioso e un po' malinconico, contribuiranno a creare una sonorità suggestiva.

Estratto 3 – Uso del cromatismo discendente con pedale

The image shows a musical score for a chamber ensemble. The score is written for seven instruments: Oboe (Ob.), Clarinets 1 and 2 (Cl. 1-2), Alto Saxophone (A. Sx.), Glockenspiel (Glk.), Maracas (Mrb.), Guitar (Gtr.), and Double Bass (E.B.). The tempo is marked 'Lento'. The key signature is one sharp (F#). The score consists of four measures. The Oboe part starts with a melodic line marked 'mp'. The Clarinets and Alto Saxophone play chords marked 'p'. The Glockenspiel plays a rhythmic pattern marked 'p'. The Maracas play a rhythmic pattern marked 'p'. The Guitar plays a melodic line marked 'p'. The Double Bass plays a bass line marked 'p'. The score is marked with a 'F' in a box at the beginning.

3.5. Uno sguardo globale: la forma del brano

Ogni ascoltatore e ogni esecutore segmenta il vissuto musicale (Imberly, 1986), ne percepisce chiaramente, a livello fisico, emotivo e cognitivo, le discrepanze di tempo, intensità, agogica, armonia, melodia tra le diverse sezioni. Costruisce mentalmente l'alternarsi degli eventi sonori, connotati emotivamente, e la struttura formale del brano (Serafine, 1986). Anche in presenza di importanti difficoltà sul fronte cognitivo e relazionale, si riscontra la capacità di percepire e *abitare* i diversi ambienti sonori nel tempo dell'esecuzione e di modulare il proprio assetto emotivo (Sbattella, 2013; Sbattella, 2016). Avviene una percezione globale del vissuto sonoro che coinvolge da subito corpo, emozioni e pensieri. Si attiva un comportamento musicale spontaneo che riflette la modalità personale di interpretare e vivere il contesto sonoro nel tempo dell'esecuzione o dell'ascolto. Sulla base di questo processo cognitivo, il primo obiettivo è conquistare la capacità di *rimanere nella forma del brano*: iniziare e finire insieme, seguire l'andamento ritmico e dinamico, interpretare in maniera pertinente il colore (emotivo, timbrico, agogico ecc.) di una porzione di musica anche con gesti basilari. Come già scritto, la cura dei particolari (note, ritmi precisi ecc.), sarà un traguardo da proporre solo quando ci sembrerà possibile. Per questo motivo è molto importante che le sezioni di un brano, almeno in una prima fase, siano

molto ben distinte: dovrebbero essere caratterizzate da melodie chiare, schemi dialogici intellegibili e andamenti o dinamiche differenziate. Dovrebbero avere una durata adeguata, non essere troppo lunghe per non creare assuefazione a un determinato clima espressivo, ma nemmeno così brevi da non poterlo assaporare e contenere mentalmente. L'obiettivo, infatti, usando una metafora, è agevolare la costruzione di una sequenza di "scatole mentali", cioè delimitare prima di tutto i bordi dei contenitori (le macro-caratteristiche delle sezioni del brano: intensità, velocità, profilo melodico ecc.), per poi inserire all'interno gli oggetti più adeguati (i suoni prodotti da ciascuno). Un semplice brano in forma ternaria ABA, o AABA', come nel caso della *Marcia dei soldati*, offre uno spunto di partenza efficace nelle prime fasi di un percorso musicale, a maggior ragione di un percorso musicale inclusivo, proprio perché contiene già un ambiente (o una scatola) diverso (il tema B, l'inciso). Se consideriamo che il vissuto musicale si sviluppa nel tempo, ascoltatori ed esecutori sono invitati a seguire un piccolo racconto: prima si è immersi nella situazione A, poi compare qualcosa di nuovo e ci si ritrova in B, ma poi si ritorna ad A, eventualmente scoprendosi un po' diversi da prima (A'). In una miniatura come la *Marcia dei soldati* questo percorso narrativo è presente, ma programmaticamente è molto breve e sintetico, poiché giocato su poche frasi estremamente incisive che sono state pensate per un esercizio tecnico, seppur ricco della raffinatezza musicale di Schumann. Dato che non tutti i componenti del nostro ensemble, soprattutto nelle prime fasi dei percorsi, possiedono i mezzi tecnici necessari per partecipare all'esecuzione dell'opera con il ritmo narrativo dell'originale, è necessario adottare alcune strategie di rielaborazione che rendano le sezioni più "ospitali", mantenendo però l'alternarsi degli eventi cardine del racconto.

Nella *Marcia dei soldati*, il secondo tema, che crea varietà rispetto al tema di marcia principale, è molto breve.



Una possibilità utile per la nostra orchestra inclusiva, per esempio, è sviluppare maggiormente questo secondo materiale tematico: è mantenuta la sua funzione di variazione melodica e armonica, ma la sezione viene ampliata in modo da essere accogliente anche per chi necessita di più tempo per

sintonizzarsi su un altro paesaggio interpretativo. Si noti che nell'arrangiamento proposto, l'intensità e il clima dell'inciso sono diversi rispetto all'originale che è forte e perentorio. L'intento è di creare un contrasto percettivo rispetto alla sonorità e al tempo di marcia della prima sezione, giocando sulle dinamiche e sul tipo di gesto musicale e quindi allo scopo di favorire varietà e un esercizio di modulazione interpretativa. I due elementi ritmici principali della frase (le prime due battute e gli ottavi staccati) sono stati sviluppati in un episodio che, come si potrà notare dalla partitura, è organizzato in forma tripartita e prolunga l'attesa per il ritorno del tema A.

Estratto 4 – bb. 40-50. Sviluppo del materiale tematico dell'inciso

The musical score is for measures 40-50. It features the following parts and markings:

- Metallofoni/Xilofoni:** Starts with a rest, then enters with a rhythmic motif in measure 41. Dynamics: *p*.
- Perc.:** Enters in measure 41 with a rhythmic pattern. Dynamics: *p*.
- Acc.:** Plays a sustained harmonic accompaniment throughout the section.
- Gtr.:** Enters in measure 41 with a rhythmic pattern. Dynamics: *p*.
- Pno.:** Features a melodic line with dynamics *mp*, *poco cresc.*, and *mf*.
- Vc. I:** Features a melodic line with dynamics *mp*, *poco cresc.*, and *mf*.
- Vc. II:** Features a melodic line with dynamics *p* and *poco cresc.*.

Additional markings include "Più calmo", "a tempo o rubato ad lib.", "rit.", and "Cassa".

