



Convegno Nazionale

La Scuola MusicAbile

Promuovere la cultura e la pratica musicale nella scuola a supporto dei processi innovativi e inclusivi

ATTI DEL CONVEGNO

a cura di Sonia Carli



Istituto Comprensivo Trento 5 - Trento

IPRASE - Istituto Provinciale per la Ricerca e la Sperimentazione Educativa - Rovereto (TN)

Atti del Convegno

La Scuola MusicAbile - Promuovere la cultura e la pratica musicale nella scuola a supporto dei processi innovativi e inclusivi

Istituto Comprensivo Trento 5 - Trento - 7 ottobre 2023

pagina web del convegno: <https://sites.google.com/istitutotrento5.it/lascuolamusicabile>

Immagine di copertina

Olio su tela di Sonia Carli - Progetto grafico di Maurizio Bianchi

Moderatori

Sessione 1 "Musica e strumento per la formazione dell'individuo": Sonia Carli

Sessione 2 "Offerta musicale nella scuola: la pratica musicale nella verticalità dei curricula": Dario De Cicco

Sessione 3 "Normativa nazionale e formazione dei docenti in ambito musicale": Lara Corbacchini

Comitato scientifico

Sonia Carli, Lara Corbacchini, Francesco Foletti, Elita Maule, Pietro Antonio Stosio

Staff tecnico-informatico

Daniele Piccoli, Maria Vittoria Cicinelli

Responsabile sicurezza

Luigi Rodighiero

© Foto Convegno e Grafica Web

Maria Vittoria Cicinelli

Organizzazione

Sonia Carli responsabile del Convegno

Paola Giori coordinatrice tecnica del progetto - Iprase

Segreteria scientifica: Francesco Foletti

Segreteria organizzativa: Lorenza Clementi, Sara Dalli Cardillo, Francesca Landro

Responsabile amministrazione: Maria Di Stasio

© - Copyright

Istituto Comprensivo Trento 5

IPRASE: Istituto provinciale per la ricerca e la sperimentazione educativa

L'utilizzo del materiale pubblicato è consentito con citazione obbligatoria della fonte

Coordinamento editoriale

Grafica e stampa Grafiche Futura S.r.l. - Trento

ISBN 978-88-7702-539-5

Con il patrocinio e la collaborazione di



IPRASE per l'ambiente



Questo documento è stampato interamente su carta certificata

Stampato su carta priva di cloro riciclabile ecologica

Convegno Nazionale

La Scuola MusicAbile

**Promuovere la cultura e la pratica
musicale nella scuola a supporto
dei processi innovativi e inclusivi**

ATTI DEL CONVEGNO

a cura di Sonia Carli

Indice

La scuola musicabile	7
<i>Paola Pasqualin</i>	
Musica e innovazione educativa	9
<i>Luciano Covi</i>	
Ringraziamenti	11
<i>Sonia Carli</i>	
Musica e strumento per la formazione dell'individuo	13
Fondamenti e modelli per un curriculum musicale/strumentale inclusivo. L'intenzionalità musicale come dispositivo di progettazione universale	15
<i>Lara Corbacchini</i>	
Strumenti per crescere insieme: quale didattica?	27
<i>Mariateresa Lietti</i>	
Persone radio e audiocomunità. Come riconoscere sorgenti umane radiofoniche in vita	39
<i>Matteo Frasca</i>	
Offerta musicale nella scuola, la pratica musicale nella verticalità dei curricula	55
Risultati OCSE-PISA 2018. L'incidenza della pratica musicale nelle performance scolastiche degli studenti italiani 15enni in Matematica, Competenze di Lettura e Scienze	57
<i>Elita Maule e Franz Hilpold</i>	
Musica, resilienza e studenti italiani con background migratorio: un approfondimento dei dati PISA 2018	71
<i>Elita Maule e Franz Hilpold</i>	

Fisica e Musica a braccetto: un binomio di interesse anche didattico	87
<i>Stefano Oss</i>	
A ciascuno il suo gesto	97
<i>Donatella Bartolini</i>	
Normativa nazionale e formazione dei docenti in ambito musicale	115
Formazione e reclutamento dei docenti di Musica tra pedagogia e prassi didattiche	117
<i>Dario De Cicco</i>	
Il DI 176/22: conferme e innovazioni	133
<i>Ciro Fiorentino e Massimo Orlando</i>	
Le azioni del Ministero dell'Istruzione e del Merito in favore della musica a scuola. La formazione docenti tra norme e prassi di qualità	143
<i>Annalisa Spadolini</i>	
Prospettive	157
Nuovi Paesaggi per l'educazione al Suono e alla Musica	159
<i>Mario Piatti</i>	

La scuola musicabile

di Paola Pasqualin¹

Musicabile vuol essere la scuola che è alla ricerca della propria armonia.

Musicabile vuol essere la scuola che ci rende capaci, esperti, felici attraverso la musica.

Musicabile vuol essere la scuola di tutti e di ciascuno, luogo in cui le differenze e lo specifico potenziale trovano espressione singola e comune grazie alla musica.

L'esperienza della musica nella scuola è il luogo propizio, privilegiato e simbolico, nel quale i processi d'interazione, creatività, socializzazione incontrano, attraverso l'esplorazione del paesaggio sonoro, l'essenza di ogni linguaggio e il valore di ogni cultura. La scuola è il luogo eticamente decisivo dove la vita delle nostre ragazze e dei nostri ragazzi prende forma nello scambio, nella ricerca, nella cultura dell'inclusione.

La musica nella scuola con il suo sapere – mai scisso dalla relazione – punto di massima convergenza tra educazione e istruzione, diventa luogo per ripartire con rinnovato slancio.

Naturale è stato per i Dirigenti Scolastici delle tre Scuole Medie a Indirizzo Musicale e dei due Licei Musicali e Coreutici trentini, condividere e potenziare le azioni didattico-pedagogiche e le iniziative culturali sul territorio rivolte all'intera comunità scolastica, attraverso la costituzione di una Rete di scopo per la musica, finalizzata, fra l'altro, a promuovere ricerca e innovazione didattica specifica nel campo musicale e strumentale, anche mediante l'analisi, l'applicazione e la verifica di nuovi *curricula* di studi proposti dalla Provincia Autonoma di Trento o dal Ministero dell'Istruzione.

Il Convegno Nazionale *“La Scuola MusicAbile – Promuovere la cultura e la pratica musicale nella scuola a supporto dei processi innovativi e inclusivi”*, rappresenta una delle occasioni per ribadire, ancora una volta, l'alto valore educativo e formativo che la musica assolve nel nostro sistema scolastico, ma anche un momento di ricerca e confronto che vede nella valorizzazione dei contesti d'apprendimento e di sviluppo dei repertori dell'ascoltare, percepire, stimolare, imparare insieme, il principale campo empirico.

¹ *Dirigente scolastica IC TN 5 - Capofila della “Rete delle scuole per la diffusione della cultura e della pratica musicale della Provincia di Trento”*

Forte è nelle nostre scuole il bisogno di fare musica ed è nostro, ogni giorno, il compito di intercettare questo desiderio di conoscenza, stimolo sensoriale, cognitivo, cinetico, cifra delle competenze trasversali esplicitate più volte dalle Indicazioni Nazionali e dal Consiglio dell'Unione Europea. Fare musica con la voce, con il corpo, con gli strumenti a disposizione, consente di vivere la propria emotività, sollecitare consapevolezza critica, esplorare mondi simbolici di cui la musica è inesauribile fonte.

Le tre sessioni e la *summary lecture* del Convegno: *musica e strumento per la formazione dell'individuo; offerta musicale nella scuola, la pratica musicale nella verticalità dei curricoli; normativa nazionale e formazione dei docenti in ambito musicale; prospettive*; rappresentano alcuni dei temi centrali nel dibattito attuale sulla musica nella scuola. Questa giornata di lavori pone a confronto il pensiero di alte personalità del mondo della cultura musicale, dell'istruzione e delle organizzazioni del sistema scolastico, per rappresentare un punto di arrivo e nello stesso tempo di partenza verso la costruzione di nuovi contesti e dimensioni che assicurino, con certezza e a tutti/e gli/le alunni/e, un'adeguata educazione e formazione personale, sociale e cognitiva attraverso la musica.

Siamo grati alle Istituzioni e alle persone - studentesse e studenti, docenti, personale ausiliario, amministrativo e tecnico - che con il loro impegno e la loro passione hanno reso possibile la realizzazione di questo Convegno, ma soprattutto trasformano quotidianamente in realtà i sogni e le aspirazioni dei nostri e delle nostre giovani.

Musica e innovazione educativa

di Luciano Covi¹

Il primo comma dell'articolo 41 della Legge provinciale 7 agosto 2006 n. 5 ("Legge provinciale sulla scuola") recita quanto segue: *Le attività di ricerca sono svolte dall'Istituto provinciale per la ricerca e la sperimentazione educativa (IPRASE) e da ciascuna istituzione scolastica e formativa, secondo quanto previsto da questa legge. Questi soggetti partecipano al sistema provinciale della ricerca e dell'innovazione.*

L'esperienza del convegno nazionale *La Scuola MusicAbile - Promuovere la cultura e la pratica musicale nella scuola a supporto dei processi innovativi e inclusivi*, realizzata con la Rete delle tre Scuole Medie a Indirizzo Musicale e dei due Licei Musicali e Coreutici della Provincia autonoma di Trento, costituisce, nel concreto, il modo con cui tale disposto normativo può essere tradotto nella realtà scolastica quotidiana.

Grazie all'idea e alle sollecitazioni raccolte dai Dirigenti e dai docenti della Rete, si è riusciti a costruire un momento di riflessione dedicato alla ricerca e all'innovazione didattica musicale non solo per addetti ai lavori, ma orientato in senso più ampio all'intero sistema educativo provinciale, fornendo stimoli e contributi che, proprio per il loro valore "sistemico", si è deciso di raccogliere e documentare nel presente volume.

Ciò che è emerso dal convegno è che la musica può assumere contemporaneamente più sfaccettature e comportare più implicazioni: è una delle forme artistiche ed espressive per eccellenza, è passione, ma anche dedizione, impegno e tecnicismo; a scuola, la musica può consentire lo sviluppo di competenze cognitive, ma anche socio-emotive; può essere un eccezionale strumento di inclusione, ma pure favorire l'adozione di approcci didattico-metodologici innovativi.

Dalle scuole a indirizzo musicale o, meglio, "musicAbili", sono emerse quindi anche prospettive nuove e per certi versi inusitate. Il convegno nazionale si è rivelato un'occasione preziosa per mettere in luce le potenzialità della scuola come contesto privilegiato di sperimentazione e possibilità di innovazione didattica. Una scuola inclusiva, per tutti e per ciascuno, attenta al presente e al futuro dei giovani, come auspicato anche nella Missione 4 del Piano nazionale di Ripresa e Resilienza.

¹ *Direttore IPRASE - Istituto provinciale per la ricerca e la sperimentazione educativa*

Ringraziamenti

di Sonia Carli¹

Vorrei riservare questo spazio ai ringraziamenti verso tutti coloro che hanno contribuito, con instancabile supporto, alla realizzazione e alla piena riuscita del Convegno Nazionale *La Scuola MusicAbile - Promuovere la cultura e la pratica musicale nella scuola a supporto dei processi innovativi e inclusivi* svoltosi a Trento il 7 ottobre 2023.

In primis desidero ringraziare i Dirigenti scolastici degli Istituti della *Rete delle scuole per la diffusione della cultura e della pratica musicale della Provincia di Trento* e il Direttore dell'*Istituto provinciale per la ricerca e la sperimentazione educativa IPRASE*, promotori e sostenitori dell'iniziativa. La mia riconoscenza va in particolare alla Dirigente Paola Pasqualin che ha gentilmente offerto le strutture organizzative, amministrative e logistiche dell'Istituto Trento 5 accogliendo il Convegno nella splendida cornice dell'Aula Magna della Scuola "F. Crispi".

Rivolgo un sentito ringraziamento al *Comitato Scientifico* del Convegno, di eccellente competenza, con cui ho condiviso l'intero percorso in un confronto costruttivo e dinamico che ha permesso lo sviluppo e l'armonizzazione di tutte le tematiche proposte.

Desidero esprimere il mio riconoscimento personale al *Comitato organizzativo*, allo *Staff tecnico-informatico* e ai *Responsabili web, sicurezza e amministrazione* che con professionalità, impegno ed entusiasmo hanno contribuito all'ottimo risultato di questo evento.

Un ringraziamento generale ai relatori, testimoni di esperienza e fautori di ricerca, innovazione e strategie pedagogiche inclusive, a partner e sostenitori che con grande sensibilità hanno incoraggiato l'iniziativa e a tutti coloro che con attenzione e partecipazione hanno seguito i lavori del Convegno.

Un grazie sincero e particolare ai docenti delle sezioni violino e violon-

¹ *Responsabile del Convegno - Istituto Comprensivo Trento 5 SSPG "G. Bresadola".*

cello delle SMIM dell'IC TN5 che hanno saputo guidare gli studenti con dovizia e impegno permeando l'energica atmosfera del Convegno con le armonie garbate ed eleganti degli archi.

Infine, mi rivolgo con immensa e affettuosa gratitudine a Paola Giori, coordinatrice tecnica dell'evento e a Morena Paola Carli per il contributo nell'impostazione e nella programmazione congressuale. Due figure professionali altamente qualificate attive sin dagli albori del Convegno e generosamente disponibili per l'attuazione del progetto.

La strada verso una scuola musicabile è in continua evoluzione e ognuno di noi ha un ruolo cruciale nel plasmare un futuro in cui la musica sia davvero accessibile a tutti, senza eccezioni.

**MUSICA E STRUMENTO
PER LA FORMAZIONE
DELL'INDIVIDUO**

Fondamenti e modelli per un curriculum musicale/strumentale inclusivo. L'intenzionalità musicale come dispositivo di progettazione universale

di Lara Corbacchini¹

Abstract. I fondamenti pedagogico-musicali contemporanei hanno nella loro essenza i presupposti per un agire inclusivo. Tali elementi vengono messi in risonanza con studi volti a sostenere la formazione musicale di persone con disabilità complesse. Perno dell'argomentazione è l'intenzionalità musicale così come tratteggiata dal poderoso progetto inglese inclusivo *Sounds of Intent*. Alcuni dei risultati della ricerca vengono qui analizzati e proposti quali linee guida per una progettualità e una azione educativa/formativa rinnovata in contesti caratterizzati anche, ma non solo, dalla presenza di studenti con bisogni speciali complessi. Centrali le capacità di osservazione e interpretazione dei docenti nei confronti dell'intenzionalità del *music making*.

Keywords: inclusione; curriculum; *Sounds of Intent*.

Pedagogia musicale e/è inclusiva

Come sappiamo, da più di un decennio, la parola "inclusione" caratterizza in maniera crescente il panorama pedagogico, didattico e politico-scolastico nazionale.

Uno sguardo che chiunque può dare all'editoria di settore fornisce un'immagine immediata dell'aumento esponenziale di questo interesse. Ricercando nell'OPAC (*Online Public Access Catalogue*) del Servizio Bibliotecario Nazionale le monografie con il lemma "inclusione" nel titolo - nell'ambito del soggetto "educazione" - si hanno 115 risultati: 15 sono i

¹ Conservatorio statale di Musica "F. A. Bonporti" di Trento e Riva del Garda - Trento.

volumi editi dal 2000 al 2013; i restanti 100 negli ultimi dieci anni². Questo avviene in relazione anche a rilevanti interventi di indirizzo nazionali e internazionali che sottolineano come la società tutta sia chiamata a questo compito ovvero: «attraverso specifiche strategie promuovere la coesistenza e la valorizzazione delle differenze attraverso una revisione critica delle categorie convenzionali che regolano l'accesso a diritti e opportunità» [Trecani, s.d.]. In particolare, la scuola deve fornire «un'educazione di qualità, equa e inclusiva e opportunità di apprendimento per tutti» [ONU, 2015, p. 17]. In questo scenario si richiede una didattica in grado di realizzare apprendimenti e partecipazione tenendo conto di tre fattori [Janès, 2013]:

1. Il funzionamento umano differente [OMS, 2002, 2007]: tenere in massimo conto le diversità individuali siano esse “speciali” o derivanti da “normali” diversità nel pensare, nell'imparare, nel vivere le situazioni, nelle esperienze passate.
2. L'equità [Sen, 2010]: valorizzare le differenze, mediante un processo di riconoscimento e comprensione delle stesse al fine di includerle in un contesto partecipativo, attivando processi di differenziazione e compensazione.
3. L'efficacia tecnica e la partecipazione sociale: comprendere la particolarità del “funzionamento” dei singoli studenti strutturando situazioni di apprendimento su misura in contesti naturali e di adeguato valore sociale

Per il pensiero pedagogico musicale del nostro Paese, così come si è venuto a strutturare a partire dai primi anni Settanta³, tali fondamenti non sono certo una novità recente. In ciascuno di essi riecheggiano in modo evidente i pilastri, epistemologici e metodologici, dell'educazione musicale/strumentale contemporanea; infatti attraverso un modello antropocentrico, complesso, basato sulla comprensione/valorizzazione dei molteplici legami fra individui/suoni/musiche/società si pone l'unicità della persona (non riduttivamente in senso bio-medico) al centro dell'azione didattica e la si orienta in una significativa rete di relazioni [Piatti, 1998, 2012; Delfrati, 2008, 2009; Spaccazzocchi, 2002, 2011; Stefani, 1982] e di risonanze

² Si veda <https://opac.sbn.it/> [ultimo accesso 31 agosto 20203].

³ In questo processo ha rivestito un ruolo propulsore la Società Italiana per l'Educazione Musicale (SIEM) fondata nel 1969 da Carlo Delfrati. Per decenni ha alimentato, e alimenta, attraverso convegni, pubblicazioni (i periodici *Musica Domani* e *I Quaderni della SIEM*) la formazione di un pensiero pedagogico-musicale consapevole e aperto, coniugandolo con la divulgazione di buone pratiche attraverso diffuse attività di formazione. Tutt'altro che episodico nonostante la limitata diffusione (1979-1982) il contributo dato dalla rivista *Laboratorio Musica*, fondata da Luigi Nono (recentemente ripubblicata da *Musicheria*, si veda oltre). A partire da fine Millennio un ruolo di grande rilievo è assunto dal Centro Studi “Maurizio Di Benedetto” motore anche di una preziosa collana *Idee e materiali musicali* (FrancoAngeli), della rivista online *Musicheria* e della omonima “Radio”. Ulteriormente si segnala per la divulgazione di “buone pratiche” il portale *Musica a Scuola* dell'Istituto Nazionale Documentazione Innovazione Ricerca Educativa (INDIRE), con il supporto del Comitato nazionale per l'apprendimento pratico della musica. Per la reperibilità delle risorse sopracitate si veda la Sitografia in calce.

[Lietti, 2022; Ferrari e D'Alessandro, 2022]⁴. Concetti fondamentali per la comprensione del comportamento musicale e per la progettualità didattica come, solo per citarne alcuni, condotta [Delalande, 1993, 2001], identità [Ferrari, 1994; Disoteco e Piatti, 2002], gesto [Buzzoni e Tosto, 1998; Freschi, 2002], significato [Baroni, 1997; Stefani, 1982], codice [Ferrari, 1999; Stefani, 1982], paesaggio sonoro [Maule, 2005; Disoteco, 2007; Strobino e Vitali, 2023]... rimandano inevitabilmente a percorsi che coniugano e includono in una sintesi superiore individualità e alterità, unicità e molteplicità, somiglianza e differenza.

Potremmo argomentare quindi che il “nostro” pensiero pedagogico-didattico musicale incarna l'inclusione come un principio irrinunciabile [Anceschi, 2022] e una intenzione costante. Aggiungere a questo paradigma il termine, giustappunto, “inclusivo”, potrebbe anche apparire tautologico.

Eppure il confronto su questo tema in ambito scolastico-musicale, non è sempre riferibile a questo quadro avanzato.

Sicuramente sono moltissimi i contributi significativi che perfezionano e innovano - attraverso i rimandi alle più solide prospettive scientifiche e normative - quanto già in essere nella scuola italiana. A guisa di esempio possiamo nominare il recente volume collettaneo *Strumento musicale e inclusione nelle SMIM. Ricerca, itinerari didattici e processi valutativi* [Rizzo, 2022] o i contributi di autrici e autori compresi in un numero di fresca data della rivista della Società Italiana per l'Educazione Musicale dedicato a *Musica e Inclusione* [Musica Domani, 2022]. Questi si aggiungono al celebre precursore *Musica e DSA. La didattica inclusiva dalla scuola dell'infanzia al conservatorio* [Lietti e Rizzo, 2014].

Purtroppo però ancora troppo spesso capita di imbattersi in proposte (editoriali, formative, divulgative...) di segno diverso: ovvero di impostazione non convincente nonostante la loro larga diffusione. Nella migliore delle situazioni questi contributi etichettati - si potrebbe dire con logica di *marketing* - come specifici per una operatività rivolta a studenti con Bisogni Educativi Speciali, non sono altro che indicazioni e pratiche che già dovrebbero essere incarnate nelle intenzionalità consuete “di e per” tutte e tutti coloro che sono coinvolti in percorsi musicali/strumentali.

Ad esempio, spigolando in volumi per l'insegnamento strumentale orientato a studenti con Disturbi Specifici dell'Apprendimento, vengono promosse, accanto a misure compensative e dispensative spicchiole, proposte come: il suonare ad orecchio, la promozione di attività creative, l'utilizzo della corporeità per il supporto della percezione e categorizzazione degli elementi sonoro-musicali, l'approccio laboratoriale, il supporto del-

⁴ Il lavoro del sociologo Hartmut Rosa (Rosa, 2020) ha trovato nel paradigma pedagogico-musicale contemporaneo echi e sinergie che hanno consentito la pronta implementazione del suo pensiero in quel modello che, ancora una volta, ha dimostrato la sua essenza complessa e aperta. Al centro del contributo c'è l'idea che insegnare e apprendere siano processi efficaci quando la scuola diventa uno spazio di risonanza. Proprio quest'ultimo concetto diviene un indicatore della qualità di un processo formativo.

la motivazione... Ma queste prassi, come ben sappiamo, dovrebbero già essere (e in molti contesti lo sono, ovviamente) i caposaldi di qualunque azione educativa e formativa musicale propriamente detta, senza ulteriori specificazioni. È chiaro infatti, credo a tutti, che queste “strategie” ignorano le basi di una didattica “ordinaria” riferendosi a ipotetiche situazioni immobili su matrici di stampo gentiliano.

Qualora tali ambienti ancora esistano, a mio avviso, non dovrebbero cercare sviluppi in episodiche ed elementari misure compensative e dispensative elencate in prontuari sempre più diffusi o con strumenti tecnologici *ad hoc*, ma dovrebbero, prima di tutto, ripensare la propria didattica *tout court*: riappropriarsi della consapevolezza critica del sentire, del pensare e dell’agire più basilare. L’inclusività non può essere ridotta ad una burocratica *check list* o alle soluzioni del dottor Dulcamara⁵ di turno ma è una in-tenzione quotidiana - individuale e comunitaria - dell’osservare, dell’interpretare e del fare⁶. Essa ci consente anche di «sapere cosa fare quando non sappiamo cosa fare» [Claxton, 1998, p. 12].⁷

E il “sapere cosa fare” dovrebbe essere esteso anche a quei contesti scolastici caratterizzati dalla presenza di studenti con disabilità anche complesse. Molto spesso in simili condizioni si può verificare una sorta di abdicazione verso percorsi musicoterapici realizzati con il supporto di professionisti esterni; oppure si assume che la pratica strumentale sia da intendersi come percorso di sviluppo primariamente non musicale. Si ritiene immotivatamente che l’approccio terapeutico possa essere per le e gli studenti con disabilità complesse il modo più appropriato per accedere alla musica [Ockelford, 2018]]. Oppure, come già accennato, si enfatizzano gli interventi volti allo sviluppo complessivo della persona (educare “con” la musica) marginalizzando l’importanza dell’acquisizione di abilità artistiche musicali/strumentali (educare “alla” musica). Si rinnegano così, venendo meno in primo luogo al principio di equità degli interventi inclusivi, le potenzialità universali della musicalità umana.⁸

In realtà, terapia ed educazione musicale/strumentale dovrebbero essere fra loro complementari contribuendo ciascuna a obiettivi distinti:

⁵ L’evidente riferimento ironico è al celebre personaggio dell’opera *L’elisir d’amore* di Gaetano Donizetti: un truffatore che spacciandosi per celebre medico vende i suoi effimeri preparati utili, a suo dire, a risolvere ogni tipo di problema.

⁶ Rilevante per monitorare alcuni indicatori di questa in-tenzione è, come è noto, l’*Index per inclusione* (Booth e Ainscow 2002, 2014).

⁷ Per la formazione riflessiva delle e degli insegnanti inevitabile il riferimento al “classico” contributo di Shön (1993); per la preparazione professionale “inclusiva” delle e dei docenti di ambito musicale si veda anche Bagnus (2022).

⁸ In contesti extrascolastici diversi sono i progetti volti a una formazione musicale di ragazzi e giovani con disabilità cognitive; segnaliamo qui l’esemplare attività della Fondazione Sequeri Esagramma Onlus. Si tratta di una realtà milanese che da oltre trenta anni offre percorsi riabilitativi, terapeutici e artistici mirati all’inclusione. Attivo invece presso il Conservatorio di Roma un percorso specificamente rivolto all’inclusione negli studi accademici di giovani con la sindrome di Asperger, iniziato proficuamente con la sperimentazione *Ricerca a mente* del 2019.

nessuna delle due può essere sostituita dall'altra⁹. Occorre quindi che chiunque si occupi di politiche scolastiche si assuma la responsabilità di promuovere le azioni necessarie a realizzare percorsi strumentali educativi e artistici realmente per tutte e tutti.

Verso un curriculum musicale/strumentale universale

Una delle azioni essenziali potrebbe essere l'elaborazione di curriculum musicale/strumentale "universale", attuabile con qualunque persona in età evolutiva, indipendentemente da specifici bisogni e abilità.

Un importante contributo in tal senso ci viene dal progetto inglese *Sounds of Intent*, elaborato da Adam Ockelford, Graham Welch e Sally Zimmermann [Ockelford, Welch e Zimmermann, 2002]¹⁰.

Il progetto nasce in Gran Bretagna a cavallo fra il vecchio e nuovo Millennio e prende avvio dalle criticità rilevabili in quel contesto. Come sappiamo l'articolazione scolastica britannica si distingue per diversi aspetti da quella italiana, tra cui l'esistenza di percorsi anche esclusivamente destinati a studenti con bisogni educativi speciali e complessi. Per le e gli studenti con importanti disabilità, e che non raggiungono in entrata i prerequisiti fissati normativamente, è previsto un curriculum dettagliato con traguardi specifici; essi riguardano anche la dimensione sonoro-musicale. Proprio dalle manchevolezze di ordine scientifico, metodologico e pragmatico delle tappe di questo itinerario nasce la necessità di un nuovo approccio.

L'idea è quella di tratteggiare un percorso fondato scientificamente sull'analisi dello sviluppo della musicalità umana "universale" e in particolare di quella delle bambine e dei bambini con disabilità complesse e molteplici. Il tutto si presenta quindi come uno strumento per osservare, valutare e valorizzare la crescita musicale di una parte della popolazione scolastica ma si può trasformare in un mezzo proficuo e flessibile per riorganizzare la progettazione curricolare complessiva di ambito musicale.

Secondo il modello di *Sounds of Intent* il coinvolgimento musicale viene categorizzato secondo tre Domini di uguale rilevanza:

- a. reattivo, risposte al suono e alla musica;
- b. proattivo, creazione di suono e musica per conto proprio;
- c. interattivo, creazione di suono e musica con gli altri.

Vengono quindi delineati sei Livelli di sviluppo sintetizzabili nelle seguenti

⁹ Un interessante e costruttivo dialogo fra educazione e terapia musicali si trova in (Malaguti, 2017).

¹⁰ Ampia la documentazione del progetto reperibile online ai seguenti indirizzi www.soundsofintent.org e <https://soundsofintent.app/> [ultimo accesso 31 agosto 2023]. L'ultima risorsa offre in particolare una visione sinottica sui vari aspetti della ricerca. Per una descrizione complessiva della cornice scientifica, delle metodologie di indagine e dei risultati del progetto *Sounds of Intent* e del suo ampliamento *Early Years* si veda in italiano (Corbacchini, 2022).

parole chiave che rimandano a funzioni cognitive come descritto nella Tab. 1:

1. Caos;
2. Intenzionalità;
3. Regolarità;
4. *Cluster* formati da suoni;
5. Link (collegamenti);
6. Espressione.

Tab. 1 – Articolazione dei sei Livelli di sviluppo previsti da *Sounds of Intent*, raccolti attorno all’acronimo “Circle” [rielaborazione della tabella presente in (Voyajolu e Ockelford, 2016, p. 95, corsivi originali), si vedano anche i siti web riportati nella nota 10 e (Corbacchini, 2022)].

Livello	Descrizione	Acronimo	Nucleo delle abilità cognitive
1	Confusione e Caos	C	Nessuna consapevolezza del suono
2	Consapevolezza e Intenzionalità	I	L’emergere della consapevolezza del suono e della varietà che è possibile nel dominio del suono
3	Relazione, Regolarità, Ripetizione	R	L’evoluzione di una consapevolezza delle possibilità e dei significati degli eventi sonici
4	Cluster formati da suoni	C	L’evoluzione della percezione dei gruppi di suoni e delle relazioni che esistono fra questi
5	Link (collegamenti) musicali più profondi	L	Lo sviluppo di un riconoscimento di brani interi e delle strutture soggiacenti in relazione ad altezza e tempo percepito
6	Espressione artistica matura	E	Lo sviluppo di una consapevolezza culturalmente determinata di una “sintassi emozionale” della performance che articola la “narrativa metaforica” dei brani

L’acronimo delle parole chiave è evocativamente “*Circle*”. Anche tutta la rappresentazione grafica del modello viene proposta attraverso una matrice circolare¹¹.

Dall’intersezione dei Domini e dei Livelli si origina una articolata progressione degli apprendimenti descritta nella Tab. 2.

Non facendo riferimento a prodotti musicali ma a processi intenzionali (universali) gli indicatori derivanti dall’intersezione Livelli/Domini consentono di includere la più grande varietà del *music making* possibile comprendendo una pressoché infinita varietà di mondi e di relazioni sonoro-musicali, individuali e collettivi.

¹¹ In questo contributo si utilizzerà invece una presentazione tabellare lineare per facilitare la lettura; le rappresentazioni originali possono essere reperite sui siti web riportati nella nota precedente e nella Sitografia.

Tab. 2 – Articolazione dei Domini e dei Livelli di sviluppo, elaborata sulla base di *The Sounds of Intent Framework of Musical Development* (© 2022, *Sounds of Intent*, 2022)

Livello	Dominio		
	Proattivo	Reattivo	Interattivo
1. Caos	Produce suoni inconsapevolmente	Entra in contatto con i suoni	Entra in relazione involontariamente con i suoni.
2. Intenzionalità	Produce o controlla suoni consapevolmente	Mostra una consapevolezza dei suoni	Interagisce con gli altri usando il suono
3. Regolarità	Produce Intenzionalmente semplici pattern sonori	Reagisce a semplici pattern sonori	Imita i suoni degli altri o è consapevole che i propri suoni possono essere imitati
4. Cluster formati da suoni	Riproduce o crea motivi musicali e li collega potenzialmente fra di loro	Riconosce motivi musicali e le loro relazioni	Si impegna in dialoghi musicali usando motivi
5. Link	Esegue, improvvisa e/o compone brevi e semplici pezzi musicali che possono essere aumentati di complessità nel tempo	Presta attenzione ad un intero brano, anticipa le caratteristiche più evidenti e reagisce alle caratteristiche generali	Esegue e/o improvvisa con gli altri brevi e semplici pezzi musicali che possono essere aumentati di complessità nel tempo
6. Espressione	Esegue e/o improvvisa individualmente in modo convincente brani di maggior ricercatezza secondo uno stile dato e/o compone pezzi stilisticamente coerenti	Esegue e/o improvvisa con gli altri brevi e semplici pezzi musicali che possono essere aumentati di complessità nel tempo	Esegue e/o improvvisa espressivamente musica di crescente raffinatezza con gli altri

Inoltre l'articolazione permette di tenere conto della progressione delle manifestazioni musicali: ad esempio nel Dominio proattivo si va dal bambino o dalla bambina che apparentemente non producono risposte al suono e alla musica, non creano suoni intenzionalmente, da soli o con gli altri, (Livello 1), fino alle ragazze e ai ragazzi, alle giovani e ai giovani, che possiedono le abilità e le conoscenze culturalmente consapevoli, tecnicamente avanzate ed espressive di *performer* [Voyajolu e Ockelford, 2016]. Tutte le abilità riportate sono presenti nella popolazione con disabilità cognitive: basta pensare, per esempio, alle bambine e ai bambini con disabilità di apprendimento profonde e multiple oppure alle giovani e ai giovani con disturbi dello spettro autistico che mostrano abilità musicali eccezionali. Inoltre, i livelli da 2 a 5 sono presenti in diverse fasi cronologiche di sviluppo della

popolazione “neurotipica”. Ovviamente un soggetto può mostrare abilità di differente livello in domini distinti; questo dipende dalle caratteristiche, dalle opportunità e dall’ambiente specifico di un soggetto, ovvero dal suo funzionamento.

Grazie a questa tabella - utilizzata come matrice di riferimento - è possibile individuare e progettare direzioni di sviluppo comuni a più persone anche con modalità di apprendimento e abilità profondamente distinte, ma in grado di manifestare la stessa intenzionalità. Le differenze individuali (anche consistenti) non alterano l’uniformità e la condivisione di un medesimo itinerario.

Facciamo degli esempi riconducibili tutti al Livello 3 del Dominio proattivo: la ripetizione di una articolata cellula ritmico/melodica con uno strumento d’arte con proprietà tecnica, può rientrare nella stessa classe della reiterazione intenzionale di una determinata modalità di produzione del suono (grattare, strofinare, accarezzare...) attuata su un oggetto-sonoro, oppure mediante uno strumento tecnologico con diverse modalità di controllo¹² o ancora una vocalizzazione che ripete un qualunque modello specifico.

Questo consente di immaginare e tracciare attività per un gruppo anche molto eterogeneo ma attuando l’equità del processo didattico. Non si tratta semplicemente di compensare/dispensare ma, come già sottolineato più volte, di osservare, interpretare, valutare per valorizzare il funzionamento individuale, con efficacia e in un contesto sociale. Ovvero attuare processi inclusivi. Rimanendo sul Livello esemplificato, ad esempio sarà possibile progettare attività di improvvisazione collettiva “elementare” partendo da un *pattern* prodotto da uno qualunque dei partecipanti da imitare/rielaborare ripetitivamente ciascuno con le proprie abilità e modalità¹³ oppure attività di *circle song* con elementi multiformi...¹⁴

Si sarà notato che molteplici sono i rimandi impliciti in questo modello alla pedagogia musicale di François Delalande [Delalande 1993, 2002, 2010] seppur apparentemente ignoto al paradigma di *Sounds of Intent*. Il concetto di intenzione rimanda a quello di “condotta” centrale, come è noto, per il pensatore francese. In estrema sintesi, con questo concetto ci si riferisce a una serie di comportamenti “sonori” orientati verso un fine resi musicali proprio dalla specifica intenzionalità. Si tratta di un pensiero che, come abbiamo rilevato nella prima parte di questo contributo, è stato accolto in modo fecondo e originale, sin dagli esordi, in molti ambiti della riflessione del nostro Paese, a differenza di quanto è avvenuto nel mondo anglofono; essi spaziano dalla didattica dell’invenzione e dello strumento [ad esempio, Guardabasso e Lietti, 1995; Freschi, 2002], all’utilizzo delle nuove tecnologie [ad esempio, Pappalardo, 2019], alla didattica dell’ascol-

¹² Per un approfondimento sul ruolo delle tecnologie (incluse le “nuove”) in *Sounds of Intent*, si veda (Welch et al., 2009).

¹³ Per una documentazione di un percorso originale inseribile, per diversi aspetti, in questa cornice si veda *Le note di Samuele* (Anceschi, 2020)

¹⁴ Si veda ad esempio (Lietti, 2014).

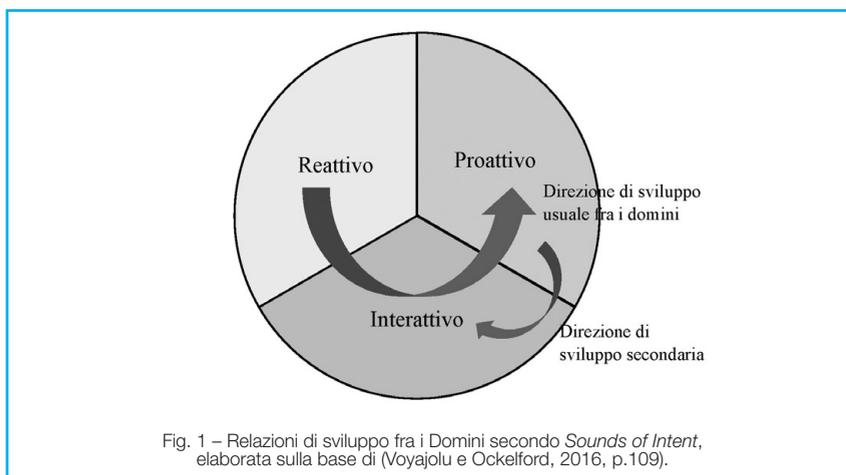
to [ad esempio, Ferrari, 2002; Corbacchini, 2006], allo sviluppo musicale dei più piccoli [Vitali, 2018]...

Ritornando al modello di *Sounds of Intent* è interessante vedere anche le relazioni fra i tre Domini in un processo di sviluppo interrelato, per dare significato aggiuntivo all'articolazione di percorsi e obiettivi dei nostri curricula scolastici.

Il percorso "tipico" (vedi Fig. 1) previsto da *Sounds of Intent* procede prevalentemente in analogia al linguaggio verbale ovvero:

- la reattività precede l'interattività e la proattività.

In questo modello la dimensione del dialogo sonoro-musicale, diviene quindi il mediatore necessario per le abilità di produzione individuale. Questo fattore evidentemente individua nello scambio, nell'interazione e nella collocazione sociale i catalizzatori dello sviluppo musicale umano, riprendendo alcuni dei presupposti dell'impianto delle *communicative musicality*¹⁵. Rilevanti sono le implicazioni per sostenere una progettualità didattica che valorizzi la dimensione della comunicazione come elemento imprescindibile di qualunque curriculum.



Si deve comunque notare che in alcuni casi l'itinerario (soprattutto nei Livelli più alti) segue una direzione diversa (vedi Fig. 1):

- il dominio proattivo conduce a quello interattivo.

Ad esempio, la capacità interattiva di improvvisare in gruppo mantenendo una parte indipendente si fonda (e quindi è conseguente) sull'abilità proattiva di improvvisare da soli in modo semplice su materiali familiari.

¹⁵ A partire dalla fine dello scorso Millennio diversi ambiti disciplinari, afferenti alle scienze dell'uomo e della vita, hanno indagato la caratteristica intrinsecamente umana di comunicare musicalmente. Gli studi hanno evidenziato l'essenzialità di questa modalità espressiva nell'evoluzione filogenetica e ontogenetica della nostra specie; viene riconosciuto alla *communicative musicality* un ruolo paritetico, se non primario rispetto al linguaggio verbale. Per uno sguardo d'insieme si veda (Corbacchini, 2020); per un approfondimento (Trevarhen, 2009).

A conclusione possiamo sottolineare come questo modello, implementato in un pensiero pedagogico musicale già metabolizzato, possa suggerire linee proficue di sviluppo per curricoli locali, o di più ampia portata, fondati non su progressioni di abilità “standardizzate” ma sulle intenzionalità musicali. Avverrebbe un evento straordinario ma che tale non dovrebbe essere: un approccio nato nell’ambito dell’educazione “speciale” diventa una soluzione “universale”.

Bibliografia

- Anceschi, A. (2020), “Le note di Samuele”, *Musica Domani*, 50 (183), giugno, https://www.musicadomani.it/wp-content/uploads/2020/12/MD183_Le_note_di_Samuele.pdf [ultimo accesso 31 agosto 2023].
- Anceschi, A. (2022), “Editoriale. Non per pochi, ma per tutti”, *Musica Domani*, 52 (187), dicembre, pp. 3-5.
- Bagnus, P. (2022), *La formazione del docente “inclusivo” di scuola secondaria*, *Musica Domani*, 52(187), dicembre, pp. 24-35.
- Baroni, M. (1997), *Suoni e significati. Musica e attività espressive nella scuola*, EDT, Torino.
- Booth, T. e Ainscow B. (2002), *Index per l’inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*, Erickson, Gardolo (TN).
- Booth, T. e Ainscow B. (2014), *Nuovo Index per l’inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*, Carocci, Roma.
- Buzzoni, P. e Tosto, I.M. (1998), a cura di, *Gesto, musica, danza*, EDT/SIEM, Torino/Bologna.
- Claxton, G. (1998), *Mastering Uncertainty: The New Science of Lifelong Learning*, University of Bristol, Bristol.
- Corbacchini, L. (2022), “Sounds of Intent. Lo sviluppo musicale di bambini e giovani con bisogni educativi speciali”, *Musica Domani*, 50(187), dicembre. https://www.musicadomani.it/wp-content/uploads/2022/11/VP-187_def.pdf [ultimo accesso 31 agosto 2023].
- Corbacchini, L., (2020), “La comunicazione musicale: dalle narrazioni emotive alla intenzionalità fluttuante”, *Musica Domani*, 50(182), giugno, https://www.musicadomani.it/wp-content/uploads/2020/11/VIEWPOINTS_MD_182.pdf [ultimo accesso 31 agosto 2023].
- Corbacchini, L. (2006), “Prospettive d’ascolto”, *Musica Domani*, 36(141), dicembre, pp.15-20.
- Delalande, F. (1993), *Le condotte musicali*, CLUEB, Bologna.
- Delalande, F. (2001), *La musica è un gioco da bambini*, FrancoAngeli, Milano.
- Delalande, F. (2010), *Dalla nota al suono. La seconda rivoluzione tecnologica della musica*, FrancoAngeli, Milano.
- Delfrati, C. (2008), *Fondamenti di pedagogia musicale*, EDT, Torino.
- Delfrati, C. (2009), *Il maestro ben temperato*, Curci, Milano.
- Disoteco, M. (2007), “Il paesaggio sonoro: storia di un concetto e del suo sviluppo in ambito pedagogico e musicale”, relazione presentata al Convegno “Per una didattica del paesaggio sonoro. Il progetto ‘Soundascape Train’” (Lecco, 23 marzo 2007), <https://www.musicheria.net/wp-content/uploads/2011/11/Disotetreno2.pdf> [ultimo accesso 31 agosto 2023].

- Disoteo, M. e Piatti, M. (2002), *Specchi sonori*, FrancoAngeli, Milano.
- Ferrari, F. (1999), *Scrivere la musica. Per una didattica delle notazioni*, EDT/SIEM, Torino/Bologna.
- Ferrari, F. (2002), *Giochi d'ascolto. L'ascolto musicale come tecnica di animazione*, FrancoAngeli, Milano.
- Ferrari, F. e D'Alessandro M.L. (2022), "La comunicazione si ricerca a mente e col cuore", *Musica Domani*, 52(187), dicembre, pp. 36-47.
- Freschi, A.M (2002), a cura di, *Insegnare uno strumento. Riflessioni e proposte metodologiche su linearità/complessità*, EDT/SIEM, Torino/Bologna.
- Guardabasso, G. e Lietti M. (1995), a cura di, *Suoni e idee per improvvisare*, Ricordi/SIEM, Milano/Bologna.
- Ianes, D. (2013), "Didattica inclusiva e bisogni educativi speciali", in D. Ianes e S. Cramerotti (a cura di), *Alunni con BES. Bisogni Educativi Speciali*, Erickson, Gardolo (TN), pp. 14-27.
- Laboratorio Musica. Mensile di musica e didattica musicale* (1979-1982), periodico diretto da Luigi Nono.
- Lietti, M. (2014), "Suonare uno strumento: inventare, imitare, leggere" in M. Lietti e A.L. Rizzo, *La didattica inclusiva dalla scuola dell'infanzia al conservatorio*, Rugginenti, Milano.
- Lietti, M. (2022), "Riflessioni sull'insegnamento strumentale", *Musica Domani*, 52(187), dicembre, pp. 17-23.
- Lietti, M. e Rizzo A.L., *Musica e DSA. La didattica inclusiva dalla scuola dell'infanzia al conservatorio*, Rugginenti, Milano.
- Malaguti, E. (2017), a cura di, *Musicalità e pratiche inclusive. Il mediatore musica fra educazione e benessere*, Erickson, Gardolo (Trento).
- Malloch, S. e Trevarthen, C. (2009), a cura di, *Communicative musicality: Exploring the basis of human companionship*, Oxford University Press, New York.
- Maule, E. (2005), *Per una didattica attiva del paesaggio sonoro. Antichi sound da scoprire e reinventare: suoni e musiche di mestieri scomparsi*, Edikit, Brescia.
- Musica Domani*, 2022, *Musica e inclusione*, 52(187), dicembre.
- Musica Domani*, (1971-), rivista della SIEM, Società Italiana dell'Educazione Musicale, Bologna.
- Musicheria* (1999-), rivista online del Centro Studi "Maurizio Di Benedetto", <https://www.musicheria.net/rivista/> [ultimo accesso 31 agosto 2023].
- Ockelford, A. (2018), "Commentary: Special Abilities, Special Needs", in G. McPherson e G.F. Welch (a cura di), *Special Needs, Community Music and Adult Learning. An Oxford Handbook of Music Education*, Volume 4, Oxford University Press, New York, pp. 3-6.
- Ockelford, A., Welch, G.F. e Zimmermann, S.-A. (2002), a cura di, "Music Education for Pupils with Severe or Profound and Multiple Difficulties. Current Provision and Future Need", *British Journal of Special Education*, 29(4), pp. 178-182.
- ONU, Organizzazione delle Nazioni Unite (2015), *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*, risoluzione dell'Assemblea generale, <https://unric.org/it/wp-content/uploads/sites/3/2019/11/Agenda-2030-Onu-italia.pdf> [ultimo accesso 31 agosto 2023].
- OMS, Organizzazione Mondiale della Sanità (2002), *ICF. Classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute*, Erickson, Gardolo (Trento).
- OMS, Organizzazione Mondiale della Sanità (2007), *ICF-CY. Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*, Erickson, Gardolo (Trento).
- Pappalardo, E., *Composizione, analisi musicale e tecnologia nella scuola*, ETS, Pisa.
- Piatti, M. (1994), *Pedagogia della musica: un panorama*, CLUEB, Bologna.
- Piatti, M. (2012), a cura di, *Musica: animazione-educazione-formazione. Quasi*

- un'autobiografia*, FrancoAngeli, Milano.
- Rizzo, A.L. (2022), a cura di, *Strumento musicale e inclusione nelle SMIM*, FrancoAngeli, Milano 2022.
- Rizzo, A.L. (2022), a cura di, *Strumento musicale e inclusione nelle SMIM. Ricerca, itinerari didattici e processi valutativi*, FrancoAngeli, Milano.
- Rosa, H. (2020), *Pedagogia della risonanza*, Scholé, Brescia.
- Sen, A. (2010), *L'idea di giustizia*, Mondadori, Milano.
- Shön, D.A. (1993), *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Roma.
- Spaccazzocchi, M. (2002), *Musica. Umana esperienza*, Quattroventi, Urbino (PU).
- Spaccazzocchi, M. (2011), *Musica Educativa*, Progetti Sonori, Mercatello sul Metauro (PU).
- Stefani, G. (1982), *La competenza musicale*, CLUEB, Bologna.
- Strobino, E. e Vitali, M. (2023), *Il paesaggio sonoro come teatro educativo*, Progetti Sonori, Mercatello sul Metauro (PU).
- Treccani, (s.d.), "Inclusività", in *Vocabolario Treccani online*, <https://www.treccani.it/enciclopedia/inclusivita> [ultimo accesso 31 agosto 2023].
- Vitali, M. (2018), *Suoni con me. Il dialogo sonoro nella prima infanzia*, FrancoAngeli, Milano.
- Voyajolu A. e Ockelford, A. (2016), "Sounds of Intent in the Early Years: A Proposed Framework of Young Children's Musical Development", *Research Studies in Music Education*, 38(1), pp. 93-113.
- Welch, G.F et al. (2009), "Sounds of Intent: mapping musical behaviour and development in children and young people with complex needs", *Psychology of Music*, 37(3), pp-348–370.

Sitografia [ultimi accessi 31 agosto 2023]

<https://musicascuola.indire.it/>
<https://opac.sbn.it/>
<https://soundsofintent.app/>
www.musicadomani.it/
www.musicheria.net/
www.soundsofintent.org

Strumenti per crescere insieme: quale didattica?

Mariateresa Lietti¹

Abstract. Nella nostra scuola e nella società c'è sempre più bisogno di musica per un maggior benessere di tutti e tutte. Si analizzano qui alcune problematiche per affrontare le quali un approccio diverso da quello del pensiero logico razionale potrebbe essere determinante e ci consentirebbe di riprenderci tempi e spazi adeguati, contrastando la tendenza all'uniformità e valorizzando le diversità.

A questo proposito è però necessaria una "buona didattica", non fatta da superficiali ricette, ma da percorsi basati su una conoscenza e un ascolto profondo, che sappiano includere realmente ognuno con le proprie caratteristiche e specificità. In particolare, si propone qui una didattica strumentale delle condotte, che sappia tenere viva la motivazione e abbia al centro la musica e la cura del suono e delle relazioni.

Keywords: ascolto; tempo; valorizzazione delle differenze.

Premessa

Alexander Langer – grande intellettuale e pacifista – riferendosi alle parole del barone De Coubertin assunte come motto delle olimpiadi, dice: «*Citius* più veloce, *Altius* più alto, *Fortius* più forte: queste parole sono la quintessenza della nostra civiltà: sforzatevi di essere più veloci, di arrivare più in alto e di essere più forti. Io vi propongo *Lentius* più lento, *Profundius* più in profondità e *Soavius* più dolcemente. Con questo motto non si vince nessuna battaglia frontale, però si ha il fiato più lungo» [Langer 1996, p. 329].

Di questo respiro profondo abbiamo sempre più bisogno e non di battaglie o schieramenti, come sempre più spesso ci viene chiesto in relazione alle numerose guerre che attraversano il nostro mondo. Ma credo anche che queste parole, che da tempo sono diventate per me centrali nella pra-

¹ SMIM Como, Musica Domani

tica didattica, abbiano molto a che fare con la musica e con il suonare uno strumento musicale.

Nella scuola del “merito”, è importante arrivare primi, più velocemente, più in alto, ma questo oltre a escludere i più deboli, non giova a nessuno. La musica invece richiede che le si dedichi tutto il tempo, la profondità, la cura, l’attenzione necessari: tutti elementi fondamentali, che scarseggiano sempre più nella scuola e nella nostra vita, in generale.

È piuttosto noto l’esperimento secondo il quale, se si chiede a una persona adulta di disegnare la via migliore per andare da un punto A a un punto B, nella quasi totalità dei casi, viene tracciata una linea retta che congiunge i punti. Non sempre le bambine e i bambini piccoli rispondono così: spesso tracciano linee curve che vagano da un punto all’altro, ritornano su sé stesse, vanno avanti e indietro. Nella nostra mente la via più breve è la migliore, ma non potrebbe invece essere preferibile una via che permette di vedere più cose, di soffermarsi, di tornare su quello che ci piace e vogliamo rivedere (o risentire), di esplorare?

Italo Calvino nelle sue “Lezioni americane”, affronta il tema della rapidità e sottolinea come il tempo narrativo (e anche la musica è una forma di narrazione) sia «ritardante, ciclico, immobile» [Calvino 1993, p. 43] e come questo rappresenti uno straordinario incantesimo. Per lui «il tempo è una ricchezza di cui dovremmo saper disporre con agio e distacco. Non si tratta di arrivare prima a un traguardo stabilito; al contrario l’economia di tempo è una buona cosa perché più tempo risparmiamo, più tempo potremmo perdere» [Calvino 1993, p. 53]. Ma si spinge anche oltre e arriva a dirci, raccontando una significativa storia cinese, che il gesto preciso ed efficace lo si raggiunge solo con tanto tempo, cura, approfondimento. «Tra le molte virtù di Chuang-Tzu c’era l’abilità nel disegno. Il re gli chiese il disegno d’un granchio. Chuang-Tzu disse che aveva bisogno di cinque anni di tempo e d’una villa con dodici servitori. Dopo cinque anni, il disegno non era ancora cominciato. “Ho bisogno di altri cinque anni” disse Chuang-Tzu. Il re glieli accordò. Allo scadere dei dieci anni, Chuang-Tzu prese il pennello e in un istante, con un solo gesto, disegnò un granchio, il più perfetto granchio che si fosse mai visto» [Calvino 1993, p. 62]. Credo che questo gesto abbia molto in comune con quello che si ricerca sul proprio strumento musicale.

Anche Umberto Eco ci invita a indugiare nei “boschi narrativi”: «In un bosco si passeggia. Se non si è obbligati a uscirne a tutti i costi per sfuggire al lupo, o all’orco, si ama indugiare, per osservare il gioco della luce che filtra tra gli alberi e screezia le radure, per esaminare il muschio, i funghi, la vegetazione del sottobosco. Indugiare non significa perdere tempo: spesso si indugia per riflettere prima di prendere una decisione. Ma in un bosco si può anche passeggiare senza meta, e talora proprio per il gusto di perdere la giusta via» [Eco, 1995 p. 62].

Sono fermamente convinta che una buona didattica della musica e dello strumento musicale, quella che dovremmo saper mettere in pratica per tutti e tutte, con o senza disabilità o disturbi di apprendimento, sia quella che

consente a noi e alle nostre allieve e ai nostri allievi di “perdere tempo” o, forse meglio, di “prendere il tempo”, tutto il tempo di cui abbiamo bisogno.

Perché la musica e lo strumento musicale?

Altre relazioni (Lara Corbacchini, Donatella Bartolini), con cui sono assolutamente in sintonia, entrano nel merito dei diversi studi che dimostrano l'utilità della musica. Non ripeterò quindi concetti espressi altrove (a cui rimando comunque) e mi limito qui a sottolinearne altri.

1. Ancora poco noti in Italia sono gli studi e le ricerche di Nina Kraus, neuroscienziata, docente e ricercatrice alla Northwestern University. Ho avuto la fortuna di ascoltarla nel convegno “La musica per un insegnamento inclusivo”, tenutosi a Roma nel maggio 2023, oltre che di leggerla nel suo testo *Of Sound Mind* [Kraus, 2021]². Nina Kraus dimostra, misurando in onde di frequenza le risposte del cervello alle stimolazioni provocate da un evento sonoro, che i medesimi suoni sono processati uditivamente in un modo diverso da ogni persona. L'apprendimento musicale determina infatti delle modifiche nel processo uditivo, quindi la nostra storia sonora (i suoni che nella nostra vita abbiamo incontrato, la musica che abbiamo ascoltato o suonato) determina il nostro personale modo di ascoltare e di dare senso ai suoni. Questo processo non ha limiti d'età: il suono quindi ci modifica continuamente nel tempo.