Allo stesso modo, l'ultima frase dell'originale, dato che con la melodia che parte dal Do aggiunge un colore inedito che segnala una novità imminente, è stata trasformata in una lunga escalation emotiva che si concluderà poi con le cadenze armoniche finali.

Estratto 5 – bb. 71-78. Espansione della frase finale. N.B.: gli estratti della partitura sono scritti in suoni reali

R. Schumann - Marcia dei soldati. Bb. 25-32. Evidenziata l'ultima frase

G Più mosso, incalzando

Legni
Tpt.
Ottoni
Tbn.
Timpani
Glk.
Pno.
Vln.
Vc.

Estratto 6 – bb. 79-106. Cadenze finali (dettaglio fiati e percussioni)

The image shows a musical score for woodwinds and percussion, measures 79-106. The score is written for a full orchestra, with the following instruments and parts:

- Legni:** Flute 1-2 (FL 1-2), Oboe (Ob.), Clarinet 1-2 (Cl. 1-2), Saxophone (Sax.), Flute 1 (FL1), Flute 2 (FL2), Oboe (Ob.).
- Tpt.:** Trumpet.
- Tbn.:** Trombone.
- Timpani:** Timpani.
- Glk.:** Glockenspiel.
- Mrb.:** Maracas.
- Perc.:** Percussion, including Triangolo (Triangle).

The score is in 2/4 time and features a variety of dynamics, including *f* (forte), *ff* (fortissimo), *mp* (mezzo-piano), and *ppp* (pianissimo). The woodwinds and percussion parts are highly rhythmic and melodic, with many notes marked with accents (>). The percussion part includes a prominent Triangolo part in the final measures.

Una volta dilatato il secondo tema, per bilanciare maggiormente la forma globale dell'orchestrazione e per ampliare la narrazione musicale a partire dal prezioso materiale di Schumann, è sembrato opportuno aggiungere un'introduzione che preparasse l'arrivo solenne del tema di marcia e che anticipasse gli elementi ritmico-melodici ricorrenti del brano facendoli integrare tra loro, gli stessi che saranno poi ripresi nell'episodio di sviluppo del secondo tema.

Estratto 7 – bb. 1-16. Introduzione, prima parte

Tempo di marcia (♩ = c. 104)

Cl. divisi

Legni

Cl.

Timpani

Piano

Violin

Cello

Cl. e Sax

Ob. e Fl.

Pno.

Vln.

Vc.

Triangolo

Estratto 8 – bb 17-24. Introduzione, seconda parte

A

Glk.

Glk.2

Mrb.

Perc.

Acc.

Gtr.

Triangolo

Di seguito è riassunto l'impianto narrativo della rielaborazione proposta. Essa sviluppa ed espande i materiali tematici dell'opera originale, inserisce sezioni nuove (introduzione e finale) ed enfatizza l'alternanza di scenari sonori ben connotabili a livello interpretativo.

Tab. 1 – Schema riassuntivo della rielaborazione di Marcia dei soldati

<i>Sezione</i>	<i>Caratteristica</i>
Introduzione	Attesa, introduzione progressiva degli elementi costituenti il brano
Tema A (due volte)	Alternanza tra le sezioni e il tutti orchestrale 1 ^a frase: “echi di banda militare” 2 ^a frase: tutti, solenne 1 ^a frase: marcia grottesca, “carillon stonato” 2 ^a frase: tutti, solenne
Tema B	Distensione, dialogo tra gli elementi tematici
Ripresa Tema A (variata)	Ripresa del tema, un poco malinconico
Finale	Con brio Espansione dell'ultima frase originale e cadenze finali

3.6. Superare il livello sensomotorio, attivare pensiero simbolico

Nell'esposizione del tema A, si è scelto di caratterizzare le due frasi con ambienti sonori radicalmente diversi tra loro, in contrapposizione dialogica. La prima frase è introdotta da un organico minuto: flauti, oboe, sassofoni e percussioni imitano una “bandina militare” che arriva da lontano. Risponde tutta l'orchestra che suona la seconda frase in modo solenne e forte, con l'uso di note tenute degli archi, percussioni, il pianoforte armonizzato con ostinati a parti late, il ripieno dei fiati. Alla ripetizione prevista dall'originale, la prima frase ricompare trasfigurata in una canzone grottesca che contiene sia la dolcezza del canto dei clarinetti, della tromba e del glockenspiel, sia l'inquieta ironia dell'accompagnamento politonale del secondo glockenspiel e del pianoforte. Fa seguito il ritorno rassicurante del tutti orchestrale con la seconda frase (cfr. di seguito la versione originale e gli estratti della rielaborazione).

Estratto 9 – bb. 25-32. Orchestrazione del primo periodo

Munter und straff. **Soldatenmarsch.**

R. Schumann - Marcia dei soldati. Bb.1-8

Legni

Fl. 1-2
Ob.
Cl. 1-2
A-Sax. 1-2

Tpt.

Tbn.

Timpani

Glk.

Mrb.

Perc.

Gtr.

E.B.

Pno.

Vln.

Vc.

simile

simile

simile

simile

Ritardante

p

arco

Estratto 10 – bb. 33-40. Orchestrazione del secondo periodo

The image displays a page of a musical score for orchestra, covering measures 33 to 40. The score is arranged in a standard orchestral format with multiple staves. The instruments listed on the left are: Legni (Cl. 1-2, Fl. 1-2, Cl. 1-2, A.Sax1-2), Tpt., Tbn., Timpani, Glk., Mrb., Perc., Acc., Gtr., E.B., Pno., Vln., and Vc. The score begins with a melodic passage in measures 33-35, marked *mp dolce*. At measure 33, there is a change in dynamics and texture, with *f* and *simile* markings. The percussion section includes Triangolo and Piatto crash. The piano part features a steady eighth-note accompaniment, marked *p* and *f*. The string parts (Vln. and Vc.) are marked *f* and *arco*. The score concludes with a *f* dynamic marking.