2. La musica tiene strettamente unite le diverse componenti della persona: il corpo, l'affettività e il pensiero. Nel suonare, ma anche nell'ascoltare, mettiamo in atto quelle che Delalande, rifacendosi a Piaget, definisce le tre condotte: sensomotoria, simbolica e di regole [Delalande, 1993]. Ognuno può avere una di queste condotte prevalente, ma tutte e tre sono comunque presenti e attivate dalla musica.

Mentre la nostra scuola valorizza quasi esclusivamente il pensiero razionale, mettendo in secondo piano le emozioni e relegando i corpi nell'immobilità e in spazi angusti, la musica mette fortemente al centro anche i corpi e le emozioni. Credo che sempre più ci sia bisogno di esplicitare e valorizzare i diversi tipi di competenze, perché ognuno possa trovare un suo spazio nella scuola e nel mondo.

3. Tempo e spazio sono centrali nella musica e sono gli aspetti che sempre più ci mancano, come già evidenziavo nella premessa. Hartmut Rosa [Rosa, 2015] sostiene che, nella società contemporanea, l'accelerazione è divenuta una forza totalitaria: le innovazioni e scoperte nei diversi campi ci forniscono strumenti che permettono di risparmiare tempo e riducono gli spazi, questo tempo e spazio non si trasforma però in tempo di vita, ma in obbligo di maggior velocità. Determina quindi un'accelerazione

² Vedi, a questo proposito la recensione del testo fatta da Franca Ferrari sul n. 188 di “Musica Domani”, www.musicadomani.it

a cui non riusciamo a sottrarci e che produce alienazione.

Come possibile rimedio a ciò Rosa ci propone una “pedagogia della risonanza”, quindi un radicale cambio di paradigma [Rosa, 2020].

Da un'altra prospettiva Roberto Maragliano ha proposto, nel convegno della SIEM del 2021³, di “risonorizzare la scuola” e, proprio su questa tematica si è avviato un dibattito confluito sull'ultimo numero della rivista Musica Domani [“Musica Domani” n. 188, 2023] e successivamente ampliato in un confronto online in collaborazione con Musicheria⁴. Non si tratta soltanto di portare più musica nella scuola (e nella società) – cosa che sarebbe per altro utilissima – ma di ripensare la scuola tutta adottando un altro paradigma e utilizzando metodologie e strategie che dalla musica derivano.

Del resto, questo invito ad adottare nuovi paradigmi ci viene anche da altri ambiti. Daniel Barenboim in un colloquio con Edward Said a proposito del conflitto tra israeliani e palestinesi dice: «E perciò io penso che un conflitto di questa natura non verrà risolto solamente con mezzi politici, con strumenti economici o mediante accordi. Richiederà il coraggio di tutti perché si impieghino, per così dire, soluzioni artistiche» [Barenboim e Said, 2002, p. 65].

Quale musica e quale strumento musicale?

La musica di cui ho fin qui parlato non è però quell'apprendimento mnemonico e astratto che purtroppo spesso si trova ancora nelle scuole e che poco o nulla ha a che vedere con il suono e con il mondo dei nostri ragazzi e delle nostre ragazze. Suonare uno strumento non è quel processo meccanico fine a sé stesso che viene spesso ancora proposto.

Non è possibile qui entrare approfonditamente nel merito di cosa significhi una buona didattica, in particolare per quanto riguarda lo strumento musicale; mi limito perciò a proporre in modo schematico alcuni elementi che ritengo debbano essere centrali nell'insegnamento.

1. La musica e la tecnica strumentale devono essere sempre strettamente collegate: l'una senza l'altra perde di senso. Lo strumento musicale è, appunto, uno “strumento”: un oggetto che serve a uno scopo, in questo caso al fare musica. Se lo si utilizza con un'ottima tecnica, ma senza un pensiero musicale da esprimere, queste competenze sono inutili e si perde il senso di quello che si fa. Pensiamo a questo proposito a quante persone, una volta terminati gli studi strumentali, magari anche con buoni voti, smettono di suonare. D'altra parte però, se non si ha la tecnica adeguata per poter esprimere col proprio strumento le idee e i pensieri musicali elabora-

³ La registrazione del convegno della Siem “Carta Cantata” è disponibile sul sito: www.musicadomani.it

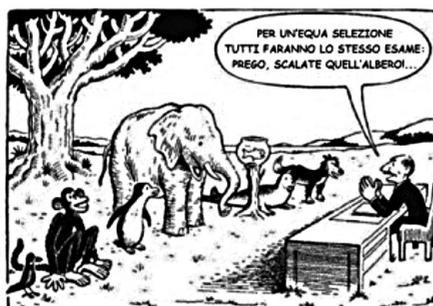
⁴ *Scuola-società: ripartire dal suono*. La registrazione dell'incontro è disponibile sul sito www.musicadomani.it

ti, si vive una situazione di frustrazione. Compito dell'insegnante è quindi quello di avere cura di entrambi gli aspetti e di saper dare una motivazione musicale allo studio tecnico. Anzi, quello che propongo, e che ho sperimentato essere determinante, è di capovolgere il nostro consueto modo di agire: non dare indicazioni di tipo tecnico su come tenere o muovere le diverse parti del corpo per ottenere un determinato suono, ma lavorare sull'immagine mentale del suono e lasciare che sia l'allievo o l'allieva a trovare il gesto giusto. In ultima analisi, come direbbe François Delalande (il cui pensiero è stato per me fondamentale), lavorare sulle condotte e non sui comportamenti. A questo proposito invito a leggere l'episodio che lui riporta, relativo all'esperienza di Monique Frapat, per esemplificare la differenza tra una didattica delle condotte e una dei comportamenti [Delalande, 1993, pp 155-156].

Lavorare sulla motivazione vuole però dire anche prestare attenzione a che la musica sia sempre al centro, fin dalla prima lezione di strumento, anche con le sue valenze estetiche. La mia esperienza mi ha dimostrato che è possibile farlo: si può fare musica di qualità anche con pochi semplici gesti sonori (ad esempio le quattro corde pizzicate del violino) e mi è capitato spesso di emozionarmi per la concentrazione, la qualità e l'intenzionalità dei suoni di alcuni miei allievi e allieve all'inizio del loro percorso col violino.

Una frase attribuita ad Antoine de Saint-Exupery, in cui mi sono casualmente imbattuta, esemplifica bene questa mia proposta di lavoro: «Se vuoi costruire una barca, non radunare uomini per tagliare legna, dividere i compiti e impartire ordini, ma insegna loro la nostalgia per il mare vasto e infinito»⁵.

2. Al centro di ogni percorso educativo è importante mettere l'individuo nella sua unicità e specificità. Il nostro compito non deve essere di uniformare a un unico modello, ma quello di dare spazio alle diversità di idee, di suoni, di intelligenze, di abilità, di corpi. Ovunque ci viene chiesto di adattarci ad alcuni standard e, a volte, anche alcuni discorsi sulla disabilità o sui DSA rischiano di veicolare la necessità di portare il più possibile tutti e tutte a una ipotetica "normalità".



IL NOSTRO SISTEMA EDUCATIVO

⁵ La frase deriva probabilmente da una sintesi del suo pensiero espresso in Saint-Exupery, 1999.

La nota vignetta della prova uguale per tutti (vedi figura), quindi “oggettiva ed equa”, rappresenta in modo critico, ma non così distante dalla realtà, il sistema scolastico italiano. Penso che invece dovremmo fare di tutto per salvaguardare e valorizzare le diversità, per lasciare spazio a pensieri diversi (e divergenti), per dare vita a tante differenti musiche in cui ognuno possa ritrovarsi.

Una buona didattica deve essere in grado di costruire percorsi vari e diversificati che permettano a ognuno di trovare un proprio spazio per crescere.

Quindi sarà necessario non proporre solo attività basate sulla lettura della musica (che pure è necessaria), ma dare spazio anche all’imitazione e all’improvvisazione. Anzi, quello che io in genere metto in pratica, e invito ad avere il coraggio di sperimentare, è proprio il percorso inverso: prima si suona per imitazione, si inventano suoni e musiche, si vivono col corpo ritmi, altezze, timbri, sonorità, poi si impara a leggerli e scriverli. Vi assicuro che questo percorso, oltre che essere molto più musicale e creativo, conduce facilmente alla lettura: una lettura reale, che si appoggia su un vissuto corporeo sensoriale ed emozionale, non un’astratta nominazione, come purtroppo spesso avviene. In questo modo, inoltre, si attivano diverse modalità di apprendimento e si lascia spazio, ad esempio, a chi ha difficoltà di lettura, ma anche a chi fatica a discriminare le altezze e ha bisogno di un supporto visivo; a chi ha una grande inventiva e a chi preferisce imitare quanto proposto.

Un’altra attenzione da avere per valorizzare le differenze è quella di predisporre momenti diversificati di attività: quello individuale e quello collettivo, la musica d’insieme e l’orchestra. Ognuno avrà le sue preferenze, spazi in cui è più a suo agio e altri meno, ma ogni momento ha le sue specificità e permetterà a tutti e tutte di sviluppare diverse abilità.

Essenziale sarà anche proporre materiali diversi, musiche di varia natura, genere, epoca, stile ecc. In particolare, c’è la tendenza a predisporre quasi esclusivamente brani musicali con una pulsazione scandita ed evidente, con un ritmo preciso (più o meno complesso), con altezze esattamente intonate. Poco ci occupiamo dell’aspetto dinamico e timbrico che potrebbe invece offrirci moltissime possibilità anche di coinvolgimento delle persone più fragili.

Non esiste solo la musica con altezze definite e determinate, ci sono anche brani che si basano su sonorità particolari, non intonate, ma altrettanto significative, che presuppongono gesti sonori interessanti. Inoltre, non necessariamente la musica deve avere una pulsazione evidente, scandita, precisa, può anche essere più fluida, fluttuante, liquida.

I brani che proponiamo dovrebbero poter contenere in modo musicalmente significativo anche chi non riesce a mantenere una pulsazione, o chi – per i più diversi motivi – non riesce a differenziare esattamente le altezze. In questa direzione, di grande aiuto può esserci la musica contemporanea, che purtroppo invece viene molto raramente proposta nei corsi strumentali.

Ascolto consapevole

Mi sembra risulti evidente come, per mettere in atto quanto ho sopra descritto, sia necessario conoscere gli allievi e le allieve che abbiamo di fronte. Se siamo tutti e tutte diverse (e lo sono tra loro anche persone con una stessa diagnosi medica), vuol dire che non basta una scheda di valutazione o una diagnosi, che non ci sono percorsi e attività che vanno bene a priori, non ci sono possibili ricette da mettere in campo, ma c'è la necessità di ascoltare chi abbiamo di fronte e stabilire una relazione musicale.

In questo, come docenti, è fondamentale la disponibilità a mettersi in gioco, ma mi spingo oltre e affermo che dobbiamo provare passione, oltre che per lo strumento che suoniamo e insegniamo, anche per la relazione educativa. È necessario lasciarsi coinvolgere e modificare; crescere, anche musicalmente, insieme ai nostri allievi e alle nostre allieve. Dobbiamo saperli ascoltare con grande attenzione, cogliere le sfumature, i piccoli suoni, i gesti impercettibili che ci permettono però di capire molto e ci danno spunti per attività, osservazioni, musiche da costruire insieme.

A questo proposito è stato per me di grande aiuto il pensiero di Marianella Sclavi⁶ che parla di “ascolto attivo”, da contrapporre a quello passivo che ci viene spesso proposto perché ritenuto “oggettivo” (cfr. Tab. 1).

Tab. 1. Marianella Sclavi, *Arte di ascoltare e mondi possibili*, Le vespe, Milano 2000, p. 105.

Tavola sinottica: ascolto passivo, ascolto attivo

Ascolto passivo	Ascolto attivo
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 (esplorazione di mondi possibili)
Neutralizzare le emozioni	Centralità delle emozioni
Attenzione ai contenuti	Attenzione alla forma

Nelle relazioni umane è impossibile (e mistificante) pensare all'oggettività, quello che le rende autentiche è la consapevolezza di essere parte del processo. Marianella Sclavi parla di una “consapevolezza emozionale” che dobbiamo acquisire. La consapevolezza di essere parte di un percorso che ci coinvolge anche con le nostre emozioni. Emozioni che non sono un impedimento a leggere la realtà in modo “oggettivo” ma, al contrario,

⁶ Marianella Sclavi ha insegnato per anni Arte di ascoltare e gestione dei conflitti al politecnico di Milano. Nel 2008 ha fondato Ascolto Attivo (www.ascoltoattivo.net), associazione che elabora e sviluppa percorsi di progettazione partecipata, facilitazione, mediazione, formazione alla gestione creativa dei conflitti.

ci permettono di coglierne aspetti che ci resterebbero altrimenti nascosti. «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]. Sono convinta che saper utilizzare anche codici non verbali sia sempre più urgente per costruire relazioni significative, oltre a essere evidentemente indispensabile con persone che non hanno accesso (o hanno un accesso difficoltoso) al codice verbale.

Risorse (e rischi) del gruppo

Ho più volte parlato di gruppo di allievi e allieve e ho invitato a predisporre, tra le altre, anche la modalità della lezione collettiva. Sono infatti convinta che il gruppo sia una risorsa fondamentale e ci offra numerosissime possibilità, ma ho anche sperimentato come sia indispensabile, e non sempre facile, saper gestire il gruppo⁷. Se infatti compagni e compagne possono essere importanti modelli con cui confrontarsi e da cui imparare⁸, perché questo avvenga è indispensabile che ognuno si senta a proprio agio nel gruppo; ognuno deve poter sbagliare tranquillamente, perché tutti sbagliamo e questo non determina un problema, ma anzi è spesso spunto per una nuova attività, o per una modifica della musica che stiamo facendo, o anche solo per una risata salutare. Non si deve però verificare la situazione in cui qualcuno non riesce mai a rispondere a una richiesta, interrompe il gioco musicale, si sente non all'altezza. Il gruppo deve poter dare spazio alle diverse abilità, competenze, gesti musicali e tutti e tutte devono sperimentare la sensazione di sentirsi "bravi", di essere apprezzati per il loro contributo alla musica da compagni e compagne, oltre che dall'insegnante. Il gruppo deve inoltre essere lasciato libero di sperimentare. È opportuno quindi che l'insegnante sappia mettersi da parte, porre i problemi, ma non dare le soluzioni e lasciare invece che queste vengano trovate per prove ed errori, intervenendo solo per sostenere la ricerca, magari con altre domande. Non è facile farlo e sicuramente richiede "tempo" (e torniamo nuovamente a questo argomento), ma possiamo verificare facilmente come quello che si apprende in questo modo, non lo si dimentica più. Sappiamo infatti che esistono degli apprendimenti meccanici, rapidi da raggiungere, ma che decadono in fretta e degli apprendimenti profondi, molto più lenti da raggiungere, ma che non decadono col tempo. Forse di entrambi c'è bisogno per una buona musica, si tratta però, volta per volta, di operare consapevolmente delle scelte.

⁷ Vedi a questo proposito Vergani 2022.

⁸ Gli studi che dimostrano l'efficacia dell'apprendimento tra pari sono ormai numerosissimi e sempre più spesso viene proposto per tutte le discipline il modello didattico *peer to peer*.

Ospiti o cittadini

Ho trovato illuminante una osservazione di Lucio Cottini, docente di Didattica e Pedagogia speciale all'Università di Urbino. Nel corso di un convegno sull'autismo il professore ha esplicitato in modo chiaro che, di fronte a ragazzi o ragazze con disabilità, dobbiamo decidere se vogliamo che nella nostra classe o nel nostro gruppo siano "ospiti" o "cittadini". Se sono ospiti, li tratteremo bene, saremo gentili con loro, cercheremo di coinvolgerli, ma nulla più. Se invece sono cittadini devono poter contribuire a pieno titolo alla vita della classe e alla sua crescita e, nel nostro caso, alla buona riuscita della musica.

Spesso si assiste a esecuzioni in cui allievi e allieve con difficoltà sono relegati in parti poco significative, spesso coperte da altri strumenti, in modo da non "rovinare" l'esecuzione. Sono trattati bene, non mortificati (per fortuna!) per quello che non riescono a fare, ma il loro contributo è inessenziale, sono solo degli "ospiti". La vera inclusione la otteniamo invece quando riusciamo a strutturare una partitura in modo che il contributo di tutti e tutte sia indispensabile. Ognuno deve sentire che senza di lui o di lei la musica non sarebbe altrettanto bella. Certo, non è facile creare queste condizioni, le partiture vanno rielaborate⁹ e adattate; vanno predisposte – magari anche con l'aiuto di ragazzi e ragazze – musiche apposite, ma è qui che entra in gioco l'abilità e la musicalità del docente. Per poter predisporre musiche adeguate al nostro gruppo, infatti, è indispensabile saper cogliere i diversi spunti e saper valorizzare i gesti sonori significativi di ognuno. Il luogo comune che chi insegna strumento musicale lo faccia perché non è in grado di fare il solista, andrebbe davvero sfatato. Le capacità musicali, strumentali, compositive che bisogna saper mettere in gioco per insegnare bene, sono molto elevate, ma non bastano: bisogna saperle unire anche a tutte quelle di cui abbiamo fin qui parlato e soprattutto bisogna lasciarsi coinvolgere e sapersi mettere in gioco anche musicalmente.

Ho raccontato altrove la mia esperienza con C. un ragazzino molto grave, con un disturbo dello spettro autistico, ma anche con problemi motori, epilessia, totale assenza di linguaggio verbale [Lietti, 2022, pp. 216-218]. Rimando al mio scritto per la descrizione delle attività svolte, qui vorrei però soffermarmi su un aspetto: il ragazzo ha sempre provato un evidente piacere nelle attività col violino e ha trovato alcuni gesti sonori che riusciva a ripetere all'interno di un dialogo sonoro. In particolare, sapeva fare un'arcata in su, con grande slancio, al termine della quale lanciava un urlo e questo lo divertiva moltissimo. La sfida che mi sono posta è stata quella di costruire, a partire da questo gesto sonoro, un brano musicale per il mio gruppo di violini. Ci abbiamo lavorato, coi compagni e le compagne ed è stato commovente sentire la felicità di C. quando ragazzi e ragazze si facevano insegnare da lui il suo gesto sonoro. Lui era, in questo caso, il

⁹ Vedi a questo proposito Rubino 2022.

più bravo e poteva insegnare agli altri; il gruppo riconosceva la sua competenza e chiedeva consiglio a lui; senza di lui la musica non si sarebbe potuta fare, non sarebbe stata la stessa. Ovviamente non è facile comporre musica, ma forse potremmo imparare a valorizzare maggiormente le idee di ragazzi e ragazze per guidarli in un percorso di invenzione che tenga conto delle esigenze di tutti e che trovi il giusto riconoscimento anche in un momento esecutivo pubblico. Perché facciamo eseguire ai vari incontri musicali solo i brani di altri autori (più o meno classici) e non diamo spazio alle composizioni dei nostri alunni e delle nostre alunne? Spesso noi adulti non sappiamo ascoltare davvero i loro suoni: siamo troppo condizionati dal dover valutare quello che fanno, dal mettere in evidenza quello che va bene e quello che va modificato e perdiamo il piacere dell'ascolto e dell'emozione che può darci. Troppo tardi (ma forse non è mai troppo tardi), ho imparato a dire, al termine di un'esecuzione: «brava! bravo! mi sono emozionata ad ascoltarti».

Poi ci sarà tempo per commentare cosa si potrebbe migliorare, e proseguire il percorso.

Vorrei concludere con un ultimo invito alla cura dei suoni e della musica che facciamo. Sempre più spesso sento esecuzioni di gruppi o orchestre di ragazzi, dove c'è pochissima attenzione al suono. Spesso ci sono pessime amplificazioni, il più delle volte inutili, e sembra che, nel migliore dei casi, solo altezze e durate siano importanti. Ragazzi e ragazze ci insegnano invece che si può avere un'altra attenzione e cura, che si può provare piacere per i suoni che produciamo e che la musica è fatta di questo.

Questo è l'insegnamento che trovo nella foto *Baby holding ears* (1955) della fotografa newyorkese Vivian Maier¹⁰ che lascio a conclusione del mio intervento, come buon auspicio per tutte e tutti noi.

Bibliografia

- Barenboim, Daniel, Said, Edward W. (2002), *Paralleli e paradossi*, il Saggiatore, Milano.
- Delalande, François (1993), *Le condotte musicali*, CLUEB, Bologna.
- Calvino, Italo (1993), *Lezioni americane*, Mondadori, Milano.
- Eco, Umberto (1994), *Sei passeggiate nei boschi narrativi*, Bompiani, Milano.
- Langer, Alexander (1996), *Il viaggiatore leggero*, Sellerio, Palermo.
- Lietti, Mariateresa (2022), *Ascolto – Osservazione – Relazione*, in A. L. Rizzo (a cura di), *Strumento musicale e inclusione nelle SMIM*, Franco Angeli, Milano, pp. 208-222.
- Rosa, Hartmut (2015), *Accelerazione e alienazione*, Einaudi, Torino.
- Rosa, Hartmut (2020), *Pedagogia della risonanza*, Scholé, Brescia.

¹⁰ La foto è facilmente reperibile su internet cercandone titolo e autrice.

- Kraus, Nina (2021), *Of sound Mind. How Our Brain Constructs a Meaningful Sonic World*, The MIT Press, Cambridge-MA, London.
- Risonorizzare la scuola, "Musica Domani" n. 188, giugno 2023.
- Rubino, Gabriele (2022), *La classe è una musica che incanta*, in A. L. Rizzo (a cura di), *Strumento musicale e inclusione nelle SMIM*, Franco Angeli, Milano, pp. 241-273.
- Saint-Exupéry, Antoine de (1965), *Cittadella*, Borla, Torino.
- Sclavi, Marianella (2000), *Arte di ascoltare e mondi possibili*, Le Vespe, Milano.
- Vergani, Francesca (2022), *La cura del gruppo per una didattica musicale inclusiva*, in A. L. Rizzo (a cura di), *Strumento musicale e inclusione nelle SMIM*, Franco Angeli, Milano, pp. 223-240.

Persone radio e audiocomunità. Come riconoscere sorgenti umane radiofoniche in vita

Matteo Frasca¹

Abstract. Il seguente intervento vuole indagare motivi storici, pedagogici e musicali per tentare di definire due neologismi rappresentati dai concetti di “persone-radio” e “audio-comunità” al fine di individuare pratiche pedagogiche concrete ed inclusive nell’ambito dell’educazione musicale ed educazione all’ascolto all’interno di scuole di ogni ordine grado.

Keywords: radio; comunità; scuola.

Nascita “storica” di persone-radio

“Trasmetteremo i libri ai nostri figli, oralmente, e lasceremo ai nostri figli il compito di fare altrettanto coi loro discendenti. Naturalmente molte cose andranno perdute con questo sistema. Ma non puoi obbligare la gente ad ascoltare, se non vuole. Ma in quanti di voi altri siete? A migliaia, sulle autostrade, lungo le ferrovie abbandonate, vagabondi all’esterno, biblioteche dentro. Non è una cosa che sia stata progettata fin dal principio. Ognuno aveva un libro da ricordare e che ha ricordato. La cosa più importante che abbiamo dovuto piantarci duramente in testa fu che noi non contavamo, non eravamo importanti, non dovevamo considerarci e non dovevamo essere dei maestri: non dovevamo sentirci superiori a nessuno al mondo. Non siamo che sopraccoperte di volumi, privi d’ogni altra importanza che non sia quella d’impedire alla polvere di seppellire i volumi”. [Da Fahrenheit 451, di Ray Bradbury]

¹ Centro Studi Maurizio Di Benedetto APS - <https://www.musicheria.net/formatore/matteo-frasca/>



Figura 1

Il viaggio in Italia di Alan Lomax e Diego Carpitella prima, le spedizioni nelle aree del Centro Sud per opera dello stesso Carpitella insieme ad Ernesto de Martino dopo, consentirono il progressivo riconoscimento di un nuovo Atlante storico da considerare, per merito di sorgenti sonore vive, umane e animali, magiche e reali insieme. Queste stesse sorgenti diventavano loro stesse onde radiofoniche “intercettate”, sintonizzandosi con i bisogni, le aspettative, la curiosità dei ricercatori e delle ricercatrici che incontravano, pur trovando spesso sorprendenti vie per auto-rappresentarsi, in una continua tensione nel sentirsi soggetti/oggetti di attenzione, svelamento, conoscenza, evento artistico e culturale, autobiografico e storico insieme.

Una provvisoria definizione di persone-radio è da ricercarsi in quel fecondo periodo; e certo non stupisce che, a partire dagli anni '50, gli stessi ricercatori debuttassero proprio in radio, nel Terzo Canale, raccontando i viaggi, le scoperte, divulgando i risultati delle loro ricerche, condividendo le registrazioni effettuate in campo dentro un tessuto narrativo ben studiato e organizzato.

La collaborazione e l'intesa tra RAI e il Centro Nazionale Studi di Musica Popolare, portò a constatare, nel corso di quel decennio, anche un successo di ascolti da parte del pubblico, come si evince nella seguente nota, a cura di Giorgio Nataletti, grande promotore e artefice di questa scelta editoriale:

«Nel programmare, dieci anni or sono, la quotidiana trasmissione Chiara Fontana, (un programma dedicato alla musica popolare italiana) credevamo di far cosa buona ma forse non speravamo di far cosa di tanto “successo”. Infatti, l'adesione di tanta e tanta parte degli ascoltatori fu ed è così spontanea e così continua (nonostante le difficoltà dell'ascolto limitato alle apparecchiature munite di attrezzatura per la modulazione di frequenza). In questi dieci anni in circa cinquemila programmi, migliaia e migliaia di canti,

canzoni, filastrocche, ninne nanne, ritmi, danze del popolo italiano si sono susseguiti al microfono della RAI, portando, ovunque in Italia, un momento della creazione artistico-musicale del nostro popolo, un “attimo” del suo spirito (della vita musicale) del suo spirito con tutti i suoi problemi più o meno marginali, e con tutte le sue articolazioni che via, via, questo studio impostava per una sollecita soluzione, nei più svariati campi del sapere: storia, preistoria, migrazioni, sociologia, filologia, linguistica, religione, simbologia, etc.» [Agamennone, 2019]

Ecco che un cantastorie (lo stesso ricercatore), come speaker radiofonico, metteva insieme le tante voci di comunità ai margini il cui “suono” autoprodotta e autopoietica introduceva queste “voci” nella Storia di tutti. E colpisce che il linguaggio musicale, prima ancora che narrativo, potesse essere il ponte ideale sul quale incontrarsi, scoprirsi e incantarsi.

Le tracce orali raccolte, ordinate, selezionate e condivise, formano delle storie “radiofoniche” che arrivano finalmente alle orecchie e al cuore di tutti, permettendo nuovi rispecchiamenti, allargando percezioni geografiche attraverso l’ascolto della densità musicale, narrativa, estetica di un territorio e di chi lo abita.

Nasceva così la concezione pedagogica della radiofonia, di cui, come esempio, è interessante leggere la scaletta preparata da Ernesto de Martino per raccontare in radio la sua spedizione in Lucania. I documentari audio-fonici di de Martino, in un’ideale linea orizzontale che attraversa il meglio della radiofonia italiana, ci porta direttamente all’invenzione di programmi attuali come *Wikiradio* o *TreSoldi*:

«Terzo programma: Giovedì 13 agosto 1953 - 22:45 spedizione in Lucania

Documenti sulla vita culturale tradizionale del popolo lucano raccolti e presentati da Ernesto De Martino.

Il tema della nascita sventurata – Le ninne nanne - i giochi infantili – gli incantesimi d’amore – Le serenate – Le traversie degli amanti – l’incantesimo della solitudine e della fatica – il malocchio e gli scongiuri – gli spiritelli domestici e gli incubi – il lamento per la morte.

Compagnia di prosa di Roma della Radio Italiana. Realizzazione di Gian Domenico Giagni.» [Agamennone 2019].

In pratica uno splendido compendio di vita comunitaria sonora dalla nascita alla morte, raccontata da un coro di persone-radio, formato da generazioni diverse (bambini, adolescenti, ragazze e ragazzi, donne, uomini e anziani). Persone-radio che, cantando e raccontando riti e credenze collettive (ma non è forse questo comune ad ogni narrazione?) nell’Italia del dopoguerra, oltre a farsi conoscere, contribuiscono a ricostruire - con il suono, la musica e la parola - un nuovo patto comunitario, un’abbozzata idea di radio-comunità, che prima ancora di diventare memoria, segna e ridisegna il presente, dentro nuove possibilità di partecipazione, o, come direbbe Antonella Talamonti, dentro un nuovo “stato di presenza”.

Pierpaolo Pasolini, Mario Soldati, Constantine Manos, Guido Piovene, Italo Calvino anche nel decennio successivo continuarono a scovare comunità di “persone-radio” da far ascoltare in radio.

La nascita “storica” di questa categoria che tento qui di definire ha quindi “trovatori” illustri.

La radio-comunità

E se, alla luce dei grandi mutamenti che stiamo vivendo oggi, fosse di nuovo urgente affidare alle voci del tessuto comunitario in cui siamo coinvolti, una possibile autodeterminazione e audio-rappresentazione? La domanda non è nuova, come raccontato fin qui. Emergenze, crisi sociali, mutamenti, guerre, pandemie, da Erodoto in poi, spingono a documentare e a raccogliere voci da sempre, un tempo solo attraverso la carta stampata, poi - grazie alle tecnologie - anche attraverso nuovi media.

È grazie a questa domanda storica ricorrente che nella primavera del 2020, durante il primo lockdown, nasce un esperimento che porta alla creazione di una rete di persone-radio le quali - dentro un tempo sospeso - sentono l'esigenza di raccontare quello che si sta vivendo, come ci sentiamo, cosa pensiamo, cosa davvero abbiamo bisogno di comunicare, al di là della dominante e grigia narrazione mediatica. Nasce così RadiOsa – la rete delle radio-scuola in casa, così definita da chi ha contribuito a fondarla:

RadiOsa è un progetto in divenire, una rete di radio inventate in questo periodo o riadattatesi per questa nuova Storia Collettiva, un *suonoluce* emergente che accoglie anche le sue *ombresuoni*, e che si inserisce all'interno di una percezione di “comunità educante” sociale ora divisa, ma che tenta, attraverso l'immaginazione e il desiderio di riunirsi negli spazi “con-sentiti” o totalmente nuovi... lì dove arrivano il suono, la voce, una musica che ci appartiene; una comunità che ha voglia di comunicare e ascoltare il suo (in) credibile presente storico, facendo parlare bambine e bambini, adolescenti, insegnanti, genitori, nonni, educatrici ed educatori. Come le “persone libro” in Fahrenheit 491 di Ray Bradbury, esistono forse persone-radio, centri d'interesse umani che cercano di irradiarsi verso le orecchie di una comunità in grado ancora di ascoltare, per capire e domandarsi non solo che ne sarà, ma anche che ne è di noi, ora.

RadiOsa come tempo di non scuola costituito da un bisogno di rete, da un bisogno di parole che fanno, come suggerisce Gianni Rodari, parole suoni che inventano, accarezzano, giocano, ruzzolano, cadono, si rialzano, soffiano, raccontano un'oralità che spinge a immaginare e a fare, incontrandosi, domandando e rispondendo, all'interno di un grande epistolario radiofonico comunitario, un radio-gioco che irradia e forse osa... creando anche oggetti sonori non ancora identificati o pienamente “definiti”.

Un gioco di espressione di sé e di un “noi” che introduca la radio come

mezzo di comunicazione, intesa nel suo senso primo, un “mettere in comune” che fa i conti con il tempo sospeso e incerto, le paure, gli interrogativi, i dubbi, le domande minime e massimaliste sul nostro destino, dentro le voci di una comunità.



Figura 2

Con il tempo, dopo e grazie all’esperienza di RadiOsa, all’interno del gruppo di ricerca su radio e narrazione in seno al Centro Studi Maurizio di Benedetto, riflettiamo sulle tante implicazioni epistemologiche possibili, cercando di definire la radio-comunità come spazio abitato dalle persone radio. La proposta di un seminario di formazione sulla radio-comunità ci aiuta a mettere a fuoco ulteriori suggestioni e spunti di ricerca.

La radio-comunità è un dispositivo pedagogico atto a trasformare i centri d’interesse individuali e collettivi dei destinatari del progetto in esperienze radiofoniche diversificate, alla portata di qualsiasi comunità che incontriamo, al fine di promuovere il piacere della comunicazione e della cooperazione nella produzione e la condivisione di saperi, dentro la pratica dell’educazione all’ascolto, valorizzando la dimensione dell’oralità e dell’immaginazione come bisogno sociale e poetico insieme. Spazi, tempi e contesti comunitari differenti possono promuovere dimensioni radiofoniche diverse, ma sempre in comunicazione fra loro. Come esistono le “persone libro”, abbiamo l’opportunità di conoscere o diventare persone-radio, che hanno voglia e desiderio di comunicare con/per/attraverso l’altro, cercando e trovando noi stessi.

Silvia Cornara ci ricorda che la preziosa etimologia della parola “persona” è legata al verbo latino *personare*, formato da *per-* = attraverso + *sonare* = risuonare. Ci si riferiva agli attori del teatro classico che “parlavano attraverso” la maschera lignea che indossavano in scena.

Come persone, passiamo la nostra esistenza a raccontarci “la nostra esistenza” e contemporaneamente a trovare il modo di raccontarla agli

altri, ricercando ed utilizzando i modi e le forme che via via ci sembrano più adatte ed efficaci in questo scopo” [Bonanomi, 2000].

Così il tempo della scuola, il tempo in casa, il tempo trascorso o lo spazio percorso in contesti aggreganti e aggregativi, diventano radio-scuole possibili per un’audio-rappresentazione sociale e artistica, intergenerazionale, complessa, ma desiderata. Inoltre, in questo preciso momento storico, in cui il distanziamento sociale è divenuto parte delle nostre quotidianità, il suono può diventare un mezzo attraverso cui colmare il distacco, dato che proprio una delle caratteristiche e proprietà principali del suono è quello di consentire una comunicazione a distanza. Il suono ci permette, infatti, di manifestare la nostra presenza e di farci sentire vicini. Ciò che rende così unico l’essere umano rispetto alle altre specie (per quel che ne sappiamo) è la sua esigenza, la sua predisposizione naturale a raccontare e raccontarsi [Cornara 2021]

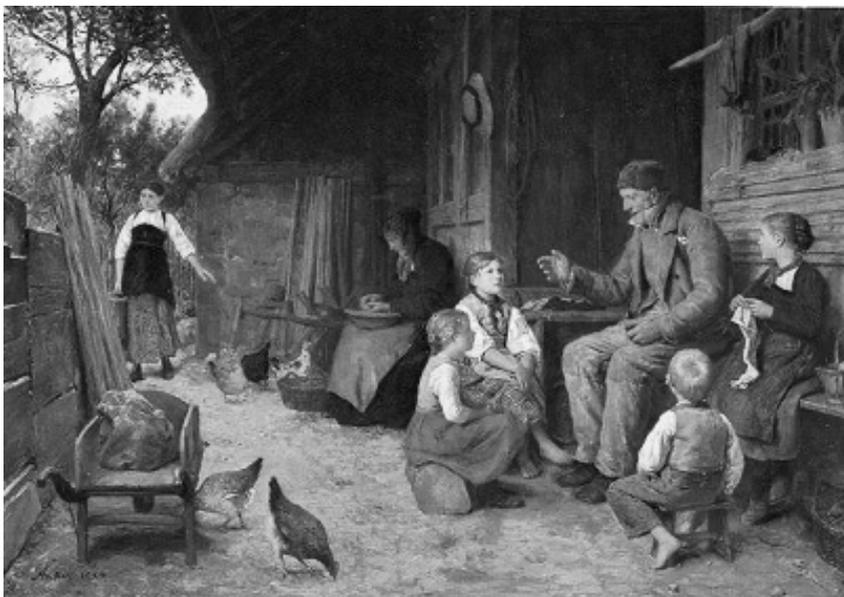


Figura 3

Le “voci musicali” delle persone-radio

Cosa possiamo considerare “voce”?

Ogni suono è una voce (nel senso della *phonè* greca). Non tutte le voci sono parole. Ogni parola è suono. [Strobino, 2021]

Partendo da questa definizione di “voce”, musicale in senso ampio, Enrico Strobino ci aiuta a legare il potenziale della voce di coloro che parlano, immaginando eventuali persone-radio che - nella loro ragion d’essere, praticando l’esistenza - prendono progressivamente coscienza di sè, all’interno di paradigmi teatrali che evidenzino sempre meglio l’aspetto estetico dell’essere e diventare “voce”:

Il *brusio della lingua* - locuzione rubata a Roland Barthes - indica un territorio in cui emerge come degno di attenzione il flusso sonoro della parola, la ricerca della parte più musicale, più teatrale della lingua: la parola si fa voce recitante, e quindi teatro, quando attira l'attenzione su sé stessa, quando oltrepassa la quotidiana funzione razionale, comunicativa, concettuale, per avvicinarsi a quella estetica, sensuale, materica. In altre parole, quando pesa più l'aspetto della *phoné* che quello della *semantiké*, il primo appartenente di diritto al mondo infantile, il secondo tipico del linguaggio degli adulti. [Strobino 2021].

E ancora, recuperandone l'orizzonte magico, così tanto esplorato e documentato da de Martino:

La parola non possiede più il potere di incanto, di fascinazione, di spettacolarità. Ha perduto totalmente ciò che sembrava caratterizzarla nelle grandi epoche dell'oralità: la capacità di far percepire le meraviglie insite nel flusso sonoro, di farsi assaporare nella sua materialità e nel suo potere di allettamento sensoriale. [...] La "macrospettacolarità" dei segni figurativi ha talmente oscurato la "microspettacolarità" dei segni verbali, che quest'ultima non viene più percepita [...] (La parola) è scivolata al rango di semplice strumento, funzionale sì alla trasmissione di informazioni, ma privo di per sé stesso di attrattività, di fascino e magia [Piatti, Strobino 1996].

Antonella Talamonti, in un suggestivo *excursus* che tiene insieme le caratteristiche della vocalità, dell'oralità e delle comunità narranti, si pone questa domanda privilegiando l'angolazione prosodica: «quali sono i tratti musicali più evidenti che caratterizzano una intenzione/emozione/funzione, uno stato di presenza?»

Timbro

- Tipo di emissione: soffiato, con aria, strozzato, di gola, nasale, di testa, sfiatato, sforzato, ingoiato, tuonante, schiacciato, dietro agli occhi.
- Rilevanza/Pronuncia di alcune consonanti o vocali: possiamo essere in grado o meno di riconoscere il luogo di emissione /i risuonatori usati, ma siamo sempre in grado di descrivere a modo nostro l'impressione che quella voce ci dà. Per riconoscere/descrivere il timbro, che è la vera e propria materia del suono, usiamo metafore, sinestesie, immagini.

Altezza

Tipo di registro/ambito di profilo melodico: voce acuta, grave... Stretto/monotono/poche altezze diverse. Ampio/ con molti salti. Tendenzialmente ascendente /discendente/piatto/misto. Tendenzialmente ripetitivo, regolare/molto variato, irregolare. Disegno del profilo melodico.

Volume

Forte/piano. Regolare/con cambiamenti gradualmente o repentini. Crescendo / diminuendo.

Velocità

Lento/veloce. Regolare/irregolare/ con piccoli o grandi cambiamenti, progressivi o bruschi.

Se progressivi, la tendenza è ad accelerare/rallentare.

Ritmo

Regolare/monotono/irregolare/molto variato. Quantità/durata/distribuzione dei silenzi, delle sospensioni. Accentato, marcato/morbido, piano. Rilevanza/Qualità/distribuzione degli accenti.

Altri elementi

È possibile che emergano altre caratteristiche musicali, di tipo più compositivo, come interiezioni (ehm, cioè, raschiarsi la gola, sbuffare...), ripetizioni di frammenti, ricorrenze di espressioni, ricorrenze di profili melodici, ricorrenze di andamenti ritmici.

Il messaggio “musicale” delle persone-radio

E dunque perché persone-radio? Cosa hanno da comunicare, da “mettere in comune”?

Amano farsi ascoltare, perché all'interno di spazi e tempi diversi, sono interessate a condividere con l'altro ciò che desiderano, spesso, mentre lo stanno desiderando. Non hanno voglia di trasmettere messaggi univoci, granitici, definiti da mittente a destinatario. Amano essere onde in movimento, mutabili, permeabili.

Ogni messaggio contiene aria e acqua. Entra ovunque, negli organi porosi di chi vive, che sia testo o sotto-testo, filtra nelle orecchie di chi impara ad ascoltare, come suono, parola, musica, silenzio.

Le persone-radio esistono se esistono persone-orecchio. Ognuna legittima e rende possibile l'esistenza dell'altra.

Le persone-radio sono palinsesti, insieme di messaggi sentimentali e intellettuali che ivi dimorano, e capita, di frequente, che siano a loro volta contenute nei palinsesti altrui.

Le persone-radio, da quando nascono a quando muoiono, vanno in onda assorbendo l'energia del mattino, la distensione del meriggio, la contemplazione della sera, le scoperte dell'infanzia, il caos energetico adolescente, le stratificazioni esistenziali adulte, l'essenzialità della vecchiaia.

Le persone-radio giocano con il tempo e lo spazio che occupano in quel momento, sempre provvisorio, sempre labile, sempre necessario. Mischiano stati e spazi d'animo. Muovendosi e fermandosi, quando ne sentono il bisogno o quando una persona-orecchio lo desidera.

Ogni messaggio avanza melodicamente, facendo accadere cose attraverso la loro voce, di per sé, raccoglitrice, rapsodica, che “mette insieme” una nota dopo l'altra, un fatto dopo l'altro, una storia dopo l'altra. Ogni

messaggio vive armonicamente, facendo vibrare e risuonare più parole, suoni, musiche insieme, sovrapposte, casse di risonanza di un messaggio che non può solo esaurirsi nella parola detta, anche se ogni parola detta, per come viene detta, crea un evento comunitario, “musicale”, tra chi parla e chi ascolta. Ogni messaggio generato dalle persone-radio, è traccia di vita condivisa che la voce immagina, scrive, conduce, pre-vede, pre-sente, improvvisa.

Ogni messaggio si sposta ritmicamente, marcando, sospendendo, accentando parole come abbiamo precedentemente visto e come possiamo avere sempre modo di “ascoltare”.

Ecco dunque che le persone-radio, sorgenti radiofoniche in vita, esistono, di diritto.

Ma il diritto deve essere sempre esercitato.

E, in questo, la musica che ne vien fuori, giustifica e promuove l’assiduo esercizio.

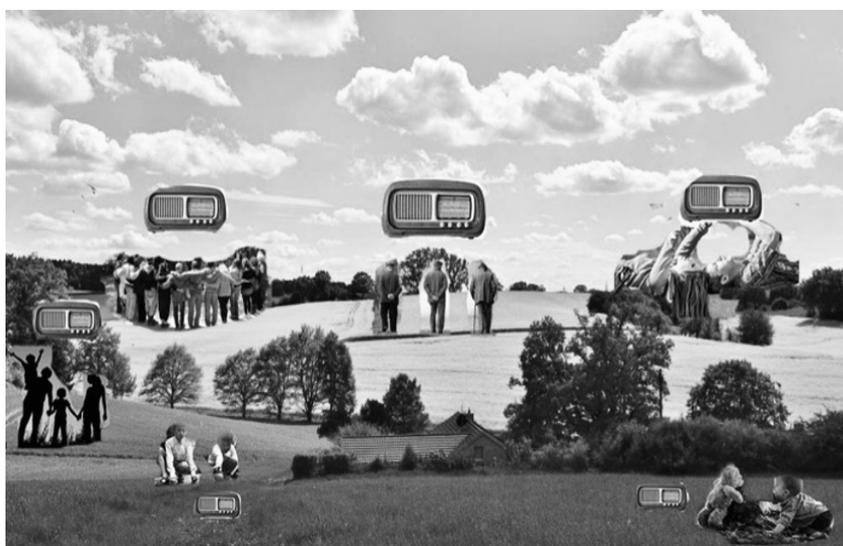


Figura 4

Dove incontrare persone-radio? Itinerari possibili

All’interno di un atlante reale e immaginario, culturale e naturale, narrativo-musicale, consultandoci come mappa comunitaria che può suggerirci dove, quando e come incontrare persone radio, ecco che possiamo intraprendere un viaggio muovendoci nello spazio e nel tempo, mentre siamo in vita. Qui di seguito, si tenta di cavalcare una suggestione complessa, tentando di ritrovarci come luoghi parlanti e ascoltanti, trasmettenti e riceventi, fra gener-azioni e gener-pensieri diversi.

Buon viaggio di ascolti attraverso la seguente mappa orientativa, sempre in cerca di nuovi aggiornamenti.

Cantastorie della routine

Se un tempo *aedi* e *rapsodi* fungevano da collante tra l'immaginario di una comunità e il sapere accumulato fino a quel momento, possiamo affermare che tale funzione, la funzione di cantastorie, rimane ancora intatta quando - nei ruoli di mamme, papà, nonni, fratelli, sorelle, educatrici, insegnanti, amici - recuperiamo o inventiamo storie² filastrocche, aneddoti, canti da fare ascoltare ai nostri piccoli, nella prima infanzia del mondo che abitano.

<https://www.musicheria.net/radio/struffolette/>

<https://www.spreaker.com/user/radiofrecciaazzurra/la-storia-di-luigino>

Nidi sonori "radiofonici"

Non si vuole qui ridurre la complessità e la ricchezza del progetto Nido Sonoro³, a cura del CSMDB dentro il parametro "radiofonico". Ma nell'atlante che stiamo idealmente componendo, ci basti solo dire che gli adulti possono facilitare un audio-determinazione di piccole persone-radio, attraverso la registrazione e la condivisione delle loro tracce sonore, dispensatrici di scoperta musicale e narrativa, che altrimenti andrebbe perduta, lasciando solo alla memoria adulta l'onere di conservarne brandelli di senso parziale, disperso o male interpretato.

<https://www.spreaker.com/user/15408628/comunicazione-e-improvvisazione-a-love-s>

<https://www.spreaker.com/user/radiofrecciaazzurra/e-grande>

Fare musica con le storie

Se incontriamo persone-radio tra i tre e i sette anni, rimaniamo incantati dalla loro capacità di comunicare ciò che hanno compreso del mondo attraverso il flusso orale (e musicale) del loro pensiero. Attraverso le storie che inventano - partendo da un suono, un'immagine, una parola un'esplorazione sonora, un gioco cantato, un gioco simbolico - sanno sgomitolare un intreccio di sapere e saperi "provvisori" dentro un orizzonte reale e mitico, concreto e astratto. Le loro storie somigliano a piccole composizioni musicali che abbiamo l'opportunità di promuovere e raccogliere, mandandole in onda ogni volta che possiamo. Il realismo magico dei messaggi di queste persone-radio è avvolgente, se riusciamo lì, con loro, a sintonizzarci. E diventano loro i cantastorie.

Gianni Rodari lo aveva capito bene e proprio insieme a bambine e bam-

² Il tema dell'invenzione è oggetto di una nuova ricerca - lapim - a cura del Centro Studi Maurizio di Benedetto, a cui stanno aderendo sia altre associazioni che singole ricercatrici e ricercatori.

<https://www.musicheria.net/rubriche/studi-e-ricerche/5387-laboratorio-di-pedagogia-dell-invenzione-musicale-lapim>

³ <https://www.musicheria.net/progetti/nido-sonoro/5034-storia-del-progetto-di-ricerca-2002-09>

bini condusse un programma radiofonico che li vedeva artefici e inventori di storie nuove⁴.

<https://drive.google.com/file/d/1uCiRxBepxmb-KZmgIqPEQ6g5D6xyUU-sI/view?usp=sharing>

https://www.spreaker.com/user/radiofrecciaazzurra/quel-coniglietto-fortunato_1

I cieli dei bambini

Sono persone-radio viaggiatrici, audio-reporter che imparano ad appuntarsi quello che vedono, mentre lo osservano, trasformando gli appunti in audio-epistole. Mentre si è in cammino, è possibile rimanere colpiti da quel che si scopre guardando un paesaggio, uno specchio d'acqua, il bosco, il mare, un'alba o un tramonto, finanche il cielo. Per le bambine e i bambini, è più facile sperimentare la condivisione di questo messaggio radiofonico nel contatto con la natura, ma anche le città e l'urbanità in sé dispensa meraviglie trasformante l'occhio che vede in occhio che parla, una parola mediata che descrive, racconta, continua a immaginare.

<https://www.spreaker.com/user/radiofrecciaazzurra/i-colori-del-cielo>

L'agio "bambino" del disagio nel racconto per l'altro

Quando le bambine e i bambini crescono, sembrano prendere confidenza con quelli che sono i propri disagi, limiti, difficoltà con cui convivono da un po', scoprendo che alcuni percorsi per superare tali difficoltà non dureranno poco, altri "viaggi" porteranno sicuramente delle miglorie a medio e lungo termine, in altri casi ci si dovrà convivere per tutta la vita. Ad ogni modo è possibile fare di questa progressiva consapevolezza una sintonizzazione nuova tra chi parla e chi ascolta, un racconto "orale" di persona radio che scopre, elabora, comunica. Un punto di vista interno che rileva fragilità e forza, paura e coraggio di queste speciali persone radio e che una sorta di autobiografia orale aiuta e trasforma in arte.

https://www.spreaker.com/user/radiofrecciaazzurra/vademecum-dislessia-completo_1

Paesaggi sonori vissuti e immaginati⁵

Nell'età dei grandi mutamenti, nella pre-adolescenza, dove il corpo bambino lascia spazio ad un corpo "altro" da combattere e riconoscere a poco a poco, è forse bene considerarsi paesaggi, partiture provvisorie di elementi affastellati e confusi tra desiderio e vissuto autobiografico. A

⁴ Qui è possibile ascoltare le puntate di *"Tante storie per giocare"*, a cura di Gianni Rodari, affiancato da piccole conduttrici e conduttori, inventori di storie insieme a lui <https://www.teche.rai.it/gianni-rodari-voce-presenza/>

⁵ Il titolo fa riferimento ad una particolare ricerca di Maurizio Vitali, alla quale ho avuto il piacere di contribuire dentro uno scambio frequente di riflessioni e considerazioni. <https://www.musicheria.net/rubriche/esperienze/5228-paesaggi-sonori-vissuti-e-immaginati-durante-le-vacanze>

questa età gli immaginari - ciò che fa da sfondo alla parola - osa avere più peso specifico di quel che si riesce a dire. E se questi sfondi comunicasse direttamente al posto della parola, e si facessero davvero “sentire”? Non sarebbero molto più “chiari” e rispondenti ai bisogni di un’ autorappresentazione di questo tempo di vita? Non consentirebbero a ragazzine e ragazzini di ricomporre e comunicare qualcosa di autentico attraverso suoni e immagini ricorrenti, piuttosto che affidarsi solamente alla parola per raccontare chi siamo in un tempo così provvisorio? Che tipo di persone-radio sono le persone-radio tra gli undici e i quattordici anni, vibrando paesaggi sonori come testi significativi? Se lo chiede profondamente Maurizio Vitali, quando invita le sue alunne e i suoi alunni a “comporre” per gioco per potersi raccontare... sul serio.

Mario Mastromatteo - Il Mare (2:08)

«Guardo una foto del mare, chiudo gli occhi e riaffiorano i ricordi di una fantastica serata di pesca sugli scogli e la magnifica sorpresa dei delfini che nuotavano davanti a me, una nave all’orizzonte e il rumore magnifico delle onde⁶.»

<https://youtu.be/bMY3vlwjP-0>

Sofia Ghilardi – Composizione (2:16)

<https://youtu.be/GZCMiArZF8I>

Ho realizzato la composizione ispirandomi alla montagna e alla natura, la maggior parte dei suoni infatti sono suoni naturali. Ho immaginato di camminare nel bosco, udire gli uccellini, le cicale e il ronzio delle api. Poco dopo entravo in una grotta dove si sentivano diverse gocce. All’improvviso, un grosso masso cadeva nell’acqua generando un forte tonfo. Man mano che mi avvicinavo all’uscita si sentiva il ruscello sempre più forte. Quindi iniziava a soffiare un forte vento, si sentivano le pecore in lontananza. Finalmente il villaggio, giusto il tempo di sentire le campane della chiesa (...)

Ora vi dico che mi interessa veramente

A cosa si interessano davvero ragazze e ragazzi tra i 14 e i 18 anni? Siamo sicuri che cerchino sempre l’auto-referenzialità, il gruppo di amici ristretti, misteriosi codici di comunicazione dove non farsi volutamente comprendere? Eppure, esistono anche queste persone-radio, che non dicono apertamente, ma desiderano essere intercettate e ascoltate. Bramano così tanto la solitudine? O magari se hanno la possibilità di coltivare e coccolare i loro interessi, riconosciuti e non giudicati dall’adulto, ne possono fare dei centri di irradiazione tra sport, musica, ambiente, politica, persino giornalismo?

Una volta trovate e riconosciute, è un piacere condividere del tempo

⁶ I contributi di Mario e Sofia sono descritti e analizzati in: <https://www.musicheria.net/rubriche/esperienze/5228-paesaggi-sonori-vissuti-e-immaginati-durante-le-vacanze>

con loro e ascoltare cosa hanno da dire e cosa pensano del mondo.
<https://www.spreaker.com/user/radiofrecciaazzurra/giulia-7>

Persone adulte, persone-radio

Persone-radio per eccellenza, espressione di una sorta di adultità artistica, hanno la capacità di tenere insieme vite diverse, fatte di tempi e spazi accumulati durante l'esistenza, stratificazioni di vita che spesso si mettono una sopra l'altra, col rischio di rimanere schiacciati ora dall'uno ora dall'altro strato, perdendo spesso l'uso della parola che davvero ci significa. L'obiettivo di queste voci parlanti che comunicano, è quello di poter fare armonia di questi testi, sotto-testi, suoni, parole, paesaggi emotivi accumulati, vissuti che forse non hanno possibilità di definirsi ma solamente di esprimersi⁷. Le persone-radio adulte devono per forza fare riferimento a quello che Duccio Demetrio chiama "io tessitore", trasformando lo spaziotempo attraversato in uno "stato di presenza" da condividere. Possono scegliere un tema e ricamarci sopra. Ad esempio, quali INIZI vi sentite di comunicare a chi vi ascolta? Di quali INIZI siamo composti?⁸

Inizio di Roberta Pestalozza

Il fuoco ritenuto fin dalla Grecia antica elemento originario, qui accende un teatro dove si prende e si dà il LA a musiche e narrazioni. La voce del "nonno Giulio", mio padre, racconta alcuni fatti avvenuti nel febbraio 1945; dopo aver accolto alcuni partigiani nella propria casa, i fratelli Pestalozza verranno poi presi e fatti prigionieri nel carcere di San Vittore a Milano. Il 28 febbraio in seguito ad uno scambio di prigionieri, vengono liberati: ha inizio il processo di liberazione dalla dittatura dei tedeschi celebrato il 25 aprile, giornata di festa nazionale della liberazione dalla forza nazista e fascista. Le voci bambine, nipoti dei partigiani, giocano e cantano la vita della nuova repubblica che scorre come acqua viva di un torrente alpino per Milano, la città che inizia il giorno a ritmo di una danza metropolitana:

Fuoco (J. Risset)

orchestra che si accorda

intervista al Prof. Giulio Pestalozza

voci di Maria e Carolina Casarin

fiume Anza (R. Pestalozza)

Danza metropolitana (testo e musica Roberta Pestalozza- E. Cannata)

<https://drive.google.com/file/d/1FEqvNlrepByroGIqaQLf0VlBdIjiWQ-/view?usp=sharing>

⁷ Su *vissuto e identità musicale*, si veda il bel dialogo tra Maurizio Disoteco e Mario Piatti che anima interamente il testo: *Specchi sonori. Identità e autobiografie musicali*, FrancoAngeli, Milano, 2002.