Sarebbe stato possibile mantenere la stessa orchestrazione per tutta la prima sezione? Ovviamente sì, ma la scelta dipende dalle risorse del gruppo e dagli obiettivi che ci poniamo nell'arco del percorso. In presenza di consegne volutamente aperte secondo un approccio di improvvisazione strutturata, è probabile che andamenti di marcia, come nel brano preso in analisi, favoriscano comportamenti musicali spontanei come muoversi seguendo il ritmo e raddoppiare la pulsazione con lo strumento, sia a percussione che ad arco. È una delle condotte che Delalande (1993) definisce di tipo sensomotorio e che ogni persona, con o senza formazione musicale specifica, può eseguire mentre ascolta o suona. Questa condotta non è un punto di arrivo, ma è una base di partenza dalla quale far scaturire un progresso verso le competenze che vogliamo raggiungere. L'intento della proposta pedagogica sottesa a queste strategie operative è favorire l'appropriarsi di condotte, sempre citando De-

lalande (1993), di tipo simbolico, cioè dotate di un'intenzionalità espressiva. Si tratta di performance che realizzano l'intenzione di attribuire significati cognitivi ed emotivi ai suoni, modulando le caratteristiche espressive degli stessi. Nell'esposizione del tema principale sono stati proposti cambi di scenario che si alternano tra loro per *contrasto*: in questo modo si intende attivare un nesso logico tra i due momenti, promuovere un livello di maggiore complessità del pensiero musicale e dell'espressività perché attraverso l'articolazione degli scenari incentiviamo tutti i musicisti a sintonizzarsi velocemente su modalità esecutive differenti e variegate. Interpretare espressivamente è un obiettivo primario di questo approccio:

Siamo interessati al senso e al valore più che ai fatti di mera produzione di oggetti sonori o di manipolazione strumentale fine a se stessa. Siamo interessati alla creazione di una trama di relazioni che genera effetti musicali. E solo quando si *interpreta* si è sicuri che il soggetto di tale creazione *intenzionale* sia là: con la sua intenzione di comunicazione intersoggettiva (Sbattella, 2016, p. 348).

E questo vale, a maggior ragione, con allievi che sono in difficoltà sul fronte cognitivo e relazionale. *La mente guida la mano e la mano guida (e costruisce) la mente* (Sequeri, 2019). Prendere parte all'azione musicale inserita in un sistema di relazioni, di pesi e forze che mutano nel tempo, significa fare un esercizio di pertinenza rispetto a questo complesso intreccio di relazioni. *Un gesto complesso costruisce una mente complessa*. In questa prospettiva, per esempio, i frammenti melodici del secondo tema eseguibili dai metallofoni ribattendo una singola nota oppure le arcate brevi e sommesse degli archi in risposta ai clarinetti (estratti 7 e 8), sono gesti complessi.

Nel percorso verso la costruzione di un pensiero musicale simbolico, per agevolare il superamento delle condotte sensomotorie, una strategia fondamentale consiste nel giocare sull'inserimento delle pause musicali e, quindi, sull'alternanza delle voci. Sia in una dinamica di improvvisazione strutturata, sia in fase di progettazione dell'orchestrazione, è possibile evitare alcuni suoni in una sequenza di pulsazioni (Lucchetti *et al.*, 2012) oppure rimanere in silenzio per intere frasi o periodi per dare spazio al suono di altri. Nel momento in cui viene incoraggiata la sospensione dell'impulso a suonare, si genera una dimensione di ascolto e di connessione logica di reciprocità tra il proprio intervento e le altre voci dell'ensemble. Non c'è ragione per appiattire la proposta al mero raddoppio della pulsazione o a un accompagnamento ritmico costante, ma inespressivo. Il nostro allievo dopo un po' tenderebbe ad attivare una sorta di "pilota automatico" senza esercitare alcun decentramento cognitivo verso il suono del gruppo. Se si riscontra una buona competenza ritmica,

è possibile proporre sequenze più articolate, per esempio sui tempi deboli (cfr. glockenspiel nell'estratto 3), con l'inserimento di variazioni dinamiche o con l'uso di figure più veloci, prestando sempre attenzione a variare il tipo di gesto nel corso del brano. Affidando agli allievi interventi meno frequenti, ma particolarmente significativi ai fini del discorso musicale collettivo, per esempio prevedendo un solo colpo di piatto in chiusura di una frase, pre-disponiamo anche una possibilità per includere nell'attività musicale allievi con difficoltà nell'eseguire gesti veloci e ben "a tempo": l'orchestrazione non insiste necessariamente su quest'abilità e pertanto il limite non si evidenzia. In ogni caso vale la pena ribadire che, qualora la parte sia stata consolidata dall'allievo e abbia perso di interesse, è importante rilanciare, possibilmente al momento variando la parte, una nuova proposta più complessa che fornisca nuovi stimoli e punti al raggiungimento di nuovi traguardi.

3.7. Scomporre e ricomporre

L'introduzione del brano sopra illustrata (cfr. estratti 7 e 8) mostra come semplici incisi ritmico-melodici estrapolati dall'opera originale possano essere ricombinati tra loro per costruire un episodio musicale ricco: il dialogo "polifonico" e la tensione "sinfonica" danno peso e profondità all'entrata in scena dei diversi elementi e creano attesa per la narrazione successiva. Ciascuna parte prevede gesti tecnici mediamente alla portata di tutti gli allievi (vedi parte degli archi), altre (come il pianoforte o il clarinetto) saranno studiate ed eseguite dai musicisti esperti, ma ognuna è insostituibile nel discorso musicale collettivo. La figura ritmica dell'ottavo con il punto e sedicesimo è uno degli elementi caratterizzanti di questa marcia e pertanto è stata ripresa nello sviluppo dell'introduzione e del secondo tema (cfr. estratto 4); diversi strumentisti eseguiranno questo ritmo nel corso dell'esecuzione e quindi avranno modo di appropriarsene.

Si noti l'utilizzo delle variazioni di tempo, in particolare nella sezione centrale (estratto 4): il rallentando a battuta 46 è una proposta interpretativa che, oltre a marcare la variazione di carattere, rende plausibile un possibile intervento al glockenspiel non perfettamente aderente alla pulsazione qualora quella parte sia affidata all'allievo musicista con difficoltà ritmiche. Fa gioco alla nostra orchestra prevedere sezioni in cui la pulsazione implicita è irregolare o dilatata, come recitativi, cadenze o sospensioni della pulsazione attraverso l'uso di corone: sono strategie di rielaborazione del contesto che creano varietà e possono risultare estremamente efficaci ed espressive, purché il loro utilizzo sia coerente a livello interpretativo.

Possiamo riassumere nei termini seguenti il procedimento applicato. Un “arrangiamento inclusivo” che segua i criteri presentati prima di tutto punta a ricercare nel brano originale gli elementi strutturali di base (temi, frasi, incisi, dialoghi ecc.) e a coglierne il senso espressivo nella sintassi e nella narrazione complessiva. Questi elementi vengono messi in luce, ampliati e integrati (come nel caso dell’introduzione e dell’inciso) per rielaborare un racconto che ricalchi la matrice originale rendendola leggibile e manipolabile per tutti, ciascuno secondo le proprie possibilità⁵. Non solo vengono offerti agli esecutori diversi *punti di accesso* alla partitura, ma anche gli ascoltatori saranno facilitati nel riconoscere la struttura formale e narrativa dell’opera, *abitandola* nelle sue componenti emotive e riflessive.