⁸ I contributi di Roberta Pestalozza e Moira Stefani sono frutto di un'esercitazione nell'ambito del seminario di secondo livello a cura del CSMDB: *Radio, Comunità, Scuola*. È stato chiesto ad ogni partecipante, come *persona-radio*, di costruire e condividere con il gruppo un *messaggio radiofonico* che interpretasse il concetto di INIZIO secondo il proprio *centro di interesse e vissuto autobiografico*.

Inizio di Moira Stefini

Quando ci è stato chiesto di descrivere un inizio, ho aspettato del tempo prima di decidere cosa fare.

La mia vita, personale e professionale, è piena di inizi. Amo intraprendere strade nuove, iniziare nuovi percorsi, sperimentare.

Ho invece un problema con le chiusure, le conclusioni, gli epiloghi.

Qualche tempo fa, mentre sperimentavo, appunto, le infinite possibilità del mezzo podcast, ho proposto a Gaia di registrare una serie in incipit.

Siamo entrambe lettrici appassionate e il sabato mattina, quando papà (Filippo) e fratello (Giordano) escono per andare a scuola, torniamo insieme nel lettone e ci dedichiamo alla lettura.

Abbiamo iniziato a registrare gli incipit dei libri che stavamo leggendo allora, usando la formula: “Incipit del libro (titolo).....di (autore)” alla quale seguiva la lettura delle prime righe del libro, fino al primo punto. Aveva iniziato Gaia con “Eva e la bottega ripara cose” di Julie Abel, ma era, quello, un inizio di qualche tempo fa. Ho scartato, così, l’idea di mandare i nostri incipit di lettura.

Talvolta, quando ho voglia di rileggere un libro per bambini, propongo a Gaia di leggerlo ad alta voce. A volte leggo io, a volte lei mi chiede di alternarci: un capitolo a testa.

Nei giorni del compito da voi assegnato stavamo leggendo “Alice nel Paese delle Meraviglie”. Abbiamo iniziato a leggerlo un sabato mattina, ma durante la settimana Gaia spesso mi chiedeva di andare avanti: le sere delle settimane lavorative sono molto stanca e l’energia per leggere ad alta voce con entusiasmo spesso non c’è. La mia risposta, in particolare, una sera, è stata: leggi tu, io ti ascolto. Gaia ha risposto: “Aspetto: ho bisogno di sentire la tua voce che legge perchè sa leggere nel modo giusto”.

Nei giorni del compito ci stavamo avviando verso la conclusione di “Alice nel paese delle Meraviglie”.

Stavamo leggendo gli ultimi capitoli, uno dietro l’altro, richiamate dal finale che si avvicinava.

Durante lo svolgimento di un processo, processo nel quale tutto è, come sempre, ribaltato e il verdetto arriva prima del confronto tra accusa e difesa, il Bianconiglio chiede al Re da dove partire per leggere la lettera del prigioniero. “Inizia dall’inizio” intima il Re con voce solenne “e vai avanti fino alla fine, poi fermati”.

Questa frase, di una semplicità tale da rasentare la banalità, presa e applicata in un altro contesto poteva davvero risultare una perla di saggezza.

Alla fine delle storie lette ad alta voce da un adulto, i bambini dicono: “Ancora”.

Vogliono ricominciare dal principio, ri-sentire la storia, ri-ascoltare la voce di chi l’ha letta, assicurati dal fatto di sapere come la storia va a finire.

È nata così l’idea di registrare “Inizia dall’inizio”: partitura a due voci, una grande e una piccola, con rullo di tamburi inserito alla fine della storia, invece che all’inizio.

<https://drive.google.com/file/d/1ISORnV97eAsNCIWNDoxFAHGG-i9olkf3/view?usp=sharing>

Le struffolette

Divenendo anziani, ci si prende il lusso di mollare molto di quello che abbiamo vissuto, di dimenticare gran parte delle nostre storie. Anche l'io tessitore sembra che si riposi, senza l'ansia e l'onere di tenere insieme troppe cose, per la maggior parte ricordi-cianfrusaglie di cui fare a meno e potersi liberare. Eppure, una parte di vita vissuta, viene naturalmente trattenuta e si tramuta in storia. E ogni persona radio, ad età avanzata, ne racconta sempre una o due manciate. Sono *struffolette* (in Ciociaria sono delle frittelle impastate con quel che rimane) che vanno in onda spesso, ripetutamente, quasi sempre le stesse, a rotazione, ogni volta che incontrano una persona-orecchio nuova, capitata lì davanti per una visita, per una carezza, per una coccola narrante da ricevere. Ma sono magnifiche. E spesso anche le giovani che le ascoltano, vogliono impastarle così, con la stessa semplicità, quando entrano in contatto con ricordanze da raccontare.

<https://www.spreaker.com/user/radiofrecciaazzurra/la-struffoletta>

Bibliografia

- M. Agamennone, *Viaggiando, per onde su onde. Il viaggio di conoscenza, la radiofonia e le tradizioni musicali locali nell'Italia del dopoguerra (1945-1960)*, Squilibri edizioni, Roma, 2019.
- R. Bradbury, *Fahrenheit 451*, Mondadori, Milano, 2016.
- A.A. V.V. *Musica domani, n. 182. Semestrale di cultura e pedagogia musicale. Organico della società italiana per l'educazione musicale: Narrare con i suoni, immagini, movimenti. Quali storie?* Giugno 2020.
- E. Strobino, *materiale didattico per il seminario di formazione a cura del CSMDB: Radio, Comunità, Scuola*, 2021
- A. Talamonti, *materiale didattico per il seminario di formazione a cura del CSMDB: Radio, Comunità, Scuola*, 2021.
- S. Cornara, *materiale didattico per il seminario di formazione a cura del CSMDB: Radio, Comunità, Scuola*, 2021.
- C. Bonanomi, Il simbolismo sonoro in musicoterapia, in Borghesi, Garcia, Scardovelli, Assisi, 2000: musicoterapia a confronto, P.C.C. Assisi.
- M. Piatti, E. Strobino, Anghingò. *Viaggi tra giochi di parole e musiche*, EDT, Pisa, 1996.
- M. Disoteco, M. Piatti, *Specchi sonori. Identità e autobiografie musicali*, FrancoAngeli, Milano, 2002.
- R. Barthes, Il piacere del testo, Einaudi, Torino, 1975.
- E. de Martino, La spedizione in Lucania. Documentario audio-fonico storico.
<https://www.youtube.com/watch?v=BpBeGTA11-s>
- M. Frasca, RadiOsa, la rete di radioscuola in casa,
<https://www.musicheria.net/rubriche/notizie/5245-radiosa>
- M. Vitali, Paesaggi sonori vissuti e immaginati.

- <https://www.musicheria.net/rubriche/esperienze/5228-paesaggi-sonori-vissuti-e-immaginati-durante-le-vacanze>
- D. Demetrio, *Raccontare, raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 1997.
- L. Marchetti, *Sulla tradizione orale. Il mito, il pianto, il canto*, Mimesis Edizione, Milano, 2022.
- T. Cox, *A ciascuno la sua voce. Come parliamo e raccontiamo dai Neanderthal all'intelligenza artificiale*, Edizioni Dedalo, Bari, 2021.

**OFFERTA MUSICALE
NELLA SCUOLA,
LA PRATICA MUSICALE
NELLA VERTICALITÀ
DEI CURRICOLI**

Risultati OCSE-PISA 2018. L'incidenza della pratica musicale nelle performance scolastiche degli studenti italiani 15enni in Matematica, Competenze di Lettura e Scienze

Elita Maule¹ e Franz Hilpold²

Abstract. La presente ricerca, di carattere statistico, partendo dai dati forniti dalla ricerca internazionale OCSE-PISA 2018 si propone di indagare l'incidenza dell'offerta musicale pratica (Coro o gruppi strumentali) sui risultati scolastici in Competenze di Lettura (qui di seguito indicato con "Lettura"), Matematica e Scienze degli studenti 15enni italiani. Lo scopo è di verificare l'opportunità di ampliare l'insegnamento della musica, almeno fino a coprire l'intero obbligo scolastico, nelle scuole italiane come avviene nella maggior parte dei Paesi europei. I risultati mostrano che esiste una correlazione significativamente positiva tra l'offerta di attività musicali e i risultati scolastici dei quindicenni italiani.

Keywords: attività extracurricolari, Coro o gruppi strumentali, risultati italiani in PISA 2018.

La musica nelle scuole secondarie di secondo grado in Italia

Un dibattito italiano che da tempo impegna il mondo della scuola riguarda la scarsa presenza dell'offerta musicale nelle scuole secondarie superiori italiane. L'interesse sul tema, già presente in precedenza, si è acceso ancor più da quando il decreto presidenziale del 15 marzo 2010, relativo ai "Regolamenti di riordino dei licei, degli istituti tecnici e degli istituti professionali", creava i nuovi Licei musicali e coreutici. Nel contempo, però, con

¹ Professore Emerito Conservatorio statale di Musica "Claudio Monteverdi" - Bolzano.

² Evaluationsstelle für die deutsche Schule in Südtirol.

tale decreto venivano soppresse le materie musicali in tutte le altre scuole secondarie superiori a esclusione dell'istituto professionale per il settore dei servizi socio-sanitari (due ore settimanali, di cui una in compresenza con un docente tecnico pratico) [Aversano, 2019].

Un tentativo di compensazione di questi tagli musicali operati sul sistema d'istruzione italiano è stato successivamente introdotto con le disposizioni normative in materia di musica contenute nella Legge 107/2015 "Della buona scuola" [Gazzetta Ufficiale, 2015] e con l'emanazione dei suoi decreti legislativi attuativi nel 2017 [Gazzetta Ufficiale, 2017]. L'articolo 13 di tale decreto conferisce alle scuole secondarie di secondo grado la possibilità di organizzare attività di conoscenza e di "pratica delle arti e della musica sviluppando uno o più temi della creatività, anche avvalendosi dei linguaggi multimediali e delle nuove tecnologie. Le attività sono svolte anche in continuità con la scuola secondaria di primo grado" [Gazzetta Ufficiale, 2017, p.27].

Questa offerta musicale volontaria e aggiuntiva da parte delle scuole secondarie superiori italiane sembra tuttavia aver trovato una scarsa applicazione soprattutto a causa della mancanza di adeguate risorse e finanziamenti. Da qui la richiesta, avanzata da educatori e ricercatori, di estendere l'indirizzo musicale ordinario a tutti i Licei che ne facciano domanda [Marchetta, 2022] anche per sopperire a una continuità didattica disattesa rispetto al grado scolastico inferiore: a fronte di 169 Licei musicali nel nostro Paese sono presenti ben 1967 scuole secondarie di primo grado a indirizzo musicale i cui studenti non trovano una successiva continuità didattica nel grado scolastico superiore.

La proposta di incrementare la presenza della musica, avanzata anche in occasione di specifici convegni e seminari [Carli, 2012], viene suffragata dalla convinzione che l'attività musicale possa contribuire a migliorare l'ambiente educativo e di conseguenza incidere positivamente sul rendimento scolastico.

In effetti, una serie nutrita di studiosi da tempo sostiene che la musica 'rende più intelligenti', ovvero che è un facilitatore di tutti gli apprendimenti [Román-Caballero et.al, 2022; Catterall & Rausher, 2008; Herholz e Zatorre, 2012]. Tuttavia, le varie ricerche sperimentali compiute nel settore hanno fornito risultati a volte controversi. Infatti, le associazioni tra musica e sviluppo della cognitività osservate dalle ricerche in contesti reali come quello scolastico sarebbero da attribuirsi, almeno in parte, a predisposizioni personali indipendenti dalla musica stessa [Schellenberg, 2015]. Cioè, la maggior parte dei guadagni cognitivi e scolastici indotti dalla musica osservati negli studi di correlazione senza randomizzazione potrebbero essere dovuti a differenze preesistenti nell'intelligenza, nel temperamento e nell'ambiente di provenienza degli studenti [Román-Caballero et.al, 2022; Swaminathan et.al, 2017]. Inoltre, anche precedenti meta-analisi condotte mediante studi longitudinali hanno riscontrato risultati incoerenti, forse a causa della loro dipendenza da definizioni vaghe di 'formazione musicale', un campo ambiguo che può coinvolgere attività pratiche (esecuzione, can-

to) come attività teoriche (storia della musica, ascolto) [Román-Caballero et.al, 2022, p.1].

Alcuni ricercatori affermano che i vantaggi cognitivi trasversali indotti dalla musica andrebbero ricercati nell'effetto emozionale positivo che essa saprebbe indurre negli studenti [Gardiner et.al, 1996, p. 284], ipotesi confermata anche in una recente ricerca randomizzata che si è concentrata su alcuni dei fattori legati all'organizzazione scolastica in grado di influenzare lo sviluppo cognitivo a lungo termine degli studenti [Orón Semper et al., 2021, p. 26].

Analizzando nello specifico i risultati forniti dall'ultima ricerca internazionale OCSE-PISA 2018, la presente ricerca si propone di contribuire alla discussione fornendo qualche ulteriore dato utile che possa guidare le politiche scolastiche italiane a valutare una possibile estensione dell'offerta musicale negli istituti secondari di secondo grado.

Coro o gruppi strumentali in PISA 2018

PISA (*Programme for International Student Assessment*) è un progetto internazionale triennale dell'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (OCSE). PISA valuta la misura in cui i quindicenni (ovvero gli studenti generalmente iscritti alle scuole superiori in Italia) hanno acquisito le conoscenze e le competenze chiave essenziali per la piena partecipazione alla vita sociale ed economica. Alla sua settima edizione (2018) PISA ha coinvolto quindicenni di 79 Paesi del mondo, Italia compresa. Le valutazioni non si limitano ad accertare la padronanza dei contenuti curriculari degli studenti prossimi alla fine della scuola dell'obbligo, ma viene esaminata soprattutto la capacità degli studenti di servirsi di ciò che hanno appreso per risolvere i problemi della vita quotidiana e la loro capacità di riuscire a continuare ad apprendere in futuro.

Le aree tematiche o domini valutati da PISA sono Lettura, Matematica e Scienze. In ogni ciclo di PISA uno di questi domini è l'obiettivo principale (dominio principale) della valutazione e minore enfasi viene posta sui restanti domini (domini minori). Nel 2018 l'alfabetizzazione alla lettura (*Reading Literacy*) era il dominio principale.

Oltre a valutare i risultati degli studenti tramite test cognitivi, PISA raccoglie informazioni dettagliate sul contesto scolastico, familiare e personale somministrando a studenti, genitori, insegnanti e presidi appositi questionari. Nel questionario rivolto ai presidi, utile per rilevare le caratteristiche della scuola, è stata inserita una domanda (SC053) riguardante le attività extracurricolari offerte dalla scuola: "Nel presente anno scolastico, quale delle seguenti attività propone la sua scuola agli studenti nel grado scolastico frequentato maggiormente dai quindicenni?". L'indice è stato calcolato come numero totale delle seguenti attività svolte a scuola: a) Coro o gruppi strumentali (variabile SC053Q01TA); b) Laboratori di teatro o musical; c)

Giornalino di classe, rivista o annuario della scuola; d) Attività nell'ambito del volontariato o dei servizi sociali; e) Club del libro; f) Club o attività di discussione; g) Attività artistiche; h) Attività sportive; i) Conferenze e/o seminari; l) Collaborazioni con biblioteche locali; m) Collaborazione con testate locali.

La domanda SC053 è stata analizzata dall'OCSE sia in maniera complessiva considerando tutte le undici variabili di cui si compone, sia in modo specifico considerando il gruppo (indicizzato come CREATIV [OECD, 2020, p. 148] che comprende nell'analisi le variabili a), b) and g).

Il focus di questa ricerca è quello di ricalcolare i dati PISA isolando per l'analisi la singola variabile a) SC053Q01TA, l'offerta scolastica di Coro o gruppi strumentali, dal momento che essa è l'unica precipuamente rivolta ad attività musicali (mentre l'altra possibile, il musical, non è disgiunta dall'attività teatrale e quindi non risulta adatta al nostro scopo). La finalità è infatti quella di verificare se sussiste una positiva incidenza sulle performance scolastiche specificamente indotta dall'attività musicale pratica offerta dalle scuole agli studenti 15enni.

Metodologia

La ricerca OCSE-PISA, che si avvale della collaborazione di un gran numero di rinomati scienziati e ricercatori nel campo della formazione e dell'educazione, è caratterizzata dall'impiego dell'IRT (*Item response theory*), una teoria di test probabilistica basata su modelli di Rasch. Per la determinazione delle stime e dell'errore standard si applica al campione una complessa procedura di pesatura (*weighting*) che riproduce il campionamento e per il calcolo stesso si usano metodi *bootstrap* impiegando il relativo software. Il metodo *Jackknife* o *bootstrap* prescinde dalla forma della distribuzione, sia per quanto riguarda il campione quanto l'universo statistico sottostante. Molti metodi della *classical test theory* richiedono l'assunzione della normalità della distribuzione del campione, mentre il metodo impiegato in PISA funziona anche con altre distribuzioni.

Il metodo di Rasch consente di rappresentare i risultati del singolo postulato (basato su una serie di valori plausibili) dove la capacità personale in termini di probabilità e la difficoltà di ogni singolo item sono indicate sulla stessa scala unidimensionale.

La media dei risultati a livello dell'OCSE viene standardizzata su 500 punti con una deviazione standard di 100 punti. In PISA 2018, avente la Lettura (*Reading Literacy*) come dominio principale, i Paesi OCSE hanno ottenuto una media di 487. Nella ricerca presente sono stati impiegati gli stessi metodi usati per la ricerca PISA. Per valutare i risultati dei vari gruppi di persone con determinate caratteristiche sono stati usati i *plausible values* presenti nel database internazionale. Le stime e gli errori standard sono stati calcolati usando il metodo dei *replicate weights*, adattando quest'ultimi ai vari sottogruppi considerati nella ricerca e rispettando i principi del

sampling design dell'intera ricerca PISA.

La dicotomizzazione della variabile SC053 (Coro o gruppi strumentali) è stata effettuata sulle risposte valide, ottenendo così tre categorie, quella dei non rispondenti a questo item (pur essendo presenti nel database in quanto hanno risposto ad altri item, quindi non facenti parte dei *missing* di sistema) e le due categorie riguardanti la presenza o meno di Coro o gruppi strumentali. Queste categorie sono state poste in relazione alle performance in Lettura.

L'entità dell'offerta musicale ai 15enni italiani rilevabile da PISA 2018

Attualmente, nel nostro Paese l'offerta musicale rivolta ai 15enni si può individuare in tre ambiti: nei Licei musicali e coreutici pubblici, nei Licei ad indirizzo musicale privati e nelle Scuole secondarie superiori che la offrono quale ulteriore attività a scelta utilizzando le possibilità fornite dal succitato decreto legge 'della buona scuola'. Dei primi due settori conosciamo i numeri esatti forniti dal Ministero dell'Istruzione: i licei musicali presenti in Italia, pubblici e privati insieme, sono in totale 169, ovvero il 18% circa delle scuole secondarie di II grado presenti in Italia nell'a.s. 2017/2018 (6969 di cui 5391 pubbliche e 1578 private) [ISTAT, 2022]. La distribuzione territoriale risulta disomogenea: Abruzzo (5), Basilicata (4), Calabria (7), Campania (37), Emilia Romagna (5), Friuli Venezia Giulia (3), Lazio (12), Liguria (4), Lombardia (18), Marche (3), Molise (1), Piemonte (10), Puglia (14), Sardegna (5), Sicilia (14), Toscana (11), Umbria (3), Valle D'Aosta (2), Veneto (11) [Marchetta, 2022, p.1].

Non è invece rilevabile il numero delle scuole secondarie che offrono attività musicali al di là dell'indirizzo di studi ufficiale. Per la ricerca PISA 2018 sono state selezionate 542 scuole italiane e sono stati coinvolti 11.785 studenti rappresentativi di 521.223 studenti quindicenni (85% della popolazione totale dei quindicenni italiani scolarizzati) [INVALSI-OECD, 2019, p. 10].

Tab.1. Numero scuole e numero studenti campionati in PISA 2018		
Gruppi	Numeri	
	Non pesati	Pesati con W_FSTUWT_SCH_SUM or W_FStUWT*
Scuole italiane nel campione	542	
Studenti italiani nel campione	11785	521.223

Le scuole italiane campionate in PISA 2018 offrono attività musicali (Coro o gruppi strumentali) al 31,5% (dato pesato) degli studenti 15enni, mentre il 62,6% delle scuole non le offrono.

Tab.2. Numero e percentuale degli studenti ai quali la scuola italiana offre/non offre attività musicali

Gruppi	Pesati con W_FStUWT
Studenti italiani totali le cui scuole offrono Coro o gruppi strumentali	164.437 (31,5%)
Studenti italiani totali le cui scuole NON offrono Coro o gruppi strumentali	326.419 (62,6%)
Missing	30.366 (5,8%)

Come si può notare dalla tabella sottostante, la maggior parte delle scuole che offrono attività musicali agli studenti 15enni (il 60,70%) sono Licei; seguono gli Istituti Tecnici (24,91%) e gli Istituti Professionali (10,63%). La presenza della Scuola Media (2,14%) è dovuta al fatto che PISA ha campionato anche i 15enni ripetenti, quelli che, dunque, nel 2018 frequentavano ancora la scuola secondaria di primo grado.

Tab.3. Numero e percentuale dei 15enni suddivisi per tipo di scuola ai quali vengono offerte/non offerte attività musicali

	STF Study Prog.	N of Cases	Percent	Percent s.e.	PVREAD	PVREAD s.e.
Yes	Licei	2324	60.70	5.25	527.43	5.05
	Istituti Tecnici	1292	24.91	5.08	457.83	10.45
	Istituti Professionali	289	10.63	3.37	424.72	23.86
	Scuole Medie	57	2.14	.65	362.63	15.15
	Centri di Formazione Professionale	228	1.62	1.16	462.64	22.66
No	Licei	3120	45.34	2.75	515.69	4.43
	Istituti Tecnici	2134	30.59	2.50	460.86	5.73
	Istituti Professionali	816	16.15	1.61	386.04	8.93
	Scuole Medie	9	.16	.10	312.69	54.51
	Centri di Formazione Professionale	961	7.77	1.35	398.11	8.25

Raffrontando i dati con quelli emersi a livello internazionale, possiamo affermare che l'offerta musicale scolastica (Coro o gruppi strumentali) rivolta ai 15enni italiani è tra le più scarse al mondo: si situa al 63° posto nella classifica dei 79 Paesi OCSE. Dietro all'Italia in Europa troviamo Belgio, Norvegia e Portogallo; la Spagna (31,30%) e la Repubblica di Macedonia (31,20%) raggiungono risultati simili all'Italia. Inferiori all'Italia per percentuale complessiva solo Argentina, Baku, Brasile, Georgia, Giordania, Libano, Marocco, Qatar, Arabia Saudita e Vietnam.

Tra i Paesi europei spiccano le percentuali di offerta musicale ai 15enni di Estonia (76,17%) e Lettonia (72,28%), Germania (79,16%), Irlanda (65,71%), Slovenia (80,06%), Svizzera (70,84%) e Regno Unito (86,72%).

Da rilevare come diversi Paesi di eccellenza, ovvero quelli i cui 15enni ottengono risultati PISA superiori alla media OCSE, siano anche quelli con le più alte percentuali di offerta musicale nelle scuole (esempio: Giappone-92,26%, Australia-86,75%, Corea-84,27%, Nuova Zelanda-89,20%).

Coro o gruppi strumentali in rapporto ai risultati italiani PISA 2018 in Lettura, Matematica e Scienze

La Lettura ha rappresentato la materia principale di valutazione di PISA 2018. PISA ha definito la competenza nella lettura (*Reading Literacy*) come la capacità di rilevare l'idea principale di un testo e di trovare le informazioni esplicite, anche complesse, al suo interno, nonché la capacità di riflettere sulle intenzioni e sulla forma dei testi considerandone i fattori rilevanti. Il test mirava inoltre a valutare anche l'alfabetizzazione alla lettura nell'ambiente digitale [OECD, 2019, vol.1].

Come sappiamo, rispetto alle competenze in Lettura l'Italia ha ottenuto risultati (476,28) inferiori di 10,72 punti rispetto alla media OCSE (487) rivelando un calo generale rispetto ai già scarsi risultati di PISA 2012 e in modo più marcato fra le ragazze le quali, tuttavia, globalmente performano meglio dei colleghi maschi [INVALSI-OCSE, 2019].

In generale, i divari territoriali sono molto ampi: gli studenti del Nord Italia ottengono i risultati migliori mentre i loro coetanei del Sud sono quelli che presentano maggiori difficoltà.

“Quattro regioni e province italiane hanno scelto di campionare un numero sufficientemente elevato di scuole e studenti per consentire la presentazione dei risultati separatamente. In Lettura, Trento e Bolzano hanno ottenuto punteggi simili a quelli di Germania e Slovenia e superiori alla media nazionale; la Toscana ha ottenuto punteggi vicini alla media nazionale; la Sardegna ha ottenuto punteggi inferiori alla media nazionale e simili a quelli di Grecia e Turchia” [INVALSI-OCSE, 2019, p.2].

In generale, le rilevazioni PISA confermano che le performance degli studenti italiani in Lettura sono statisticamente al di sotto della media OCSE e ottengono lo stesso punteggio (476) di Lituania e Ungheria. Fra i Paesi Europei che conseguono risultati inferiori a quelli italiani (dal punteggio più alto al più basso): Islanda, Lussemburgo, Ucraina, Turchia, Slovacchia, Grecia, Malta, Serbia, Romania, Cipro, Moldavia e Montenegro.

Le province cinesi di Pechino, Shanghai, Jiangsu, Zhejiang (B. S. J. Z.), Macao e Hong Kong (Cina), Singapore, Canada e Finlandia ottengono un punteggio medio superiore a quello di tutti i Paesi che hanno partecipato a PISA (OECD, 2019, p. 57) e sono anche i Paesi che offrono più attività musicali agli studenti 15enni (nelle province cinesi superiore al 95% degli studenti).

Tab. 4. risultati italiani PISA 2018 in Lettura, Matematica e Scienze suddivisi per macroaree

LETTURA	Media	MATEMATICA	Media	SCIENZE	Media
Centro	484	Centro	494	Centro	473
Nord Est	501	Nord Est	515	Nord Est	497
Nord Ovest	498	Nord Ovest	514	Nord Ovest	491

Tab. 4 - continua

Sud	453	Sud	458	Sud	443
Sud Isole	439	Sud Isole	445	Sud Isole	430
Italia	476	Italia	487	Italia	468
Media OCSE	487	Media OCSE	489	Media OCSE	489

La ricerca PISA relativa alle competenze in matematica si concentra sulla misurazione della capacità degli studenti di formulare, utilizzare e interpretare la matematica in una varietà di contesti. Include il ragionamento matematico e l'utilizzo di concetti, procedure, fatti e strumenti matematici per descrivere, spiegare e prevedere i fenomeni cercando di misurare quanto efficacemente gli studenti possono estrapolare da ciò che sanno e quanto sono in grado di applicare la loro conoscenza della matematica in una serie di situazioni, comprese quelle nuove e non familiari [OECD, 2019, p. 104].

Rispetto alle competenze in Matematica, l'Italia ha ottenuto risultati (487) quasi in linea con quelli della media OCSE (489) [INVALSI-OCSE, 2019, p. 18]. Tuttavia, anche nel caso della matematica il divario tra il Nord e il Sud del Paese è rilevante e si rileva anche una forte differenza di genere: i ragazzi ottengono in matematica 16 punti in più rispetto alle ragazze e questa differenza è più del doppio rispetto a quella rilevata nei Paesi OCSE (5 punti).

Anche in Matematica, le Province autonome di Trento e Bolzano, che hanno rilevato i risultati separatamente, al pari del Nord Est e del Nord Ovest d'Italia hanno ottenuto punteggi vicini ai Paesi europei con i risultati più alti in PISA (Estonia, Paesi Bassi, Polonia e Svizzera); solo i Paesi e le economie asiatiche hanno ottenuto risultati migliori [INVALSI-OCSE, 2019, p. 2] i quali, come abbiamo osservato, sono anche quelli che hanno le percentuali più alte di studenti che frequentano scuole dall'alta offerta musicale. I risultati OCSE confermano che i 15enni del Nord Italia in Matematica performano meglio di Paesi come la Germania (500), il Regno Unito (502), Francia (495), Norvegia o Austria, mentre le performance medie dell'Italia si avvicinano a quelle di Spagna, Lituania e Ungheria [OECD, 2019, vol.1, p. 59].

Per quanto riguarda le Scienze, PISA si è concentrata nel valutare la capacità degli studenti di utilizzare una solida conoscenza dei fatti, delle teorie e delle procedure metodologiche standard utilizzate nella scienza per spiegare scientificamente i fenomeni. "Nelle società contemporanee, una comprensione della scienza e della tecnologia basata sulla scienza è necessaria non solo per coloro le cui carriere dipendono direttamente da essa, ma anche per qualsiasi cittadino che desideri prendere decisioni informate relative alle numerose questioni controverse oggi dibattute" [OCSE, 2019, p.112].

Rispetto alle competenze in Scienze, l'Italia ha ottenuto un risultato medio (468) significativamente inferiore alla media OCSE (489) [INVALSI-OC-

SE, 2019, p.18]. Le uniche eccezioni sono ancora rappresentate dalle Province autonome di Trento (495) e di Bolzano (498) i cui studenti 15enni ottengono punteggi di molto superiori rispetto alla media OCSE [OECD, vol.1, 2019, pp. 78-80].

Seppur scadenti, anche i risultati in Scienze mostrano un rilevante divario tra il Nord e il Sud del Paese, mentre non si rileva una differenza sostanziale di genere rispetto al punteggio medio (nei Paesi OCSE le femmine ottengono 2 punti in più rispetto ai maschi).

Si è anche rilevato come i risultati in Scienze degli studenti italiani siano notevolmente peggiorati tra il 2012 e il 2018 e in modo più marcato fra gli studenti che hanno ottenuto i risultati migliori [INVALSI-OCSE, 2019, p.21].

I dati OCSE dimostrano come il risultato degli studenti italiani in Scienze, uguale a quello della Turchia, è notevolmente al di sotto di quello conseguito dalla maggior parte dei Paesi dell'area EU; peggiori dell'Italia solo Slovacchia, Malta, Grecia, Cipro, Romania e Bulgaria [OECD, 2019, p.61].

All'interno di questo quadro generale, abbiamo isolato la variante SC053Q01TA, "La scuola offre Coro o gruppi strumentali", per verificare l'impatto specifico dell'offerta musicale sui risultati PISA in Lettura, Matematica e Scienze degli studenti 15enni italiani frequentanti la scuola superiore.

Tab. 5. Risultati PISA 2018 degli studenti 15enni italiani rispetto alla variante SC053Q01TA

Gruppi	Numeri			
	Non pesati	Risultati in Lettura	Risultati in Matematica	Risultati in Scienze
Scuole italiane nel campione	542			
Studenti italiani nel campione	11785	476,28 (2,44)	487 (2,78)	468,01 (2,43)
Studenti italiani totali le cui scuole offrono Coro o gruppi strumentali	4190 (35,6%)	494,60 (6,88)	500,88 (6,80)	481,79 (6,39)
Studenti italiani totali le cui scuole NON offrono Coro o gruppi strum.	7040 (59,7%)	468,53 (4,16)	480,10 (4,08)	461,95 (3,83)
Missing	555 (4,7%)	/	/	/

Dalla tabella si evince come i 15enni italiani che frequentano scuole che offrono Coro o gruppi strumentali: a) ottengano risultati di 26,07 punti in più in Lettura, di 20,78 punti in più in Matematica e quasi 20 punti in più in Scienze rispetto ai compagni ai quali non è offerta questa opportunità; b) ottengano 18,32 punti in più in Lettura, 13,88 punti in più in Matematica e 13,78 punti in più in Scienze rispetto alla media nazionale; c) ottengano 7,6 punti in più in Lettura, 11,88 punti in più in Matematica rispetto alla media OCSE (487 Lettura, 489 Matematica).

Per contro, i 15enni italiani che frequentano scuole sprovviste di offerta musicale aumentano il disavanzo di prestazioni in Lettura rispetto alla media OCSE di 18,47 punti, in Matematica di 8,9 punti e in Scienze di ben 27 punti.

L'incidenza della variabile musicale nella domanda SC053 di PISA 2018

La ricerca PISA, come abbiamo già osservato, ha analizzato la nostra variabile SC053Q01TA, che ha interessato più del 60% degli studenti dell'area OECD, all'interno del gruppo definito *Creative Extracurricular Activities* (CREACTIV) composto da 3 altre variabili sulle 11 delle quali si componeva la domanda SC053 del questionario rivolto ai Dirigenti Scolastici. Nello specifico, sono state accorpate nell'analisi OCSE le variabili 1, 2 e 5 della seguente tabella qui ricodificate come variabili dummy:

Tab.6. Sottoindici della domanda SC053 del Questionario Dirigenti scolastici	
	<This academic year> activities offered
SC053Q01DM	Coro o gruppi strumentali
SC053Q02DM	Laboratori di teatro o musical
SC053Q03DM	Giornalino di classe, rivista, annuario
SC053Q04DM	Volontariato, servizi sociali
SC053Q09DM	Attività artistiche
SC053Q10DM	Attività sportive
SC053Q12DM	Club del libro
SC053Q13DM	Club, attività di discussione
SC053Q14DM	Conferenze e/o seminari
SC053Q15DM	Collaborazione con biblioteche locali
SC053Q16DM	Collaborazione con testate locali

I risultati OCSE 2018 hanno rilevato che nei Paesi OCSE le attività extracurricolari CREATIV sono state offerte più frequentemente nelle scuole avvantaggiate che in quelle svantaggiate, nelle scuole di città rispetto a quelle rurali e nelle scuole private rispetto che in quelle pubbliche [OECD, 2020, p. 146]. I dati hanno inoltre confermato che gli studenti iscritti alle scuole che offrono attività extracurricolari creative (incluse quelle musicali e artistiche) hanno ottenuto in media risultati migliori nella lettura di 4 punti in 32 Paesi. A livello di sistema, i Paesi le cui scuole offrono attività extracurricolari creative tendono a mostrare una maggiore equità nel rendimento degli studenti [OECD, 2020, p. 134].

Nella presente ricerca si è voluta verificare l'incidenza della sola variabile musicale rispetto a tutte le altre 10 e solo per l'Italia. Si voleva cioè verificare se i vantaggi nelle performance scolastiche rilevati in Lettura (focus della

ricerca PISA 2018) mediante accorpamenti delle variabili siano attribuibili in eguale misura alle stesse e in tutti i Paesi OCSE o se vi siano delle differenze.

Tab. 7. Incidenza delle 11 variabili SC053 (ricodificate come dummy) nei risultati PISA 2018 in Italia

Variable	Regression Coefficient	Regression Coefficient (s.e.)	Regression Coefficient (t-value)	Stndrdzd. Coefficient	Stndrdzd. Coefficient (s.e.)	Stndrdzd. Coefficient (t-value)
(CONSTANT)	465	23	20	.	.	.
sc053Q01DM_D2	27	9	3	0	0	3
sc053Q02DM_D2	-11	13	-1	0	0	-1
sc053Q03DM_D2	19	8	2	0	0	2
sc053Q04DM_D2	7	9	1	0	0	1
sc053Q09DM_D2	-7	9	-1	0	0	-1
sc053Q10DM_D2	-13	19	-1	0	0	-1
sc053Q12DM_D2	0	11	0	0	0	0
sc053Q13DM_D2	13	10	1	0	0	1
sc053Q14DM_D2	5	11	0	0	0	0
sc053Q15DM_D2	23	9	2	0	0	2
sc053Q16DM_D2	-10	8	-1	0	0	-1

Come si evince dalla tabella, l’offerta musicale “Coro o gruppi strumentali delle scuole” (variabile 1- SC053Q01DM) è quella che maggiormente influisce positivamente sui risultati in Lettura. Partendo da un punteggio di 465 (costante), la presenza di Coro o gruppi strumentali induce un aumento di 27 punti nelle performance di Lettura, più di ogni altra offerta formativa.

La seconda variabile più incisiva (23 punti in più) è la SC053Q15DM – Collaborazioni con biblioteche locali; seguono: SC053Q03DM - Giornalino di classe, rivista, annuario (19 punti in più); SC053Q13DM - Club, attività di discussione (13 punti in più).

Le altre variabili non incidono sul rendimento in Lettura o sono poco rilevanti.

È interessante notare come alcune variabili producano risultati negativi in Lettura, come la SC053Q10DM- Attività sportive, e la SC053Q16DM – Collaborazioni con testate locali, e anche la SC053Q02DM – Laboratori di teatro o musical (-11) e la SC053Q09DM – Attività artistiche (-7) che invece, elaborando i dati in modo accorpato, l’OCSE definiva come varianti produttive.

Si può pertanto affermare che la variante musicale da noi analizzata in modo isolato, e solo per l’Italia, sia quella tra le 11 presenti nella domanda SC053 che maggiormente incide positivamente sui risultati in Lettura; è anche l’unica, tra le tre accorpate dall’OCSE nel gruppo CREATIV, che migliora il punteggio in Lettura degli studenti 15enni.

Conclusioni

La richiesta di ricercatori ed educatori di estendere l’offerta scolastica musicale italiana almeno fino a coprire l’intero percorso dell’obbligo scola-

stico è suffragata dalle numerose ricerche internazionali che negli ultimi decenni hanno cercato di dimostrare come la musica ‘renda più intelligenti’, ovvero produca effetti cognitivi efficaci trasferibili in tutti gli apprendimenti.

Seppur positivi, i risultati delle varie ricerche sono stati però talvolta contestati sia sotto il profilo metodologico, sia per l’ambiguità dei presupposti legati alla difficoltà di definire in che cosa consista l’‘abilità musicale’ (e quindi quali abilità cognitive siano trasferibili da essa in altri campi), sia per la scarsa considerazione di fattori esterni influenti sull’abilità musicale stessa e il suo transfer in altri campi (fattori personali, ambientali e familiari).

Per indirizzare le politiche scolastiche sull’opportunità o meno di potenziare l’insegnamento della musica nelle scuole secondarie superiori italiane, la presente ricerca, di carattere statistico, si è prefissata lo scopo di indagare l’incidenza dell’offerta musicale sui risultati scolastici in Lettura, Matematica e Scienze degli studenti 15enni partendo dai dati forniti dalla ricerca internazionale OCSE-PISA 2018.

E’ stata presa in considerazione la domanda SC053 inclusa nel questionario rivolto ai presidi e riguardante l’offerta di attività extracurricolari presente nella loro scuola. Delle 11 variabili incluse nella domanda SC053, la presente ricerca si è focalizzata sulla prima, Coro o gruppi strumentali (SC053Q01TA) in quanto unica specificamente musicale, ricalcolandone i dati OCSE al fine di verificarne l’incidenza sulle performances scolastiche dei 15enni italiani.

Dai risultati è emerso che l’offerta musicale scolastica è rivolta al 31,5% dei 15enni italiani, percentuale di molto inferiore rispetto alla media OCSE e che vede l’Italia al 64° posto fra i 79 Paesi considerati nella ricerca PISA. Di questi ultimi, quelli che hanno ottenuto i risultati migliori in PISA sono anche quelli che offrono attività musicali a più dell’85% dei loro studenti 15enni. L’offerta musicale in Italia è presente prevalentemente nei Licei (60,7%).

Gli studenti delle scuole italiane che offrono Coro o gruppi strumentali ottengono sia in Lettura, che in Matematica e Scienze risultati significativamente migliori rispetto ai coetanei frequentanti scuole che non offrono attività musicali. Per quanto riguarda l’incidenza della variabile SC053Q01TA rispetto alle altre 10 variabili della domanda SC053, l’analisi dei dati elaborati in questa sede conferma che l’offerta di Coro o gruppi strumentali è quella che maggiormente influisce positivamente sui risultati PISA dei 15enni italiani in Lettura (27 punti in più), focus principale dell’edizione 2018.

Tali risultati contraddicono quelli forniti da OCSE che assegnavano un valore positivo in Lettura a tutte e 3 le variabili, accorpate nell’indice CREATIV, della domanda SC053. Infatti, solo Coro o gruppi strumentali migliora il punteggio in Lettura degli studenti (+27); le altre due variabili producono effetti peggiorativi (-11 e -7).

Bibliografia

- Aversano, L. (2019). "Musica e scuola in Italia: le recenti disposizioni normative (1999-2019)", *Musica Docta*, 9 (1), 67-76.
- Carli, S. (2012), *Dalla scuola primaria agli studi accademici: curriculum verticale delle Discipline Musicali*, Atti del Convegno, Lithografia Amort, Trento.
- Catterall, G.S. & Rauscher, F.H. (2008), "Unpacking the Impact of Music on Intelligence", in W. Gruhn e F. Rauscher (a cura di), *Neurosciences in Music Pedagogy* Nova Science Publisher, New York, pp. 171-201.
- Gardiner, M., Fox, A., Knowles, F., & Jeffrey, D. (1996), "Learning improved by arts training", *Nature*, 381 (6580), mag., p. 284.
- Gazzetta Ufficiale (2015), *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*, Legge 13 luglio 2015, n. 107. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg>
- Gazzetta Ufficiale. (2017), *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*. Gazzetta Ufficiale, Serie Generale n.112, Supp. Ordinario n.23. https://www.gazzettaufficiale.it/atto/stampa/serie_generale/originario
- Herholz, S.C., Zatorre, R.J. (2012), "Musical training as a framework for brain plasticity: Behavior, function, and structure", *Neuron*, 76 (3), Nov., pp. 486- 502.
- INVALSI-OECD (2019), *Sintesi dei risultati italiani di OCSE PISA 2018*, <https://www.invalsiopen.it/wp-content/uploads/2019/12/Sintesi-dei-risultati-italiani-OCSE-PISA-2018.pdf>
- ISTAT (Istituto Nazionale di Statistica) (2022), *Scuole: Secondaria Il grado - scuole, classi e studenti a.s. 2017/2018*. <http://dati.istat.it/Index.aspx?QueryId=37105#>.
- Marchetta, A. (2022), "Licei musicali: solo uno per provincia. Troppo distanti per molti studenti di piccoli paesi. Perché non istituire l' "Indirizzo musicale" nei Licei?", *Orizzonte Scuola*, 26 gennaio 2022. <https://www.orizzontescuola.it/licei-musicali-solo-uno-per-provincia-troppo-distanti-per-molti-studenti-di-piccoli-paesi-perche-non-istituire-lindirizzo-musicale-nei-licei/>
- OECD (2019), *PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do*, PISA, OECD Publishing, Paris.
- OECD (2020), *PISA 2018 Results (Volume V): Effective Policies, Successful Schools*, PISA, OECD Publishing, Paris.
- Orón Semper, J.V., Lizasoain, I., Abaurrea, J., González-García, C., e Ayuga-Télez, E. (2021), "What Kind of School Organizational Decisions Serve to Enhance Sustainable Personal and Social Growth?", *Sustainability*, 13(17), sett., 9995.
- Román-Caballero, R., Vadillo, A.M., Trainor, L.J., e Lupiáñez, J. (2022), "Please don't stop the music: A meta-analysis of the cognitive and academic benefits of instrumental musical training in childhood and adolescence", *Educational Research Review*, 35(100436), feb., Elsevier Ltd, 1-22.
- Schellenberg, E.G. (2015), "Music and nonmusical abilities", in G.E. McPherson (a cura di), *The Child as Musician: A handbook of musical development* (2nd ed., pp. 149-176), Oxford University Press, Oxford.
- Swaminathan, S., Schellenberg, E. G., & Khalil, S. (2017), "Revisiting the association between music lessons and intelligence: Training effects or music aptitude?", in *Intelligence*, 62, pp.119-124.

Musica, resilienza e studenti italiani con background migratorio: un approfondimento dei dati PISA 2018

Elita Maule¹ e Franz Hilpold²

Abstract. La presente ricerca, di carattere statistico, considera l'impatto delle attività musicali pratiche sulla resilienza e sull'equità educativa degli studenti 15enni italiani, compresi quelli con background migratorio che vengono analizzati nello specifico. I dati si basano sullo studio OCSE-PISA 2018.

Concentrandoci sull'isolamento della variabile SC053Q01TA (offerta di Coro o gruppi strumentali), dimostriamo che essa è legata a una percentuale maggiore di studenti resilienti rispetto alle scuole che non la propongono oltre a produrre una percentuale più alta di studenti resilienti rispetto all'offerta di altre attività prese in considerazione dallo studio PISA.

Keywords: Coro o gruppi strumentali, Risultati italiani in PISA 2018 - resilienza, studenti dal background migratorio.

Equità educativa e resilienza in PISA 2018

PISA (*Programme for International Student Assessment*) è un progetto internazionale triennale dell'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (OCSE) che ha coinvolto nella settima edizione del 2018 i 15enni scolarizzati di 79 Paesi del mondo tra cui l'Italia. PISA valuta la misura in cui i 15enni prossimi alla fine della scuola dell'obbligo (ovvero gli studenti generalmente iscritti al secondo anno delle scuole secondarie superiori in Italia) hanno acquisito le conoscenze e le competenze chiave indispensabili per una piena partecipazione alla vita sociale ed economica. Le aree tematiche o "domini" valutati da PISA sono: Competenze di Lettura (qui di seguito indicato con "Lettura"), Matematica e Scienze. In ciascun

¹ Professore Emerito Conservatorio statale di Musica "Claudio Monteverdi" - Bolzano.

² Evaluationsstelle für die deutsche Schule in Südtirol.

ciclo di PISA uno di questi domini è l'obiettivo principale della valutazione, mentre viene riposta minore enfasi sui restanti obiettivi (domini minori). Nel 2018 l'alfabetizzazione alla Lettura rappresentava il dominio principale.

Dal 2015 PISA ha esteso l'analisi raccogliendo dati inerenti al contesto scolastico e il benessere degli studenti al fine di rendere la ricerca più efficace nell'orientare gli interventi dei governi per migliorare il sistema di istruzione e promuovere la resilienza e l'equità educativa. Per PISA, i due temi - resilienza ed equità educativa - sono strettamente correlati e vengono analizzati in modo interconnesso.

Equità educativa per PISA non significa che tutti gli studenti ottengano pari risultati scolastici, ma piuttosto che a ogni studente venga data la stessa opportunità di sviluppare il proprio potenziale e di acquisire le competenze necessarie per una partecipazione attiva alla società indipendentemente dal proprio background economico, sociale e familiare, dal genere o dalla nazionalità [OECD, 2018, p. 13]. "PISA misura l'equità assumendo che i risultati scolastici sono correlati al background personale dello studente. Più debole è il rapporto, più equo è il sistema scolastico, poiché tutti gli studenti possono progredire in un tale sistema indipendentemente dal loro background" [OECD, 2019b, p. 17].

Per analizzare l'equità, PISA ha incorporato nuovi strumenti volti a valutare le variabili socio-emotive legate al benessere degli studenti, come l'autoefficacia degli studenti stessi, le loro aspettative di carriera, il senso di appartenenza e l'integrazione sociale a scuola, la relazione tra il profilo socio-economico della scuola in rapporto al rendimento degli studenti svantaggiati e la misura in cui questi ultimi sono socialmente ed emotivamente resilienti. "L'indagine esamina il benessere degli studenti perché quelli svantaggiati dal punto di vista socio-economico non solo tendono a conseguire risultati scolastici peggiori rispetto ai compagni avvantaggiati, ma hanno anche meno probabilità di provare un senso di appartenenza alla scuola e di sentirsi sicuri di fronte a situazioni e a compiti impegnativi" [OCSE, 2018, p.55].

PISA raccoglie i dati sull'equità attraverso tre questionari (rivolti ai genitori, agli studenti e ai presidi) redatti sulla base di una definizione di equità incentrata su cinque dimensioni: cognitiva, psicologica, sociale, fisica e materiale [Govorova, Benítez & Muñoz, 2000, pag.1]. L'equità del sistema scolastico crea, a sua volta, le condizioni favorevoli alla resilienza [Agasisti & Longobardi, 2014]. Infatti, nonostante lo svantaggio socio-economico, alcuni studenti raggiungono ottimi risultati scolastici: "in media, nei Paesi OCSE uno studente svantaggiato su dieci è stato in grado di ottenere, nelle prestazioni in Lettura, un punteggio nel quartile superiore (fatto definito come resilienza), indicando così che lo svantaggio non è destino" [OECD, 2019b, p. 15].

Il termine resilienza, originariamente utilizzato in ingegneria e in medicina [Agasisti, Avisati, Borgonovi e Longobardi, 2021, p. 751], è stato introdotto in campo psicologico in base alla constatazione che alcuni individui

mostrano esiti psicologici relativamente buoni nonostante l'esposizione a fattori di stress associati a esiti negativi [Luthar, Cicchetti, & Becker, 2000]. La parola è stata poi adottata dalla psicologia dello sviluppo per indagare le differenze individuali e la capacità di affrontare e reagire positivamente alle difficoltà [Cicchetti, 2013]. Gli studi sulla resilienza si sono successivamente sviluppati in quattro direzioni: identificare le qualità resilienti; scoprire il processo di resilienza; promuovere la resilienza attraverso la prevenzione e l'intervento delle politiche sociali; indagare le dinamiche di adattamento e cambiamento [Ye, Strietholt e Blömeke, 2021]. Poiché considera molteplici fattori ambientali, il concetto di resilienza può variare a seconda del contesto e nel tempo [Tudor & Spray, 2018]. "La resilienza è così diventata un termine generico che copre molti aspetti diversi, dal superamento delle avversità all'adattamento al proprio ambiente" [McCubbin, 2001, p. 3]. Questa variabilità nell'applicazione del costrutto di resilienza ha portato a una certa confusione e a una controversia nella definizione e nell'uso del termine stesso.

PISA 2018 parte dal presupposto che lo svantaggio socio-economico sia uno dei principali fattori predittivi di uno scarso livello di rendimento e di un carente senso di benessere scolastico e definisce la resilienza come la capacità degli studenti di ottenere buoni risultati a scuola nonostante le avversità socio-economiche e culturali. I resilienti sono per PISA studenti svantaggiati che si collocano nel quartile inferiore dell'indice ESCS (*Economic, Social and Cultural Status*) nel proprio Paese, ma che ottengono un punteggio nel quartile superiore in Lettura (il dominio principale di PISA 2018) nel Paese di appartenenza. Questi studenti sono resilienti perché, nonostante il loro svantaggio socio-economico e culturale, raggiungono l'eccellenza educativa secondo gli standard nazionali.

I quindicenni resilienti nelle scuole italiane secondo l'indice ESCS

L'Indice socio-economico e culturale (ESCS) assunto da PISA, e in questa ricerca, è confermato da tutti gli studi recenti come un efficace predittore della resilienza [Gamazo & Martinez, 2020; Rodríguez-Santero & Gil-Flores, 2018]. Esso influisce su aspetti importanti individuati dalle ricerche che si occupano di assetti scolastici: nelle scuole con un punteggio ESCS più elevato anche gli studenti con background migratorio ottengono risultati migliori. D'altra parte, un alto tasso di abbandono scolastico, un'alta percentuale di bocciature, le dimensioni della scuola e un elevato rapporto studenti-insegnanti sono tutti fattori correlati a scarsi risultati scolastici e a bassa resilienza [Agasisti et al., 2021, p.7]. Altri fattori legati alla resilienza scolastica sono stati identificati nel sostegno da parte di genitori e insegnanti, nel clima scolastico, nella fiducia nelle proprie capacità, negli atteggiamenti e disposizioni degli studenti, nel loro 'star bene' a scuola.

Adottando la stessa metodologia di Pisa 2018, abbiamo incluso nel nostro campione 542 scuole, con una popolazione scolastica di 11.785 quindicenni. Sono stati inoltre selezionati 75 studenti in 34 scuole secondarie di primo grado (in quanto già quindicenni ma ripetenti). Il valore pesato si riferisce a 521.223 studenti, di cui l'1,08% ha dato valori mancanti (*missing*). All'interno di questo campione abbiamo identificato come studenti svantaggiati quelli che mostravano un ESCS sotto il primo quartile della distribuzione nazionale. Questo costituisce il bacino dei potenziali studenti resilienti. Escludendo i valori mancanti, la variabile ESCS copre quindi un campione di 509.614 studenti (pesati con W_FSTUWT) corrispondenti a 11.475 studenti effettivi.

Tab.1. Distribuzione dell' ESCS in Italia (errore standard tra parentesi)

Nwgt	Min	Max	Mean	Stddev.	P25	P50	P75
509614	-5,915	3,065	-0,219	0,916	-0,885(0,02)*	-0,266(0,02)	0,456(0,03)

L'ambito quartile inferiore della distribuzione ESCS è quindi rappresentato da tutti gli studenti con un background ESCS inferiore a -0,885. Si tratta di 2763 studenti con un peso di 127.383. Tra questi si sono individuati quelli che hanno ottenuto una performance in Lettura situata nell'ultimo ambito quartile della distribuzione di pvread (rendimento in Lettura) che chiameremo resilienti. I quartili della variabile pvread sono i seguenti:

Tab. 2. Distribuzione della performance in Lettura

p25: 413,14 (3,24)	p50: 481,34 (2,92)	p75: 544,63 (2,97)
--------------------	--------------------	---------------------------

Sono ad alto rendimento coloro che hanno un risultato in lettura al di sopra di 544,63 (2,97) punti. Considerando anche l'errore standard, si assumono nel calcolo dei resilienti italiani gli svantaggiati con una performance sopra i 543 punti.

Tab. 3. Percentuale dei 15enni scolarizzati resilienti italiani

Studenti resilienti = svantaggiati con una performance in Lettura > 543		
Resilienza	Numero pesato	Percentuale
No	111608	87,6
Sì	15775	12,4

Abbiamo quindi in Italia una percentuale di resilienza del 12,4%. In media, in tutti i Paesi OCSE l'11,3% degli studenti svantaggiati è risultato resiliente. L'Italia occupa il 27° posto nella classifica [OECD, 2019 b, p.67].