L’approccio metodologico presentato, pertanto, contiene diverse risorse formative. Innanzitutto rende accessibile un repertorio – e il pensiero musicale in esso contenuto – a coloro che sono respinti ed esclusi dalle pratiche virtuosistiche dell’originale, sia come esecutori che come ascoltatori. La facilitazione introdotta grazie al lavoro di rielaborazione, però, non semplifica la ricchezza simbolica-cognitiva degli elementi che questa musica contiene, quindi è più semplice per tutti esercitare la dimensione simbolica delle condotte, anche per chi è meno esperto nella pratica musicale, anche per coloro, soprattutto, ai quali è preclusa la capacità di rielaborare il proprio vissuto emotivo attraverso la parola che denota, ma che possono farlo attraverso un’azione complessa, tramite “un processo di conoscenza incarnata” (Sbatella, 2015, p. 341. Cfr. anche Corbacchini, 2019). Per questo motivo è importante utilizzare una materia musicale che presenti moduli espressivi vari, eleganti, sorprendenti, creativi che favoriscono il piacere di una performance anche con risorse tecniche più limitate.

4. Osservazioni conclusive: riscoprire l’incanto

È chiaro che nella progettazione del brano per il nostro organico inclusivo è stata proposta una rielaborazione o arrangiamento, piuttosto che una trascrizione o un adattamento (Giacometti, 2017). Oltre a rispondere ai bisogni di allievi con meno *expertise*, l’approccio punta programmaticamente ad allontanarsi dal brano originale. La ragione sta nella convinzione che, in questo modo, un ascoltatore esperto sarà interessato a seguire una particolare

⁵ Si invita il lettore ad ascoltare le rielaborazioni di forme musicali più articolate, come la suite o la sinfonia, sul canale Youtube dell’Orchestra Esagramma: <https://youtube.com/playlist?list=PLSYIujQfyOfhjjeD9399wDtxny07Nb3Ph> (cfr. Centro e Orchestra Esagramma).

rilettura del racconto, una versione che ne sviluppa gli elementi portanti in maniera inedita, ma che mantiene relazioni tematiche, formali e interpretative con l'originale. L'ascoltatore neofita, viceversa, avrà modo così di avvicinarsi al brano ascoltando una versione rivisitata, generalmente semplificata, in cui riconoscerà gli elementi tematici fondamentali con maggiore chiarezza e sarà guidato in un percorso di scoperta di un repertorio poco o parzialmente a lui noto. Entrambi, quindi, avranno la possibilità di lasciarsi sedurre da un evento musicale che permette una dimensione di novità, apprendimento e scoperta (sì, anche nel pubblico!).

La sfida che proponiamo al docente è di curare "l'immagine" sonora e visiva del gruppo che ha davanti perché la partitura (e la sua esecuzione) rifletterà l'idea specifica di inclusione che il docente stesso ha maturato. Saranno visibili (e ascoltabili!) gli obiettivi che si è posto nel lavoro con tutto il gruppo, le conquiste di autonomia ed esposizione personale, la capacità di ascolto reciproco e le strategie di valorizzazione delle risorse degli alunni per promuovere la loro efficacia personale. Dovrà essere percepibile l'impegno che ognuno pone nel curare il proprio suono, consapevolmente, ai fini del risultato collettivo. Questa intenzionalità – prima delle note giuste o sbagliate, virtuosistiche o minimali – viene immediatamente percepita anche dagli ascoltatori.

Non banalizzare la proposta, condividere repertori prestigiosi, ben eseguiti e in cui è possibile riconoscere interazioni complesse tra le parti, anche tra quelle più fragili e in sordina, offre una visione d'insieme che nobilita l'impegno di tutti i partecipanti, perché tutti beneficiano dell'effetto della bellezza complessiva risultante. Per raggiungere questo obiettivo, come docenti e musicisti, oltre ad arricchire il nostro bagaglio di competenze di rielaborazione compositiva e di gestione del gruppo, occorre riscoprire l'accesso a dimensioni simboliche ed espressive della musica, dando spazio ai significati emotivi e relazionali che a esse attribuiamo. Approfondire queste tematiche è possibile e può essere un percorso di scoperta, di ricerca e di miglioramento personale entusiasmante.

Dati questi presupposti, se l'arrangiamento sarà costruito in modo da suscitare interesse estetico con i mezzi di cui disponiamo, allora si genererà *l'incanto* e lo stupore. Chi suona potrà vivere la sensazione di costruire in prima persona qualcosa alla quale tiene e che è parte della propria identità personale; chi ascolta (e osserva) rimarrà sorpreso di quanto è *bella* la musica che sa produrre un gruppo che dà importanza alle voci di tutti. La bellezza della musica coinciderà con la bellezza del gruppo stesso che la produce. E la nostra orchestra avrà raggiunto il suo obiettivo: emozionare grazie al proprio *fare* e non in virtù del proprio *essere* "speciale".