Rielaborando ulteriormente i dati PISA, abbiamo qui calcolato anche le performance dei 15enni scolarizzati resilienti italiani in Matematica e Scienze (non considerati dall'OCSE), confermando come i punteggi siano migliori anche in questi due ambiti:

Tab. 4. Risultati degli studenti resilienti italiani in Matematica, Lettura e Scienze

MATEMATICA	LETTURA	SCIENZE
561,21 (5,83)	580,64 (4,27)	550,90 (5,30)

I risultati dei 15enni resilienti italiani dal background migratorio in Lettura, Matematica e Scienze non si discostano da quelli evidenziati dagli studenti resilienti nativi.

La variabile musicale SC053Q01TA in Italia correlata all'equità educativa

Oltre a valutare i risultati degli studenti tramite test cognitivi, PISA raccoglie, come già sottolineato, informazioni dettagliate sul contesto scolastico attraverso appositi questionari rivolti a studenti, genitori, insegnanti e presidi. Nel questionario rivolto ai presidi, utile per rilevare le caratteristiche della scuola, è stata inserita una domanda (SC053) riguardante le attività extracurricolari offerte dalla scuola stessa: "Nel presente anno scolastico, quale delle seguenti attività propone la sua scuola agli studenti nel grado scolastico frequentato maggiormente dai quindicenni?". L'indice è stato calcolato come numero totale delle seguenti attività svolte a scuola: a) Coro o gruppi strumentali della scuola (variabile SC053Q01TA); b) Laboratori di teatro o musical; c) Giornalino di classe, rivista o annuario della scuola; d) Attività nell'ambito del volontariato o dei servizi sociali; e) Club del libro; f) Club o attività di discussione; g) Attività artistiche; h) Attività sportive; i) Conferenze e/o seminari; l) Collaborazioni con biblioteche locali; m) Collaborazione con testate locali.

La domanda SC053 è stata analizzata dall'OCSE sia in maniera complessiva considerando tutte le undici variabili di cui si compone, sia in modo specifico considerando il gruppo (indicizzato come CREATIV [OECD, 2020, p. 148] che comprende nell'analisi le variabili a), b) and g).

Secondo l'OCSE, le variabili CREATIV sono quelle che maggiormente influiscono sull'equità educativa, che è la principale caratteristica delle scuole a più alta percentuale di resilienza: "a livello di sistema, i Paesi e le Economie le cui scuole offrono attività extracurricolari creative tendono a mostrare una maggiore equità nei risultati degli studenti" [OECD, 2020, p. 134].

Abbiamo ricalcolato i dati PISA isolando per l'analisi la sola variabile specificamente musicale a), scorporata dalle altre del quesito SC053 e da quelle dell'indice CREATIV, per verificare quanto essa, presa singolarmente, influisca sulle performance dei 15enni italiani e sull'equità educativa come affermato dall'OCSE.

I risultati conseguiti sono i seguenti.

Gli studenti delle scuole italiane che offrono SC053Q01TA (Coro o grup-

più strumentali) ottengono mediamente risultati significativamente migliori in Lettura, Matematica e Scienze rispetto ai coetanei frequentanti scuole che non offrono attività musicali e anche rispetto alla media nazionale. Ciò vale anche per gli studenti delle scuole svantaggiate (sotto il 33° percentile dell'ESCS). Anche tra le scuole svantaggiate, gli studenti di quelle che offrono Coro o gruppi strumentali ottengono mediamente risultati significativamente migliori in Lettura (14,7 punti in più), in Matematica (11,58 punti in più) e in Scienze (10,86 punti in più) rispetto alle scuole svantaggiate che non offrono attività musicali.

Tab. 5. Incidenza della variabile musicale SC053Q01TA sulle performance scolastiche dei 15enni nelle scuole italiane svantaggiate

Gruppi	Numeri				
	Non pesati	Pesati con W_FSTUWT_SCH_SUM or W_FStUWT*	Risultati Lettura	Risultati Matematica	Risultati Scienze
Risultati degli studenti italiani in PISA 2018	11785	521223	476,28 (2,44)	486,59 (2,78)	468,01 (2,43)
Risultati studenti in scuole svantaggiate (con media inferiore al 33°percentile dell'ESCS (< 0,5110	3022 (25,6%)	143094 (27,5%)	407,03 (5,15)	418,46 (4,87)	405,71 (4,59)
Missing	22 (0,2%)	546 (0,1%)	/	/	/
Studenti italiani totali le cui scuole <i>offrono</i> SC053Q01TA	4190 (35,6%)	164437 (31,5%)	494,60 (6,88)	500,88 (6,80)	481,79 (6,39)
Studenti italiani totali le cui scuole <i>NON offrono</i> SC053Q01TA	7040 (59,7%)	326419 (62,6%)	468,53 (4,16)	480,10 (4,08)	461,95 (3,83)
Missing	555 (4,7%)	30366 (5,8%)	/	/	/
Studenti italiani nelle scuole svantaggiate che <i>offrono</i> SC053Q01TA	740 (24,5%)	33600 (26,3%)	416,93 (13,75)	425,04 (11,56)	412,04 (11,38)
Studenti italiani nelle scuole svantaggiate che <i>Non offrono</i> SC053Q01TA	2050 (67,8%)	94167 (65,8%)	402,23 (6,69)	413,46 (6,76)	401,18 (6,42)
Missing	232 (7,7%)	15327 (10,7%)	/	/	/

Pur promuovendo la resilienza, la distribuzione in Italia dell'offerta musicale SC053Q01TA non è equamente distribuita essendo principalmente rivolta agli studenti avvantaggiati rispetto a quelli svantaggiati (ESCS più basso) che costituiscono il bacino di una possibile resilienza. L'offerta musicale SC053Q01TA interessa inoltre maggiormente le scuole private, scarsamente frequentate dagli studenti svantaggiati e dal background migratorio, rispetto a quelle pubbliche.

Tab. 6. Percentuale dell'offerta musicale SC053Q01TA in Italia secondo l'ESCS degli studenti				
			SC053Q01TA	
			NO	SI
1=svantaggiati 2=avvantaggiati 0=media ESCS	medi -0.885 fino 0.456	% di 1=svantaggiati, 2=avvantaggiati, 0=medi	68,8%	31,2%
	svantaggiati	% di 1=svantaggiati, 2=avvantaggiati, 0=medi	71,1%	28,9%
	avvantaggiati	% di 1=svantaggiati, 2=avvantaggiati, 0=medi	59,1%	40,9%

Tab. 7. Distribuzione dell'offerta musicale SC053Q01TA in Italia per tipologia di scuola			
		SC053Q01TA	
		NO	SI
La tua scuola è pubblica o privata?	Scuola pubblica	68,4%	31,6%
	Scuola privata	54,2%	45,8%

In conclusione, i dati mostrano che l'offerta musicale SC053Q01TA è una variabile dall'impatto significativamente positivo sul rendimento scolastico degli studenti italiani quindicenni che frequentano scuole svantaggiate (con una media inferiore al 33° percentile dell'ESCS). Possiamo quindi affermare che l'offerta musicale promuove l'equità educativa, che è il bacino di possibili studenti resilienti compresi quelli con un background migratorio.

Tuttavia, la variabile SC053Q01TA non è equamente distribuita in Italia in quanto è offerta più agli studenti avvantaggiati che a quelli svantaggiati e in misura maggiore dalle scuole paritarie poco frequentate da studenti svantaggiati e da quelli con background migratorio.

L'incidenza delle attività extracurricolari e dell'offerta musicale in Italia sulla resilienza

Diversi studi basati sui dati PISA suggeriscono che gli studenti svantaggiati hanno più probabilità di resilienza se frequentano scuole che dispongono di maggiori risorse e che offrono attività extracurricolari di qualità [Agasisti, Longobardi, Prete, & Russo, 2018, p.3].

Che la presenza di attività extracurricolari sia associata a una maggiore probabilità di resilienza tra gli studenti svantaggiati può riflettere il fatto, secondo alcuni studi, che gli investimenti in tali attività promuovono il coinvolgimento di docenti, di studenti e delle famiglie degli studenti contribuendo a sviluppare un senso di appartenenza e un maggior benessere a scuola [Agasisti et al., 2018, p.34]. Inoltre, l'offerta di attività collettive come il coro o l'orchestra scolastica rafforzano, come sostiene anche l'OCSE, le rela-

zioni tra studenti e contribuiscono anche a promuovere la cooperazione e la fiducia, fattori che incidono positivamente sulla resilienza [Orón Semper, Lizasoain, Abaurrea, González-García, & Ayuga-Téllez, 2021, p. 26].

Fra tutte le attività extracurricolari, i dati OCSE indicano che le tre indicizzate come CREATIV, che comprendono la domanda musicale SC053Q01TA, sono le più efficaci per promuovere la performance in Lettura senza però distinguere il peso di ciascuna e la loro effettiva incidenza sulla resilienza. Abbiamo quindi voluto verificare quale sia il reale peso dell'offerta musicale sulla resilienza in Italia rispetto alle altre variabili e rispetto alle altre due variabili CREATIV.

Prendendo la parte del campione contenente gli studenti svantaggiati secondo la metodologia sopra descritta e già adottata dall'OCSE, abbiamo calcolato la percentuale dei resilienti italiani quando è presente nella loro scuola una o più delle offerte extracurricolari CREATIV.

Tab. 8. Percentuale dei resilienti rispetto all'offerta delle variabili CREATIV agli studenti svantaggiati italiani

Percentuale dei resilienti rispetto a tutti gli studenti svantaggiati nelle scuole che offrono le seguenti attività extracurricolari CREATIV

Variabile	Numero assoluto degli studenti svantaggiati ai quali viene offerto:	Percentuale resilienti se la scuola OFFRE	Percentuale resilienti se la scuola NON offre
SC053Q01 Coro o gruppi strumentali della scuola	34261 (28,9%)	15,8%	11,4%
SC053Q02 Laboratori di teatro o musical	100547 (83,9%)	13,6%	7,44%
SC053Q09 Attività artistiche	69441 (58,4%)	12,5%	12,5%
0 CREATIV offerte	10114 (8,4%)	3,08%	
1 CREATIV offerte	39887 (33,2%)	13,4%	
2 CREATIV offerte	45268 (37,8%)	13,08%	
3 CREATIV offerte	24609 (20,5%)	14,3%	

Come si può osservare, l'offerta musicale SC053Q01 (Coro o gruppi strumentali) è tra le CREATIV quella meno offerta agli studenti svantaggiati italiani (28,9%). Essa è però quella che maggiormente incide sulla promozione della resilienza: nelle scuole che la offrono i resilienti raggiungono il 15,8% (3,4% più della media nazionale) mentre le scuole che non la offrono ottengono l'11,4% di resilienti, dato inferiore a quello della media nazionale (12,4%).

La variabile CREATIV 2 (Laboratori di teatro o musical), pur essendo offerta all'83,9% degli studenti svantaggiati, raggiunge il 13,6% di resilienti (sopra alla media nazionale). Tuttavia, nelle scuole che non offrono questa opportunità la percentuale di resilienti cala drasticamente al 7,44%.

La variabile CREATIV 3 (Attività artistiche) è offerta a più della metà degli studenti svantaggiati italiani ma non produce alcun effetto positivo nel promuovere la resilienza, che si attesta, presente o meno nelle loro scuole, sulla media nazionale di resilienti italiani.

In generale, i dati dimostrano che le scuole che non offrono alcuna attività CREATIV producono solo il 3,8% di resilienti; se le scuole offrono una o due attività CREATIV la percentuale di resilienti supera la media nazionale. Il maggior numero di resilienti è presente nelle scuole che offrono tutte tre le attività CREATIV (14,3%).

A differenza di SC053Q09, SC053Q01 (Coro o gruppi strumentali) e SC053Q02 (Laboratori di teatro o musical) mostrano un chiaro effetto positivo nelle scuole che le offrono. Tuttavia, differiscono drasticamente nella diffusione, con l'83,9% delle scuole che offre la seconda e il 28,9% che offre la prima.

Dato l'impatto e la prevalenza di CREATIV 1 e CREATIV 2 rispetto a CREATIV 3, abbiamo ritenuto necessario anche isolare l'influenza di ciascuna di esse individualmente al fine di evitare effetti spuri. I risultati mostrano che le scuole che non offrono nessuna delle due variabili (la copertura è di 18450 studenti ponderati) ottengono una media del 7,1% di studenti resilienti. Le scuole che offrono solo CREATIV 1, ma non CREATIV 2 (la copertura è di 845 studenti ponderati) ottengono una resilienza del 14,0%, mentre le scuole che offrono solo CREATIV 2 (che coprono 65930 studenti ponderati) raggiungono il 12,5% di resilienza, vicino alla media nazionale. Nelle scuole che offrono sia CREATIV 1 che CREATIV 2 possiamo osservare un ulteriore aumento della resilienza, che raggiunge il 15,8%. Possiamo quindi confermare che mentre CREATIV 2 mostra sicuramente un effetto positivo, CREATIV 1 produce guadagni più decisivi se presa isolatamente. Ci teniamo però a sottolineare che il campione di studenti delle scuole che offrono solo CREATIV 1 è piuttosto ridotto.

Considerando l'incidenza di tutte le 11 variabili della domanda SC053Q otteniamo i seguenti dati:

Tab. 9. Percentuale dei resilienti rispetto all'offerta di tutte le variabili SC053Q agli studenti svantaggiati italiani

VARIABILE	NUMERO ASSOLUTO DEGLI STUDENTI SVANTAGGIATI A CUI VIENE OFFERTO	PERCENTUALE RESILIENTI SE LA SCUOLA OFFRE	PERCENTUALE RESILIENTI SE LA SCUOLA NON OFFRE
SC053Q01-CREATIV 1	34261 (28,9%)	15,8%	11,4%
SC053Q02-CREATIV 2	100547 (83,9%)	13,6%	7,44%
SC053Q09-CREATIV 3	69441 (58,4%)	12,5%	12,5%
SC053Q03 Giornalino di classe, rivista, annuario	57145 (48,6%)	14,5%	11,2%
SC053Q04 Volontariato, servizi sociali	66738 (55,7%)	13,8%	11,0%

Tab. 9 - continua

SC053Q10 Attività sportive	114439 (95,5%)	12,3%	19,7%
SC053Q12 Club del libro	29137 (24,6%)	13,7%	12,3%
SC053Q13 Club, attività di discussione	31407 (26,9%)	15,9%	11,6%
SC053Q14 Conferenze e/o seminari	90525 (75,9%)	14,0%	8,3%
SC053Q15 Collaborazione con biblioteche locali	50282 (42,2%)	15,7%	10,3%
SC053Q16 Collaborazione con testate locali	36835 (31,3%)	13,5%	12,5%

Le attività extracurricolari offerte dalle scuole italiane ai 15enni si discostano notevolmente tra di loro per distribuzione: le attività SC053Q01 (Coro o gruppi strumentali), SC053Q012 e SC053Q013 sono le meno diffuse, mentre le attività sportive (SC053Q10) sono quelle maggiormente diffuse.

Le offerte SC053Q01 (Coro o gruppi strumentali), SC053Q15 (Collaborazione con biblioteche locali) e SC053Q13 (Club, attività di discussione) sono quelle che producono la più alta percentuale di studenti resilienti (oltre il 3% in più rispetto alla media nazionale del 12,4%), mentre producono meno studenti resilienti, al di sotto della media nazionale, quando non sono offerti dalle scuole.

Le offerte SC053Q09 (CREACTIV 3- Arte) e SC053Q10 (attività sportive) producono una percentuale di studenti resilienti che si attesta sulla media nazionale. Significativo è il fatto che la variabile Sport SC053Q10, offerta alla quasi totalità di studenti svantaggiati, incida addirittura negativamente sulla resilienza: la scuola produce più resilienti (19,7%) se non la offre.

L'incidenza dell'offerta di Coro o gruppi strumentali in Italia sulla resilienza dei 15enni dal background migratorio

La ricerca OCSE-PISA del 2018 si è concentrata in particolare sul rendimento e sulla resilienza scolastica in Lettura tra gli studenti con background migratorio e ha dimostrato come la resilienza sia correlata al benessere degli studenti [OCSE, 2019b, p. 177].

La percentuale media OCSE dei resilienti dal background migratorio si attesta intorno al 17% a livello internazionale [OCSE, 2019b, p. 190]. Nella presente ricerca abbiamo voluto calcolare quale sia la reale incidenza dei resilienti dal background migratorio rispetto al totale dei resilienti italiani. Tenendo conto che la percentuale di immigrati di seconda generazione rappresenta il 5,5% della popolazione scolastica di 15enni scolarizzati in Italia e che gli immigrati di prima generazione si attesta sul 4,6%, la loro incidenza sulla resilienza risulta come segue:

Tab. 10. Percentuale dei resilienti italiani dal background migratorio

		Stimati	%
Validi	Resilienti nativi totali	13223	83,8
	Immigrati di seconda generazione	1401	8,9
	Immigrati di prima generazione	1043	6,6
	Totale	15667	99,3
Missing	No Response	108	0,7
Totale		15775	100,0

Mentre tra tutti gli studenti 15enni italiani scolarizzati quelli immigrati di seconda generazione rappresentano il 5,5% del totale, tra i resilienti la loro percentuale sale all' 8,9 %. Gli immigrati di prima generazione invece, che rappresentano il 4,6% dei 15enni scolarizzati italiani, raggiungono il 6,7% di resilienti. Nel complesso, gli studenti dal background migratorio in Italia raggiungono il 15,6% di resilienza, dato maggiore della media nazionale (12,4%).

Tra i fattori che hanno dimostrato di incidere sulla resilienza degli studenti immigrati (sostegno dei genitori, entusiasmo degli insegnanti, autoefficacia, cooperazione a scuola e un clima disciplinare positivo), l'offerta di attività extracurricolari sembra conseguire risultati particolarmente positivi.

Ricerche basate sui dati PISA 2018 hanno infatti evidenziato che nelle scuole che offrono attività extracurricolari, specie quelle del gruppo CRE-ACTIV, gli studenti dal background migratorio ottengono risultati migliori non solo in Lettura, ma anche in Matematica rispetto agli immigrati che non hanno questa opportunità: "I risultati [...] suggeriscono che le risorse scolastiche hanno un effetto sostanziale sull'abilità matematica del gruppo di immigrati. Nello specifico, il numero di attività extracurricolari creative ha un effetto positivo e statisticamente significativo sulle abilità matematiche degli studenti immigrati" [Karakus, Courtney, & Aydin, 2022, p. 14]. E lo stesso risultato positivo è confermato anche dal rapporto della Commissione Europea sugli studenti resilienti con background migratorio. "Queste attività extracurricolari tendono ad aumentare l'identificazione degli studenti con la scuola, a promuovere valori scolastici positivi, avvicinano gli studenti a insegnanti che possono aiutarli dal punto di vista scolastico e promuovono un'affiliazione positiva tra pari, tutti fattori importanti per il rendimento scolastico [...] e particolarmente efficaci per gli studenti migranti dall'ESCS basso. Considerando che la misura utilizzata per l'attività extracurricolare in questo studio consisteva nel considerare diversi tipi di attività [...], il risultato dovrebbe essere interpretato come il frequentare una scuola che offre una gamma più ampia di attività extracurricolari ha un'associazione positiva con il rendimento scolastico di studenti con un background migratorio identificati come resilienti" [MacLeod, Cutmore, Martin, Collie, Donlevy, e Von Below, 2018, pp. 51-52].

Abbiamo voluto quindi verificare la reale incidenza dell'offerta musicale sulla resilienza dei 15enni dal background migratorio in Italia in rapporto alle altre due dell'indice CREATIV e alle complessive 11 variabili della domanda SC053Q.

Tab. 11. Percentuale dei resilienti immigrati rispetto all'offerta di tutte le variabili SC053Q agli studenti svantaggiati italiani

Percentuale dei resilienti rispetto a tutti gli studenti immigrati svantaggiati nelle scuole che offrono le seguenti attività extracurricolari.

Variabile	Numero assoluto degli studenti immigrati svantaggiati a cui viene offerto	Percentuale studenti resilienti immigrati se la scuola OFFRE	Percentuale studenti resilienti immigrati se la scuola NON offre
SC053Q01 Coro o gruppi strumentali	5171 (24%)	14,1%	10,8%
SC053Q02 Laboratori di teatro o musical	16352 (16%)	13,8%	4,5%
SC053Q09 Attività artistiche	11464 (53%)	12,5%	10,2%
0 CREATIV offerte	1906 (8,9%)	5,3%	
1 CREATIV offerte	7356 (34,2%)	10,7%	
2 CREATIV offerte	8518 (39,6%)	12,3%	
3 CREATIV offerte	2865 (13,3%)	17,9%	
SC053Q03 Giornalino di classe, rivista, annuario	9531 (44%)	15,8%	8,6%
SC053Q04 Volontariato, servizi sociali	12626 (59%)	13,4%	9,5%
SC053Q10 attività sportive	20007 (93%)	11,8%	12,6%
SC053Q12 Club del libro	3831 (18%)	15,8%	11,0%
SC053Q13 Club, attività di discussione	5807 (27%)	17,9%	9,6%
SC053Q14 Conferenze e/o seminari	16294 (76%)	11,8%	11,9%
SC053Q15 Collaborazione con biblioteche locali	8402 (39%)	17,8%	7,1%
SC053Q16 Collaborazione con testate locali	4950 (23%)	14,8%	11,0%

Anche in questo caso l'offerta di Coro o gruppi strumentali è tra le CREATIV quella che maggiormente incide sulla promozione della resilienza degli studenti immigrati.

In generale, i dati dimostrano che le scuole che non offrono alcuna attività CREATIV producono solo il 5,3% di resilienti immigrati; se le scuole offrono una o due attività CREATIV la percentuale di resilienti aumenta, mentre il maggior numero di resilienti immigrati è presente nelle scuole che offrono tutte le tre le attività CREATIV (17,9%) superando la media nazionale di resilienza.

Le attività extracurricolari offerte dalle scuole italiane ai 15enni immigrati svantaggiati si discostano tra di loro per distribuzione: le attività sportive (SC053Q10) sono quelle maggiormente diffuse raggiungendo il 93% degli

studenti immigrati svantaggiati, mentre le attività musicali sono offerte al 24%. Le offerte SC053Q13 (Club di discussione) e SC053Q15 (Collaborazione con biblioteche) sono quelle che producono la più alta percentuale di resilienti immigrati (quasi il 18%), mentre producono numeri di resilienti molto sotto alla media nazionale quando non sono offerte dalle scuole.

Le offerte SC053Q14 (Conferenze) e SC053Q10 (Sport) producono una percentuale di resilienti immigrati significativamente inferiore alla media nazionale. La variabile Sport SC053Q10, offerta alla quasi totalità di studenti svantaggiati immigrati, incide negativamente sulla resilienza: la scuola produce più resilienti (12,6%) se non la offre mentre la SC053Q14 (Conferenze) ha rilevanza nulla sulla resilienza. Le scuole che offrono l'attività musicale SC053Q01 producono il 3,3% in più di resilienti immigrati rispetto alle scuole che non la offrono.

Conclusioni

La ricerca OCSE-PISA 2018 si è concentrata in particolare sull'equità educativa e sulla conseguente promozione della resilienza, definita come la capacità degli studenti di raggiungere l'eccellenza educativa rispetto agli standard nazionali nonostante il loro svantaggio socio-economico e culturale. Ai fini del calcolo, gli studenti resilienti in Italia sono stati individuati tra coloro che, provenendo da un contesto svantaggiato (quartile di ESCS inferiore a -0,885), ottengono risultati elevati (superiori a 543 punti) in Lettura, dominio principale di PISA 2018.

Tra i fattori positivamente correlati alla resilienza scolastica, PISA ha individuato nell'offerta di attività extracurricolari e, in particolare, in quelle del gruppo definito CREATIV (attività musicali e artistiche), quella maggiormente correlata alle più alte performance in Lettura degli studenti resilienti dei Paesi OCSE.

Adottando la stessa metodologia utilizzata dall'OCSE, e ricalcolando i dati, abbiamo voluto verificare quanto incida nello specifico l'offerta musicale, tra tutte le 11 variabili relative alle attività extracurricolari della domanda SC053Q e tra quelle indicizzate come CREATIV, sulla resilienza in generale e su quella degli studenti immigrati in Italia.

I risultati confermano che l'offerta musicale SC053Q01TA (Coro e gruppi strumentali), pur non essendo equamente distribuita in Italia poiché è tra le CREATIV quella meno offerta agli studenti svantaggiati italiani (28,9%), è però quella che maggiormente incide sulla resilienza rispetto alle altre due variabili dello stesso gruppo: nelle scuole che la offrono i resilienti raggiungono il 15,8% (3,4% più della media nazionale) mentre le scuole che non la offrono ottengono l'11,4% dei resilienti, dato inferiore a quello della media nazionale (12,4%).

Rispetto a tutte le 11 variabili della domanda SC053Q, quella relativa all'attività musicale condivide gli stessi positivi risultati sulla resilienza delle

variabili SC053Q13 (Club di discussione) e SC053Q15 (Collaborazione con biblioteche).

Anche tra studenti 15enni italiani dal background migratorio la variabile musicale SC053Q01TA è, entro le CREATIV, quella che maggiormente incide sulla loro resilienza (14,1%, ovvero il 3,3% in più rispetto alle scuole che non la offrono), tuttavia le variabili SC053Q13 (Club di discussione) e SC053Q15 (Collaborazione con biblioteche) raggiungono risultati ancor più efficaci sulla resilienza degli studenti immigrati (quasi il 18%).

A differenza di quanto sostenuto dall' OCSE, non tutte le attività extracurricolari producono effetti positivi sulla resilienza e neppure tutte quelle CREATIV, che OCSE considera come tutte proficue. La variabile SC053Q09 (Arte) appartenente al gruppo CREATIV non ha alcuna incidenza sulla resilienza e neppure sulla resilienza degli studenti immigrati, mentre la variabile SC053Q10 (Sport), pur offerta alla quasi totalità dei resilienti incide negativamente sulla resilienza in genere e anche su quella degli studenti immigrati.

Bibliografia

- Agasisti, T. e Longobardi, S. (2014). "Inequality in education: Can Italian disadvantaged students close the gap?", *Journal of Behavioral and Experimental Economics*, 52(C), Ott., pp. 8–20.
- Agasisti, T., Avisati, F., Borgonovi, F. e Longobardi, S. (2018), "Academic Resilience: what schools and countries do to help disadvantaged students succeed in Pisa", *OECD Working Paper*, No. 167, Genn., OECD Publishing, Paris.
- Agasisti, T., Longobardi, S., Prete, V. e Russo, F. (2018), "Multidimensional poverty measures for analysing educational poverty in European countries", *Società Italiana di Economia Pubblica*, Working paper No. 739, Ott., pp. 1-29.
- Agasisti, T., Avisati, F., Borgonovi, F. e Longobardi, S. (2021), "What School Factors are Associated with the Success of Socio-Economically Disadvantaged Students? An Empirical Investigation Using PISA Data", *Social Indicators Research: An International and Interdisciplinary Journal for Quality-of-Life Measurement*, 157 (2), Mar., pp. 749-781.
- Cicchetti, D. (2013), "An overview of developmental psychopathology", n P.D. Zelazo (a cura di), *The Oxford Handbook of Developmental Psychology. Vol. 2: Self and other*, Oxford University Press, Oxford, pp. 455-580.
- MacLeod, S., Cutmore, M., Martin, A.J., Collie, R.J., Donlevy, V. e Von Below, S. (2018), *Against the Odds. Academically resilient students with a migrant background. Final Report*. European Commission, Directorate General for Education, Youth, Sport and Culture, Luxembourg.
- Gamazo, A. e Martinez, F. (2020), "An Exploration of Factors Linked to Academic Performance in PISA 2018 Through Data Mining Techniques", *Frontiers in Psychology*, 11(575167), Nov., pp. 1-17.
- Govorova, E., Benítez, I. e Muñiz, J. (2020), "How Schools Affect Student Well-Being: A Cross-Cultural Approach in 35 OECD Countries", *Frontiers in Psychology*, 11(431), Mar., pp.1-14.