Riferimenti bibliografici

- Armstrong Thomas (2010), *The power of neurodiversity: Unleashing the advantages of your differently wired brain*, Da Capo, Cambridge.
- Booth Tony, Ainscow Mel (2011), *Index for inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*, Centre for Studies on Inclusive Education, Bristol; trad. it. Nuovo Index per l'inclusione, Carocci Faber, Roma, 2014.
- Branchesi Lida (a cura di) (2006), *Laboratori musicali: Continuità e qualità. Valutazione dell'Innovazione 2*, Armando, Roma.
- CAST – Center for Applied Special Technology (2018), *The UDL Guidelines*, <https://udlguidelines.cast.org/>.
- Chiappetta Cajola Lucia, Rizzo Amalia Lavinia (2016), *Musica e inclusione. Teorie e strategie didattiche*, Carocci Faber, Roma.
- Concina Eleonora (2019), *Bisogni educativi speciali e didattica della musica: Indicazioni teoriche, obiettivi, strategie operative e di valutazione*, Carocci, Roma.
- Corbacchini Lara (2019), “Il pensiero del corpo: prospettive della Embodied Music Cognition”, *Musica Domani*, 181, <https://www.musicadomani.it/viewpoints/>.
- Cottini Lucio (2017), *Didattica speciale e inclusione scolastica*, Carocci, Roma.
- Delalande François (1993), *Le condotte musicali*, CLUEB, Bologna.
- Delfrati Carlo (2008), *Fondamenti di pedagogia musicale. Un paradigma educativo dinamico*, EDT, Torino.
- Ferrari Franca (2006), “Gli indicatori di qualità”, in L. Branchesi (a cura di), *Laboratori musicali. Continuità e qualità. Valutazione dell'Innovazione 2*, Armando, Roma, pp. 88-150.
- Ferrari Franca (a cura di) (1999), *Scrivere la musica. Per una didattica delle notazioni*, EDT, Torino.
- Ferrari Franca, Santini Gabriella (a cura di) (2014), *Musiche inclusive. Modelli musicali d'insieme per il sostegno alla partecipazione e all'apprendimento nella secondaria di primo grado*, Universitalia, Roma.
- Fiorin Italo (2017), *La sfida dell'insegnamento. Fondamenti di didattica generale*, Mondadori Università, Milano.
- Freschi Anna Maria, Neulichedl Roberto (2012), *Metodologia dell'insegnamento strumentale. Aspetti generali e modalità operative*, ETS, Pisa.
- Giacometti Antonio (2017), *Musica d'insieme. Anche senza leggio*, Rugginenti, Milano.
- Hammel Alice M. (2017), *Teaching music to students with special needs: A practical resource*, Oxford University Press, New York.
- Heron Timothy, Villareal Donna, Yao Ma, Christianson Rebecca, Heron Kathleen (2006), “Peer Tutoring Systems: Applications in Classroom and Specialized Environments”, *Reading and Writing Quarterly*, 22, pp. 27-45.
- Imberty Michel (1986), *Suoni emozioni significati. Per una semantica psicologica della musica*, CLUEB, Bologna.
- Lassus Marie Pierre, LePiouff Marc, Sbattella Licia (2015), *Le Jeu d'Orchestre. Recherche-action en art dans les lieux de privation de liberté*, Presses Universitaires du Septentrion, Lille.

- Lucchetti Stefania, Ferrari Franca, Freschi Anna Maria (2012), *Insegnare la musica. Guida all'arte di comunicare con i suoni*, Carocci Faber, Roma.
- Pearson Bruce (1993), *Standard of excellence: Comprehensive Band Method*, Neil Kjos, San Diego.
- Pennac Daniel (2007), *Chagrin d'école*, Gallimard, Paris; trad. it. *Diario di scuola*, Feltrinelli, Milano, 2008.
- Pizzorno Cecilia, Rosatti Luisella (2021), *Giocare con il jazz. Ascoltando Oscar, Ella e Duke*, <https://www.musicheria.net/rubriche/materiali/5307-giocare-con-il-jazz-ascoltando-oscar-ella-e-duke>, ultima consultazione 24/1/2021.
- Rizzo Amalia Lavinia (2006), “Le attività musicali nei laboratori attraverso l’analisi e la valutazione dei materiali sonori e multimediali prodotti”, in L. Branchesi (a cura di), *Laboratori musicali: Continuità e qualità. Valutazione dell’Innovazione 2*, Armando, Roma, pp. 43-78.
- Rizzo Amalia Lavinia (2015), “Il ruolo dell’insegnante di sostegno musicista per la costruzione di una scuola sempre più inclusiva. La co-progettazione e la co-realizzazione di laboratorio interdisciplinari nel curriculum di classe”, *La scuola possibile*, 55, pp. 19-22.
- Rizzo Amalia Lavinia, Lietti Mariateresa (a cura di) (2013), *Musica e DSA. La didattica inclusiva dalla scuola dell’infanzia al conservatorio*, Rugginenti, Milano.
- Savia Giovanni (2016), *Universal Design for Learning. Progettazione universale per l’apprendimento e didattica inclusiva*, Erickson, Trento.
- Sbattella Licia (2013), *Ti penso dunque suono. Costrutti cognitivi e relazionali del comportamento musicale*, Vita e Pensiero, Milano.
- Sbattella Licia (2015), “Educazione Orchestrale Inclusiva e percorsi scolastici”, *Musica Domani*, 146, 176, pp 43-51.
- Sbattella Licia (2016), “Sintassi musicale degli affetti e neuroscienze: riscrittura discorsiva della risonanza e narrazione simbolica del tempo”, in P. Sequeri, P. Heritier (a cura di), *Deontologia del fondamento*, Giappichelli, Torino, 2016, pp. 340-362.
- Sbattella Licia, Cordaro Giulia, Pagliardini Cecilia, Rubino Gabriele, Vergani Francesca (2015), “Music, English and Dyslexia. Orchestral and Prosodic Multimodal Pathways to Support the Second-Language Learning of Students with Specific Learning Difficulties”, *ICERI2015 Proceedings*, pp. 4051-4060.
- Sbolci Giovanni (2014), *L’orchestra didattica. Metodi e proposte per far musica insieme*, ETS, Pisa.
- Sequeri Pierangelo (2002), *L’umano alla prova. Soggetto, identità, limite*, Vita e Pensiero, Milano.
- Sequeri Pierangelo (2019), *Introduzione teorica sull’improvvisazione strutturata*, Master post-lauream I livello per Esperto in Musicoterapia Orchestrale ed Educazione Orchestrale Inclusiva. Scuola di musica di Fiesole. Milano, Fondazione Sequeri Esagramma, 15 giugno 2019 (video recording), registrazione depositata presso Fondazione Sequeri Esagramma Onlus.
- Serafine Mary Louise (1986), “I processi cognitivi in musica”, in L.M. Lorenzetti, A. Antonietti (a cura di), *Processi cognitivi in musica*, FrancoAngeli, Milano, pp. 39-70.

- Stefani Gino (1982), *La competenza musicale*, CLUEB, Bologna.
- Vergani Francesca (2020), “Fare musica in un’orchestra inclusiva: un’esperienza formativa per docenti verso l’inclusione”, *Formazione e Insegnamento*, 18, 1, pp. 554–561, <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/4156/3776>.
- Vergani Francesca, Rubino G.R., Sbattella Licia (2018), “Involving Students In Inclusive Orchestras and Technologically Supported Radio Dramas to develop Their Soft Skills”, *ICERI 2018 Proceedings*, pp. 3555-3565.
- Vergani Francesca, Sbattella Licia, Bourgraff S. (2020), “Attending participatory orchestral session for the training of psychotherapists. A case study”, *ICERI 2020, Proceedings*, pp. 5624–5633.
- Webb Richard (2015), “An Exploration of Three Peer Tutoring Cases in the School Orchestra Program”, *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 203, pp. 63-80.

17. *Il piacere della pronuncia musicale.* *UdA per la prima classe dei corsi a indirizzo*

di Franca Ferrari

1. Premessa

Il comitato scientifico che ha raccolto le raccomandazioni contenute in questo volumetto si è assunto una bella responsabilità suggerendo di organizzare le prove di verifica attitudinale, previste per l'ingresso ai corsi a indirizzo musicale, come contesti in cui i ragazzi osservati si trovino a vivere dei compiti musicali autentici. L'idea sottesa è che la musicalità personale possa manifestarsi come capacità di gestire con continuità ed espressività – in un'attività musicale condivisa nel piccolo gruppo – gesti corporei, vocali e strumentali. Le attività suggerite ai docenti di strumento come luogo dell'osservazione attitudinale si caratterizzano per il riferimento al continuo dinamico di una musica udita, piuttosto che a quella scritta, e per la costruzione primaria e fondamentale di esperienze di *flow* musicale. È quel *piacere del flow*, tematizzato da Csikszentmihaly come ingrediente fondamentale di qualsiasi performance avvertita come “ottimale” (Csikszentmihaly, 1996). Di fatto, il benessere che chiunque, anche una persona con disabilità grave, può trarre dalla partecipazione all'esperienza musicale deriva in buona parte dal coinvolgimento in un *flow*, una continuità vitale che restituisce intuitivamente all'essere una conferma della propria identità. “L'esperienza di un *flow*, di una fluidità e continuità nella realizzazione di un movimento, o di un passo strumentale, o vocale, equivale a una propriocezione vitale positiva, di integrazione dell'Io, laddove l'incedo continuo prefigura l'impedimento, la frustrazione, una disintegrazione dell'Io e, in definitiva, la morte” (Ferrari 2014, p. 116).

In quest'ottica – è stato scritto nelle raccomandazioni presenti in questo volume – “è importante che le scuole secondarie a indirizzo musicale diano a ogni individuo la possibilità di accedere a percorsi di educazione musicale

e strumentale attraverso una valutazione di tipo inclusivo, nell'ambito della quale ognuno possa esprimere al meglio la propria musicalità a prescindere dalla performance e da eventuali conoscenze pregresse”.

2. Lo sviluppo della competenza fonologica: il ruolo degli insegnanti di Musica nei corsi di strumento

A questo punto, il problema che gli insegnanti di Musica e di Strumento si trovano a dover fronteggiare, con gli alunni ammessi ai corsi a indirizzo, consiste nel condurre gradualmente tutti gli allievi, compresi quelli con disabilità e con DSA, a passare da una *competenza fonica* – che è la capacità di stare nel suono con fluidità e naturalezza, partecipando a esso con il movimento o con la voce, con la continuità e l'espressività che la prova attitudinale sarà andata a osservare e accertare – a una *competenza fonologica*, che è la capacità di stare in questa continuità riconoscendo in essa l'articolazione di singole *unità fonologiche*, ciascuna delle quali ha una sua propria forma e carattere, ed è dunque anche un'*unità di senso*. La competenza metafonologica, cioè la consapevolezza dell'alternarsi e combinarsi di queste unità fonologiche nel *continuum* sonoro, è esattamente il prerequisito indispensabile per la letto-scrittura: non solo di quella verbale, come da tempo ci insegnano gli psicolinguisti e gli esperti di didattica inclusiva della lingua (Stella, 2015; Rizzo, 2021), ma anche di quella musicale.

Si tratta allora di attrezzarsi con dispositivi tramite i quali aiutare tutti i giovani che entrano nei corsi a indirizzo a riconoscere, discriminare, trasferire e ricomporre, all'interno delle musiche che ascoltano, cantano e suonano, unità ritmiche, melodiche, armoniche, timbriche.... trasferibili e componibili in nuovi contesti, da realizzare con la voce e con il proprio strumento.

3. Una proposta didattica

In questa cornice, ho accolto ben volentieri l'invito a inserire nell'estensione online di queste linee-guida un'unità d'apprendimento (UdA) costruita insieme agli studenti dei miei corsi avanzati di didattica della musica al Conservatorio S. Cecilia di Roma¹. Con loro ho approntato un testo e parecchi

¹ Si tratta di musicisti già esperti, che stanno coltivando una formazione pedagogica e didattica: Gaia Antonucci, Katia Calvelli, Elisa Costanzo, Antonello Giorno, Raffaella Monza, Stefano Natale, Elisabetta Scolamacchia, Chiara Strada, Giorgia Ticconi, Ludovico Versino.

materiali, audio e di notazione, utili all'allestimento di un'unità d'apprendimento che, accogliendo gli alunni di una classe prima del corso a indirizzo, li conduca gradualmente e con attività mirate dal piacere della pronuncia verbale al gusto della scoperta di unità fonologiche corrispondenti ai piedi ritmici della metrica classica, di fatto costitutivi della nostra lingua. Le attività descritte individuano nei piedi ritmici delle parole, ovvero nelle configurazioni sillabico-accentuative riconosciute e denominate nella metrica, il dispositivo con cui articolare il flusso del discorso sonoro sia in fase di ascolto che di produzione, per il semplice fatto che ciascuno dei nomi degli alunni presenti in una classe “fa suonare” uno dei piedi ritmici riconosciuti e denominati nella metrica antica. Così, *Franca* è un bisillabo piano, un trocheo, e *Giosuè* un giambo; *Monica* è un tribraco e *Lavinia* un baccheo; *Annibale* un peone secondo e *Raffaella* un peone terzo, mentre il monosillabo *Tom* è un pes. Il suono, la Gestalt ritmico uditiva del nome proprio o di un compagno va a costituire un repertorio di rappresentazioni mentali con cui organizzare per confronto il suono e il ritmo di tutte le altre parole utilizzate nel discorso. Il focus attentivo sui piedi ritmici recupera una modalità di ascolto e costruzione propria di tradizioni “altre” o precedenti rispetto all'avvento della moderna musica *mensurata*, basata non sui raggruppamenti di sillabe verbali intorno a un accento, ma sulla suddivisione binaria o ternaria dell'unità di tempo, e si addice ad alunni che abbiano difficoltà a stare in un tempo musicale regolato rigidamente dal metronomo.

Rispetto allo sviluppo di una competenza ritmica, molte tradizioni didattico musicali costruiscono percorsi di insegnamento-apprendimento a partire dai ritmi delle parole, per trasferire la pronuncia della voce parlata a quella del gesto strumentale, e viceversa. Questo si realizza prima ancora nella grande letteratura musicale: le gag irresistibili di tanti passi del melodramma rossiniano, per esempio, derivano proprio dall'atteggiarsi dello strumento, concertando con una voce solista, a “mimare” e ricalcare, a volte quasi con un effetto caricaturale, la pronuncia ritmica delle parole appena emesse nel canto (cfr. Rognoni, 1977, pp. 9-269). Anche la linea pedagogica dell'Orff Schulwerk raccoglie questo modello, inventando continuamente contesti educativi che mettano in relazione lingua, musica e scena, con attività in cui un testo ritmico parlato diventa una sequenza motoria, o una sequenza di body percussion, e poi una musica strumentale; oppure, viceversa, una musica ascoltata viene ri-espressa in una sequenza coreutica e/o in una verbale (cfr. Piazza, 2006).

Le attività proposte nella nostra UdA, e i materiali sonori a esse collegati, sviluppano la capacità di: a) riconoscere in versi poetici; b) rieseguire con la voce o sullo strumento; c) trasferire e ricomporre in nuove sequenze verbali

o musicali i vari piedi ritmici, con le loro specificità di forma e di carattere. L'utilizzo di notazioni analogiche consente di traghettare in modo agevole per tutti gli studenti il passaggio dal livello fonico a quello fonologico del lavoro musicale e si offre come modalità compensativa efficace per gli alunni portatori di disturbi del linguaggio o dell'apprendimento. In questo senso, l'UdA mira a proporsi come strumento di una didattica musicale inclusiva, in cui tutti gli alunni abbiano modo di partecipare e apprendere insieme.

L'UdA può essere utilizzata dagli insegnanti di Musica dei corsi a indirizzo, cui spetta in buona parte il traguardo dello sviluppo di un'alfabetizzazione musicale a partire da livelli di acculturazione già esistenti, ma può essere condiviso, per quanto a essi parrà conveniente, anche dagli insegnanti di Strumento. Le attività iniziali del testo guida e dell'annesso progetto "Parole gelate", sul I movimento dell'*Inverno* di Vivaldi, descritte in entrambi i casi come "Fase 1", sono peraltro efficacemente proponibili anche nelle 4a e 5a classi della scuola primaria. Il testo guida della UdA ("Dai piedi ritmici dei nomi") e le cartelle con i materiali audio e di notazione utili allo svolgimento delle varie attività sono disponibili nella pagina web del volume, alla quale si accede dal sito <https://series.francoangeli.it/index.php/oa>.

4. Osservazioni conclusive

Desidero concludere ricordando le argomentazioni neuro-scientifiche con cui Aniruddh D. Patel (2011) spiega come la codifica subcorticale del linguaggio, realizzata a livello del tronco encefalico, si mostri più attiva e sviluppata in soggetti forniti di un training musicale specifico. Lo studioso, all'interno di una ricerca in presenza di disturbi del linguaggio, sostiene che un dato tipo di formazione musicale potrebbe migliorare considerevolmente le abilità linguistiche relative alla lettura. Anzi, con riferimento agli studi di Kraus e collaboratori (per un panorama complessivo, cfr. Kraus, 2021), ricorda che la stessa plasticità neurale del tronco encefalico è più o meno sviluppata a seconda dell'esperienza e che la gradualità di questo sviluppo si correla in modo significativo con l'importanza della formazione musicale nella vita del soggetto osservato. Il modello di funzionamento ricostruito da Kraus e colleghi descrive il processamento dei dati uditivi nel cervello umano come un'interazione a doppia via tra le regioni corticali e subcorticali, che ha conseguenze sulla malleabilità strutturale di entrambe. In questo processamento uditivo a doppia via, prima ancora che un messaggio sonoro ascoltato possa essere decodificato attraverso il bagaglio di memorie linguistiche già immagazzinato nel cervello, tratti acustici importanti di questo

messaggio, relativi allo spettro delle frequenze e al tempo, dovrebbero poter essere rilevati a livello subcorticale attraverso un codice neurale e trasferiti con precisione alla corteccia uditiva.

Ci piace pensare che questa doppia via del processamento uditivo del sonoro si verifichi in tutte le situazioni in cui la realizzazione di testi poetici e musicali da parte dei ragazzi arriva a curarne e restituirne simultaneamente sia il livello corticale, potremmo dire, ovvero una corretta comprensione delle parole – note previste, sia il livello subcorticale, ovvero un’articolazione consapevole delle forme sillabico-accentuative di cui il discorso si compone, “suonate” in un parlato musicale o “pronunciate” su uno strumento.

Riferimenti bibliografici

- Csikszentmihaly Mihaly (1996), *Creativity*, Harper Collins, New York.
- Ferrari Franca (2014), “Musiche inclusive. Ambienti esemplari”, in F. Ferrari, G. Santini (a cura di), *Musiche inclusive*, Universitalia, Roma, pp. 109-131.
- Kraus Nina (2021), *Of Sound Mind. How our brain constructs a meaningful sonic world*, MIT, Cambridge.
- Patel D. Aniruddh (2011), “Why would musical training benefit the neural encoding of speech? The Opera hypothesis”, *Frontiers in Psychology*, retrieved October 5, 2021 from <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/21747773/>.
- Piazza Giovanni (2006), *Alcune linee-guida del percorso pedagogico dell’OSI – Orff Schulwerk italiano*, www.orffitaliano.it/presentazione/lineeguida.html/.
- Rizzo Amalia Lavinia (2021), *Giochi musicali e disturbi dell’apprendimento*, Carocci, Roma.
- Rognoni Luigi (1977), *Gioacchino Rossini*, Einaudi, Torino.
- Stella Giacomo (2015), “Disturbi specifici del linguaggio e DSA”, *Psicologia e scuola*, 6/7 febbraio, http://media.giuntiscuola.it/_tdz/@media_manager/2754331.Giacomo-Stella.pdf, ultima consultazione 1/12/2021.

Gli autori

Anna Bonaldo, docente di flauto traverso, referente dell'indirizzo musicale presso l'Istituto Comprensivo di Fonzaso e Lamon (Belluno).

Ester Caparrós Martín, professoressa del Dipartimento di Didattica e Organizzazione Scolastica, presso la Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università di Malaga.

Marina Chiaro, PhD in Teoria della ricerca educativa e sociale (Università degli Studi di Roma Tre). Insegna Didattica e Pedagogia Speciale presso l'Università Niccolò Cusano.

Cristiano Corsini, professore associato in Pedagogia Sperimentale presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre.

Maristella Croppo, musicista, formatrice, specializzata nella Music Learning Theory di E.E. Gordon e in pratiche educative *mindfulness based*.

Barbara De Angelis, professoressa ordinaria in Didattica e Pedagogia Speciale presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre.

Franca Ferrari, docente di Pedagogia Musicale presso il Conservatorio di Musica Santa Cecilia di Roma.

Paola Greganti, pedagogista esperta di Didattica speciale, Pedagogia speciale e Disturbi Specifici dell'Apprendimento.

Maria Teresa Lietti, docente di violino SMIM Foscolo, IC Como Borgovico.

Marcella Maio, docente di flauto traverso, referente dell'indirizzo musicale e collaboratrice del Dirigente Scolastico presso l'Istituto Comprensivo Luigi Nono di Mira (Venezia).

Maria Luisa Nicelli, docente di pianoforte, coordinatrice del Dipartimento Strumento musicale, primo collaboratore del Dirigente Scolastico, Istituto Comprensivo Garibaldi di Fondi (LT).

Maria Teresa Palermo, flautista, musicoterapeuta, insegna nella scuola di musicoterapia di Assisi e al Conservatorio di Musica di Cesena.

Federica Pilotti, architetto, docente comandata presso il Ministero dell'Istruzione e componente del Nucleo operativo del *Comitato nazionale per l'apprendimento pratico della musica per tutti gli studenti* del Ministero dell'Istruzione.

Amalia Lavinia Rizzo, ricercatrice in Didattica e Pedagogia Speciale presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre.

Gabriele Rubino, clarinettista, psicologo, specializzato nel Metodo Esagramma, docente di musica e conduttore di gruppi musicali inclusivi.

Filippo Sapuppo, ricercatore in Didattica e Pedagogia Speciale presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre.

Fabio Sebastiani, docente di Educazione Fisica, musicista, coordinatore della didattica e responsabile dei progetti di ricerca, sperimentazione e innovazione dell'Istituto Comprensivo Madre Teresa di Calcutta di Valmontone (Roma).

Adalgisa Serrecchia, docente di Violino, Referente BES-DSA e funzione Strumentale (area interventi e servizi per gli studenti) dell'Istituto Comprensivo Rizziconi (RC).

J. Eduardo Sierra Nieto, professore del Dipartimento di Teoria e Storia dell'Educazione e MIDE, presso la Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università di Malaga (Spagna).

Annalisa Spadolini, insegnante, musicista, ricercatrice, coordinatrice Nucleo Operativo del *Comitato nazionale per l'apprendimento pratico della musica per tutti gli studenti* del Ministero dell'Istruzione.

Marianna Traversetti, ricercatrice in Didattica e Pedagogia Speciale presso il Dipartimento di Scienze Umane dell'Università degli Studi dell'Aquila.

Anna Maria van der Poel, docente di flauto traverso, referente dell'indirizzo musicale e funzione strumentale (area PTOF e autovalutazione) dell'Istituto Comprensivo Esseneto di Agrigento.

Francesca Vergani, laureata in Musicologia, specializzata nel Metodo Esagramma, dottoranda in Pedagogia presso la Facoltà di Scienze della Formazione della Libera Università di Bolzano.

Vi aspettiamo su:

www.francoangeli.it

per scaricare (gratuitamente) i cataloghi delle nostre pubblicazioni

DIVISI PER ARGOMENTI E CENTINAIA DI VOCI: PER FACILITARE
LE VOSTRE RICERCHE.



Management, finanza,
marketing, operations, HR

Psicologia e psicoterapia:
teorie e tecniche

Didattica, scienze
della formazione

Economia,
economia aziendale

Sociologia

Antropologia

Comunicazione e media

Medicina, sanità



Architettura, design,
territorio

Informatica, ingegneria
Scienze

Filosofia, letteratura,
linguistica, storia

Politica, diritto

Psicologia, benessere,
autoaiuto

Efficacia personale

Politiche
e servizi sociali



FrancoAngeli

La passione per le conoscenze

Questo 
LIBRO

 ti è piaciuto?

Comunicaci il tuo giudizio su:
www.francoangeli.it/latuaopinione.asp



**VUOI RICEVERE GLI AGGIORNAMENTI
SULLE NOSTRE NOVITÀ
NELLE AREE CHE TI INTERESSANO?**



ISCRIVITI ALLE NOSTRE NEWSLETTER

SEGUICI SU:



FrancoAngeli

La passione per le conoscenze

Copyright © 2022 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835134688

STRUMENTO MUSICALE E INCLUSIONE NELLE SMIM

La presenza delle scuole secondarie di I grado ad indirizzo musicale (SMIM) rappresenta un'opportunità preziosa per il potenziamento dell'impiego della musica al fine di innalzare il livello di inclusività di ciascun istituto. La musica si inserisce positivamente nella dialettica tra didattica e inclusione in quanto è un'esperienza significativa di sviluppo che accresce la partecipazione e l'apprendimento degli allievi con qualsiasi tipologia di bisogno educativo speciale e rende maggiormente accogliente l'intera comunità. È stato infatti dimostrato che l'attività musicale promuove lo sviluppo integrale della persona, anche in presenza di disabilità severe, e si pone quale vero e proprio "neuroprotettore" del linguaggio, migliorando la memoria di lavoro, l'attenzione, il benessere e l'autostima. In questo quadro, il volume presenta i risultati di una ricerca finanziata dal Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre e svolta in Collaborazione con il *Comitato nazionale per l'apprendimento pratico della musica per tutti gli studenti* del Ministero dell'Istruzione. Con una metodologia integrata, per la prima volta nel nostro Paese, la ricerca ha indagato il livello di inclusività delle SMIM e, a partire dall'individuazione dei nodi problematici, ha elaborato una serie di azioni didattico-valutative di miglioramento condivise anche con il mondo della scuola e descritte nel volume.

A corredo del testo sono stati progettati degli Allegati disponibili per il download e la stampa nella pagina web del volume, alla quale si accede dal sito <https://series.francoangeli.it/index.php/oa>

Amalia Lavinia Rizzo è ricercatrice in Didattica e Pedagogia Speciale nel Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi RomaTre. Pianista, diplomata in Didattica della musica, specializzata nelle attività di sostegno e in musicoterapia, laureata in DAMS, PhD in Pedagogia, ha indagato il concetto di musica inclusiva applicato al contesto italiano di «full inclusion». Autrice e curatrice di numerose pubblicazioni scientifiche e didattiche, è impegnata in attività di ricerca relative all'area dell'inclusione scolastica, della formazione degli insegnanti e dell'individuazione di strategie didattiche efficaci secondo l'orientamento dell'«Evidence Based Education». In riferimento all'impiego della musica per l'inclusione, ha elaborato un modello di intervento educativo nella scuola dell'infanzia basato sull'impiego del gioco musicale e finalizzato allo sviluppo dei prerequisiti di letto-scrittura, proposto modalità di impiego compensativo della musica in presenza di DSA e sviluppato una modalità di progettazione curricolare specifica per la scuola secondaria di primo grado attuabile da insegnanti musicisti di sostegno.