- Hopfenbeck, T. N., Lenkeit, J., El Masri, Y., Cantrell, K., Ryan, J. e Baird, J. A. (2018), „Lessons learned from PISA: A systematic review of peer-reviewed articles on the programme for international student assessment, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 62(3), Giu., pp. 333–353.
- Karakus, M., Courtney, M. e Aydin, H. (2022), “Understanding the academic achievement of the firststand secondgeneration immigrant students: a multilevel analysis of PISA 2018 data”, *Educ Asse Eval Acc* (35), Giu., pp.233-278.
- Luthar, S.S., Cicchetti D. e Becker B. (2000), “The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work”, *Child Development*, 71(3), Magg.-Giu, pp. 543–562.
- McCubbin, L. (2001) “Challenges to the Definition of Resilience”, Paper presented at the Annual Meeting of the American Psychological Association, San Francisco, CA, August 24-28, https://www.researchgate.net/publication/234629052_Challenges_to_the_Definition_of_Resilience
- OECD (2018), *Equity in Education: Breaking Down Barriers to Social Mobility*, PISA, OECD Publishing, Paris.
- OECD (2019a), *PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do*, PISA, OECD Publishing, Paris.
- OECD (2019b), *PISA 2018 Results (Volume II): Where All Students Can Succeed*, PISA, OECD Publishing, Paris.
- OECD (2020), *PISA 2018 Results (Volume V): Effective Policies, Successful Schools*, PISA, OECD Publishing, Paris.
- Orón Semper, J.V., Lizasoain, I., Abaurrea, J., González-García, C. e Ayuga-Téllez, E. (2021) “What Kind of School Organizational Decisions Serve to Enhance Sustainable Personal and Social Growth?”, *Sustainability*, 13(17), 9995, Sett., pp. 1-29.
- Rodríguez-Santero, J. and Gil-Flores, J. (2018), “Contextual variables associated with differences in educational performance between european union countries”, *Cultura y Educación*, 30(4), ott., pp. 605-632.
- Tudor, K. E. e Spray, C. M. (2018), “Approaches to measuring academic resilience: A systematic review”, *International Journal of Research Studies in Education*, 7(4), Ott., pp.41-61.
- Ye, W., Strietholt, R. e Blömeke, S. (2021), “Academic resilience: underlying norms and validity of definitions”, *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 33(1), Genn., pp.169-202.

Fisica e Musica a braccetto: un binomio di interesse anche didattico

Stefano Oss¹

Abstract. La musica è espressione artistica veicolata da onde sonore che vengono studiate nell'acustica, branca delle scienze fisiche. È interessante riflettere sulle possibili ricadute metodologiche, nell'apprendimento di un percorso di formazione musicale, di "distrattori didattici" in ambito scientifico, come quelli, per esempio, realizzati parlando della fisica degli strumenti musicali o dell'organizzazione "aritmetica" dei codici che giustificano la nascita e lo sviluppo di tonalità, modalità, scale e molto altro. L'avvento delle moderne tecnologie ha messo a disposizione di tutti - comunità scolastica inclusa - software e dispositivi che consentono una rilettura interattiva e partecipata del linguaggio utilizzato sia dagli scienziati che dai musicisti. Sarebbe un peccato non approfittarne.

Keywords: acustica; fisica e musica; aritmetica e musica

La didattica è il complesso di attività e attenzioni dedicate alla teoria e alla pratica dell'insegnamento, a qualsiasi livello di istruzione e in qualsiasi tipo di istituto scolastico. In quanto tale, sembrerebbe destinata a un elevato grado di specializzazione: quale potrebbe essere il senso e l'utilità di contaminare metodologie e contenuti di ambiti disciplinari del tutto disgiunti? Quale vantaggi potrebbero nascere dall'intersezione di corsi letterari e scientifici, tecnici e artistici, economici e filosofici? E, soprattutto, nelle nostre scuole e nelle aule, con studenti e studentesse già investiti da un flusso di informazioni sempre più impegnativo, con un'agenda già molto fitta, quale spazio potrebbero trovare eventuali momenti di trasversalità e di interdisciplinarietà?

Il titolo della comunicazione al convegno è provocatoriamente a sostegno di un possibile esercizio di progettazione e sperimentazione proprio in questa direzione, dove i protagonisti sono due ambiti educativi (e professionali, oltre che di ricerca) molto distanti tra loro, almeno in apparenza.

¹ Dipartimento di Fisica dell'Università di Trento, 38121 Povo (Trento), Italia.

La musica, da una parte, è indubbiamente una delle espressioni artistiche dell'intelletto e della creatività del genere umano che da millenni propone forme sempre più sofisticate di linguaggi e racconti emotivi; la fisica, dall'altra, da molti punti di vista "regina" del metodo scientifico, da secoli accompagna l'umanità nella scoperta delle leggi che governano i meccanismi del nostro universo, in una storia basata sulle "certe dimostrazioni" di Galilei che con la scrittura matematica formalizzano le misure realizzate dal laboratorio naturale delle "sensate esperienze". Al di là di facili retoriche che raccontano vite romantiche di scienziati e scienziate alle prese con le grandi e geniali rivoluzioni del sapere razionale, la musica (e altre forme di arte espressiva che possono peraltro essere codificate, come la pittura, la danza, la scultura, la fotografia) è un prodotto culturale con profondissime radici tecnologiche, materiali, fisiche. Anche se non è probabilmente qualcosa che mai si potrà sapere con certezza e con dettaglio, si immagina che la musica nasca anche grazie alla costruzione di strumenti in grado di generare eventi che oggi chiamiamo acustici (inclusa la voce umana che, pur non basandosi su oggetti esterni al nostro corpo, ne fa un uso fisiologico e anatomico ben preciso): gli strumenti musicali sono prolunghe, estensioni, modifiche, riedizioni e reinvenzioni anche molto complesse delle nostre corde vocali e di tutta la conformazione della gola e del cavo orale. È quindi molto utile avvicinarsi al vastissimo mondo dell'arte musicale (anche) da un punto di vista completamente differente, ovvero quello tipico dell'osservazione e determinazione scientifica. La finalità di questo riferimento non usuale, quantomeno nell'impianto educativo tradizionale delle nostre scuole, incluse quelle espressamente dedicate alla formazione musicale, è duplice: da un lato si vuole proporre un utilizzo del linguaggio delle scienze fisiche che sia al servizio di una più profonda comprensione dei fenomeni che accadono quando si produce musica, visto che si tratta pur sempre di un processo la cui componente acustica è in primissimo piano; dall'altro lato, si può fare in modo che la scienza si arricchisca di un terreno di sperimentazione e scoperta che si differenzi dai consueti "giochi da fisici", ovvero leve, piani inclinati, forze, correnti elettriche e via dicendo. Non che questi siano oggetti e concetti di poco conto: l'idea è però quella di motivare a uno studio applicato e diretto alla quotidianità tale che i fondamenti e le leggi delle scienze fisiche vengano trasferiti e apprezzati con crescenti automatismi cognitivi e interpretativi. Per essere più diretti: se non si elabora l'idea di forza e di pressione in un mezzo materiale, sarà difficile se non impossibile arrivare ad apprezzare i segreti che governano la generazione, propagazione e ricezione di un'onda acustica. Anche la matematica (a vari livelli) potrà essere in parte ridiscussa e riscoperta in vari momenti come strumento di lettura e interpretazione formale e quantitativa in molti campi dell'acustica e dei codici musicali, come succede per esempio nell'utilizzo delle frazioni aritmetiche per la codifica del ritmo oppure nella costruzione di toni, intervalli e scale. E moltissimo altro.

La proposta di questo contributo al convegno è "elastica", nel senso

che può essere rivolta – modificandone il grado di approfondimento e di formalismo – a varie utenze scolastiche ma anche, più in generale, della cittadinanza. Si dovrebbe infatti pensare sempre più convintamente che gli e le insegnanti sono comunicatori che possono, debbono farsi portatori di conoscenza o quantomeno di domande e risposte curiose a chiunque voglia saperne di più, incluse le famiglie degli scolari. La mancanza o la povertà di cultura e amore per lo studio partono da un’incubazione debole nelle nostre case e nelle nostre vite anche fuori da scuola. Affrontare tematiche che conducono alla scoperta di caratteristiche nascoste e di aspetti a volte inaspettati e spettacolari di tutto ciò che è musicale si rivela un’ottima strategia, come già accennato, per far comprendere l’universalità e la potenza del linguaggio scientifico. È infatti molto raro trovare persone che non siano in qualche modo attratte dalla musica mentre l’atteggiamento “io non ho mai capito niente di fisica e matematica” (neanche fossero la stessa cosa) è addirittura causa di moti di orgoglio. Deve invece passare l’informazione che senza una “cittadinanza scientifica”, forse prima addirittura di quella etica, il genere umano non ha molte speranze di cavarsela in questa società sempre più complicata e tecnologica. A meno di non lasciarsi illudere dalle chimere dei social e dei loro molto spesso inconcludenti o insulsi “*influencer*”, una versione contemporanea e digitale dei già di per sé inutili opinionisti, ovvero i professionisti del parlare di tutto senza sapere alcunché. Oppure, se si preferisce, i “pifferai magici” del terzo millennio, con tanto di seguaci a frotte e senza pressoché nessuna capacità (o voglia) di ribellarsi all’ignoranza.

Insomma, la parola d’ordine è “parlare di musica facendo scienza” o, se si preferisce, “fare musica parlando di scienza”, a seconda delle specialità dell’insegnante che si vuol mettere in gioco. In questa proposta, che è per necessità limitata nello spazio (di scrittura) e nel tempo (di effettuazione), si immagina di affrontare temi di acustica fisica e musicale utilizzando come linea guida l’analisi simbolica di uno spartito di una composizione a più voci per più strumenti. Di questo brano – scelto più o meno a caso – si evidenziano per esempio caratteristiche puramente musicali quali i segni di dinamica, le voci, i ritmi e la melodia, cercando poi di interpretare con gli attrezzi della scienza questi tratti che sostengono l’intera composizione. È noto che è possibile costruire una connessione quasi biunivoca tra elementi del linguaggio musicale e le controparti dell’acustica fisica: questi collegamenti sono riassumibili in una “matrice” che evidenzia importanti equivalenze tra i due mondi, quello artistico e quello scientifico, anche se a volte queste connessioni sono morbide: ci sono infatti notevoli interferenze tra più termini che musicalmente sono equivalenti a un unico parametro fisico e viceversa. Nei casi però di interesse nella proposta qui presentata, ci si può dedicare invece a sperimentare le corrispondenze “forti” tra i segni della dinamica musicale e le regole e rappresentazioni acustiche dell’energia trasportata da un’onda sonora; oppure tra le voci, gli strumenti musicali con le loro timbriche e involucri (i modi in cui i suoni vengono iniziati,

terminati, sviluppati durante l'esecuzione) e la "composizione spettrale" del segnale acustico; ovvero si può esplorare e sottolineare il collegamento di origini antiche tra le proprietà di frazioni aritmetiche e i suoni e gli intervalli tra di essi. L'elenco potrebbe continuare ed essere molto ampliato: qui si preferisce dare qualche cenno e un minimo di collocazione (didattica) ai tre casi appena elencati lasciando poi agli insegnanti il lavoro, ma anche il gusto, sperabilmente, di cercare altre vie di connessione tra musica e scienza.

Parlare di sonorità acustica è correlato con gli aspetti fisici che si riferiscono a quanta energia viene trasferita da un'onda sonora. Questi aspetti, a loro volta, possono essere ben visualizzati e spiegati pensando all'ampiezza massima dei moti delle parti di fluido (o di materiale coinvolto nel trasporto dell'onda) quando queste vibrano in seguito al passaggio, per l'appunto, dell'onda. A questo proposito, è importante soffermarsi sul modello che è alla base dell'idea di onda: si tratta di un'idea per nulla scontata, come spesso accade quando si ha a che fare con processi nei quali "non si vede nulla" perché troppo minuscoli (e questo è proprio il caso degli atomi e delle molecole) oppure ciò che accade è davvero invisibile: questo è tipico delle onde acustiche, tanto facili da sperimentare – grazie alle nostre orecchie, anzitutto – quanto difficili da immaginare. Un modo semplice per iniziare a parlare di onde acustiche non è richiamare quelle del mare perché si tratta di fenomeni in realtà molto differenti; è meglio pensare piuttosto a una *ola* in uno stadio che periodicamente si ripete, facendo alzare e sedere le persone del pubblico. Queste rappresentano le particelle di aria (o gli atomi della cassa di risonanza di uno strumento, o di un'altra sorgente sonora) che vibrano, alzandosi e sedendosi sulla propria posizione di riposo, e trasferendo questo movimento alle particelle più vicine, ovvero alle persone sedute nel posto accanto, proprio come succede in una vera *ola*. Questo meccanismo di trasporto di stato "seduto/in piedi" è molto simile a ciò che caratterizza l'onda sonora nella quale sono invece le particelle di aria che, una di seguito all'altra, si avvicinano o si addensano per poi allontanarsi o rarefarsi. Queste zone alternativamente più o meno compresse sono proprio l'onda sonora: le compressioni si spostano viaggiando nell'aria a livello del mare con una velocità all'incirca di 340 metri ogni secondo. Per dare un'idea quantitativa del fenomeno di questa *ola* acustica, le sedute e le alzate del pubblico dello stadio devono ripetersi regolarmente circa 440 volte al secondo per simulare la nota "la" (al centro del pianoforte) mentre le alternanze di massima e minima densità si susseguono a una distanza di circa 80 centimetri l'una dall'altra. Questo dà un'idea ragionevolmente realistica di cosa sia un'onda sonora. A questo punto è possibile anche spiegare l'intensità dell'onda, ovvero il suo "volume" acustico, in termini di moti delle particelle coinvolte con minore o maggiore ampiezza: un suono a volume elevato implica vibrazioni relativamente ampie dell'onda che trasporta questo evento, e viceversa. Questa premessa è necessaria per riuscire a trasferire la "fisicità" del parametro che in termini musicali è asso-

ciato alla dinamica di un'esecuzione del brano, che sono l'interpretazione artistica della quantità di energia trasportata dall'onda sonora. In realtà la nomenclatura delle scienze acustiche è più complessa e dettagliata perché può riferirsi non solamente all'energia ma anche, come appena accennato, all'ampiezza delle oscillazioni, alla densità dell'aria, alla sua pressione e altri parametri. C'è, in particolare, un aspetto molto interessante che riguarda il modo nel quale il nostro apparato uditivo (orecchio-cervello) risponde ed elabora segnali acustici di diversa intensità, ovvero livello sonoro, o anche "volume" – un modo di dire molto informale ma chiaro a tutti – come pure sonorità (sono termini che hanno definizioni ben precise che qui non sono molto rilevanti). Ciò che conta è la risposta "lineare" che assegniamo a variazioni di energia sonora in progressione geometrica, come si può anche dire: per sentire un suono con "volume doppio" rispetto a un altro, questi due segnali devono essere caratterizzati da un aumento di energia di circa 10 volte. Il "volume" triplica se l'energia diventa 100 volte più grande, e così via. Questo comportamento è tale da consentire al nostro orecchio di spaziare su uno scenario di livelli sonori che variano di molti ordini di grandezza, ovvero di fattori di dieci: fino a circa 12 volte, ovvero pari a un fattore complessivo di un milione di milioni. Ciò corrisponde a suoni con potenza (ed energia) che passano dal minimo livello che un orecchio medio e sano può percepire fino a un massimo tale da mettere in pericolo meccanico le strutture delicate del timpano e degli organi interni uditivi. Il logaritmo (in base 10) è lo strumento matematico che linearizza queste variazioni numeriche: si può dire che il nostro orecchio applica molto bene il logaritmo ai valori energetici del suono che lo investe. C'è anche un'unità di misura dedicata a queste grandezze, il ben noto "decibel", abbreviato dB, che è proprio un decimo del "Bel" e che rappresenta la variazione di un fattore dieci tra segnali acustici. Il nostro orecchio lavora tra 0 e 12 Bel (120 dB). Per i musicisti, poi, è notevole il fatto "sperimentale" che i segni di dinamica, dai "più che pianissimo" ai fortissimi con tre "f", sono spaziati all'incirca di 10 dB: passare da *pp* a *p* e poi a *mf* e poi a *f* e poi a *ff* vuol dire immettere ogni volta 10 volte di unità di energia in più ovvero 10 dB in più. I musicisti allenati lo fanno automaticamente, abbastanza bene. Rimanendo ancora su questioni energetiche, è importante sottolineare che i già citati danni alle nostre orecchie possono essere causati, oltre che da un'intensa e breve esposizione acustica (come per esempio un'esplosione di un petardo troppo vicino e cose di questo genere) anche da esposizioni molto meno violente ma protratte nel tempo. Il motivo è legato alla fisiologia del nostro orecchio medio (quello con la catena degli ossicini che collegano il timpano alla coclea, l'organo deputato alla trasformazione delle vibrazioni meccaniche in segnali elettrici). Esagerare a lungo con sollecitazioni anche se non troppo intense, comunque non trascurabili, conduce al malfunzionamento di questa connessione tra parte interna ed esterna dell'orecchio che, a sua volta, si traduce in sordità che può risultare anche irreversibile, in età relativamente giovanile. Per evitare questo grave danno si dovrebbe

mantenere entro certi limiti l'esposizione nel tempo a segnali acustici anche se di livello apparentemente non eccessivo: succede però spesso che le persone viaggiano, sono pendolari, vivono in ambienti molto rumorosi e cercano di superare questo sottofondo noioso ascoltando musica in cuffia a volume pericolosamente elevato. Esistono tuttavia cuffie con dei dispositivi che attenuano molto il rumore grazie alla tecnologia di cancellazione "attiva" di un segnale indesiderato, costruendo in tempo reale una sua immagine invertita che sommata a quella originale la annulla o, quantomeno, la riduce di molto lasciando più "spazio" alla musica che si vuol ascoltare. Per capire se si è esposti a livelli pericolosi di rumore ambientale si utilizzano strumenti appositi, detti "fonometri", che registrano il livello acustico fornendo valori medi in decibel. Ci sono anche in questo caso app per vari tipi di sistemi operativi e dispositivi che consentono questa misurazione tramite il proprio smartphone.

Un altro aspetto di grande interesse in campo sia acustico che tecnologico/scientifico è quello legato all'interpretazione fisica del timbro di uno strumento musicale. Se si ascolta un suono isolato dall'insieme orchestrale si è di solito capaci di assegnarne l'origine almeno per quanto riguarda la famiglia di appartenenza, ovvero se si tratta di un ottone, oppure di archi, o legni, o percussioni e così via. Lo stesso per quanto riguarda sonorità più artificiali e moderne, come chitarre elettriche, tastiere, sintetizzatori, batterie e via dicendo. In altre parole, c'è "qualcosa" nel nostro cervello in grado di individuare un qualche segno di riconoscimento di quel particolare strumento musicale. Lo riconosciamo, e basta. Cosa succeda però da un punto di vista della scienza acustica è meno ovvio e sicuramente molto affascinante. Si può trattare anche questo argomento in modo molto efficace ancora una volta grazie alla strumentazione messa a disposizione dall'informatica e dai dispositivi di oggi, ottenendo risultati interessanti con grande facilità, se confrontati con quelli di solamente pochi anni fa. La matematica ha sviluppato, grazie ai contributi di J. Fourier, degli strumenti in grado di scomporre un qualunque segnale sonoro (ma non solo, in realtà qualsiasi grandezza che può variare nel tempo) in componenti fondamentali, detti armonici – o suoni puri – che stanno al suono complesso di partenza un po' come dei blocchetti di lego stanno alla costruzione di un qualche oggetto. Questi armonici possono essere visti (anzi, sentiti) come vibrazioni provenienti da dei diapason di varia frequenza, ciascuno dei quali dà un contributo di una determinata ampiezza o intensità al segnale originario. Tutto ciò è il risultato di un vero e proprio teorema matematico di enorme importanza per le sue applicazioni in acustica, elettrotecnica e ovunque sia necessario studiare l'andamento nel tempo di grandezze che possono avere una struttura periodica, oscillante. Un aspetto qui particolarmente interessante è che strumenti musicali differenti emettono suoni che si distinguono per la forma del segnale associato ai suoni stessi. Se si analizzano con l'idea sopra spiegata questi segnali, si ottengono per essi degli armonici differenti,

ovvero suoni puri che li compongono con varie frequenze e intensità. Semplificando al massimo, una nota di un violino e la stessa nota di un trombone differiscono nel timbro perché hanno una composizione di diversi armonici, anche se in realtà la situazione – come spesso accade – è più complicata: le differenze timbriche sono legate anche al modo in cui i suoni vengono “accesi” e “spenti”. Basti pensare all’esempio di un suono “pizzicato” di un violino e di come sia differente da quello ottenuto con l’archetto. Qui però ci interessa utilizzare delle app in grado, grazie al teorema di Fourier, di estrarre dal suono che entra nel microfono dello smartphone o del computer le sue componenti armoniche: questo tipo di analisi si chiama anche studio “spettrale”, visto che l’insieme delle armoniche costituisce proprio lo “spettro sonoro”. Sullo schermo si vedranno dei picchi in varie posizioni e con varie altezze: sono questi gli indicatori dei suoni puri che costituiscono una specie di impronta digitale del timbro specifico dello strumento musicale analizzato. Questo vale in realtà per qualunque segnale acustico, anche per la voce umana, che mostrerà composizioni di picchi differenti a seconda della persona che sta parlando o cantando e in funzione della specifica vocale emessa. Se invece si studia con questo approccio un rumore, si potrà osservare che lo spettro non presenta picchi particolari o stabili nel tempo e questo è il modo più corretto scientificamente per distinguere un suono da un rumore: lo spettro disorganizzato è la sua impronta digitale. Da un punto di vista didattico più generale è interessante far notare che l’analisi degli spettri può essere fondamentale per studiare anche vibrazioni non sonore, come quelle che caratterizzano gli stati delle molecole, nelle quali i vari atomi vibrano in modo specifico della loro posizione e natura. Si può dimostrare che la forma di una data molecola produce uno spettro che univocamente ne determina la natura: lo studio dello spettro è dunque una tecnica utile per individuare la presenza di specie atomiche o molecolari in una sostanza di composizione inizialmente incognita. Oppure può essere utilizzato per comprendere i dettagli di un evento sismico, le cui oscillazioni, ancora una volta, tramite l’analisi spettrale determinano molte caratteristiche della natura del sottosuolo del nostro pianeta. Come spesso accade, anche in campo musicale, tramite l’applicazione del linguaggio della scienza è possibile evidenziare come le tecnologie e le metodologie di laboratorio siano approcci trasversali e molto potenti.

Restando a parlare di linguaggi, la scienza procede avvalendosi della matematica come via maestra per la rappresentazione e la condivisione dei propri modelli, delle teorie e delle idee che nascono e si sviluppano osservando il mondo naturale e i suoi fenomeni. Un aspetto particolarmente interessante e avvincente di come la matematica sia stata già in tempi molto lontani un motore potente per avviare e accelerare strutture di pensiero, ma anche visioni artistiche, è legato alla connessione di natura aritmetica tra numeri razionali e toni musicali, ovvero quelle che essenzialmente vengono chiamate “note” e tra gli intervalli che li caratterizzano. Si

tratta di una storia molto lunga, più che millenaria, che nella cultura occidentale può essere fatta risalire probabilmente alla scuola pitagorica (indipendentemente dal fatto che Pitagora sia realmente esistito). Nel presente contributo al congresso non c'è tempo per approfondire questo argomento, ma è comunque appropriato ricordare, tra i tratti più salienti di queste interazioni insospettabili, che la "cabala" dei numeri è sempre stata un gioco in voga tra molte popolazioni e che il fascino dei numeri naturali "piccoli" – entro le dita di una mano, a formare la mistica "*tetractys*", la somma teosofica $1+2+3+4$ – e dei loro rapporti, le frazioni "proprie" $1/2$, $1/3$, $2/3$, $1/4$, $3/4$, sono stati gli ingredienti per costruire le regole astratte che sostengono e giustificano le regole musicali per accordare la singola corda tesa, il "monocordo". Nascono gli intervalli pitagorici di riferimento, ovvero il *diapason* (che oggi chiamiamo l'ottava), il *diapente* (la quinta) e il *diatesson* (la quarta) e poi, sempre giocando con una semplice aritmetica delle frazioni – il che aiuta ad apprezzarne meglio il valore e in questo caso anche l'utilità – si possono costruire altri intervalli, associati a frazioni di frazioni, con numeri a numeratore e a denominatore un po' più grandi, ma pur sempre numeri. L'idea è quella di inserire nell'intervallo "quasi perfetto" di ottava (il raddoppio della lunghezza della corda) un certo numero di note fintantoché l'aritmetica non si fa via via meno razionale (letteralmente). Il risultato che si ottiene è una sequenza di note che costruiscono una scala. Da qui in poi la strada è tutta in discesa (...): le scale diventano sempre più complicate, si introducono le "tonalità", si cerca il modo di costruire "modulazioni" tra di esse, si prova anche a trovare e inventare accordature nuove e poi si prosegue in un mondo sempre più musicale e per certi versi sempre meno matematico. Ma l'origine di tutta questa storia è basata sui numeri. E la fisica dov'è finita in tutto ciò? Cosa c'entrano le frazioni della lunghezza del monocordo con i suoni degli strumenti musicali? La parola d'ordine è "frequenza", ossia, come già ricordato, il numero di oscillazioni compiuti dal mezzo vibrante in un secondo. Si scopre, molti secoli fa, che la frequenza e la lunghezza delle oscillazioni sono legate in un modo molto semplice, una volta che si conosce la velocità con la quale l'onda sonora viaggia nel mezzo. Più precisamente, le due grandezze sono in relazione di proporzionalità inversa, ossia al raddoppio di una corrisponde il dimezzamento dell'altra. Un intervallo di ottava si ottiene dimezzando la lunghezza e questo dà luogo a una frequenza doppia (e viceversa). Perché mai, però, consideriamo tanto "perfetto" questo intervallo? Cosa succede nelle nostre orecchie quando giungono suoni che sono in rapporti aritmetici di frequenza regolati da idee pitagoriche o di altro tipo? C'è qualcosa di fisico nella gratificazione che si prova ascoltando certe armonie, ossia sovrapposizione di suoni, o melodie, ossia sequenze di suoni? Parrebbe proprio di sì, anche se molto c'è ancora da scoprire quando si tratta di interpretare e comprendere il modo di operare del cervello umano sottoposto a vari stimoli esterni.

Come già detto, non c'è spazio-tempo per approfondire questo argo-

mento, ma vale la pena sottolineare che si tratta di un campo di ricerca ancora attivo che è anche un importante stimolo per chi a scuola deve essere messo in grado di conoscere e apprezzare gli sforzi degli studiosi che vogliono aprire nuove strade. Che ci siano musiche più o meno “belle” non è facile da quantificare. Già Galilei – figlio di un musicista – era stato attratto da queste tematiche e secoli fa, al suo tempo, scriveva “sarà dunque la prima e più grata consonanza l’ottava, essendo che per ogni percossa che dia la corda grave su ‘l timpano, l’acuta ne dà due”. Non aveva gli strumenti che sono oggi a nostra disposizione, eppure aveva intravisto le meravigliose connessioni tra il mondo del suono, che produce arte, e quello della fisica, che produce conoscenza. Sarebbe un grave errore non perseguire questa tensione culturale nella scuola dei nostri tempi, creando nuove e fertili interazioni tra percorsi educativi, laboratori, sperimentazioni, collaborazioni tra scuole e docenti.

Lettere consigliate

- Frova, A. (1999), *Fisica nella musica*, Zanichelli Ed., Bologna.
- Johnston, I. (2009), *Measured Tones: The Interplay of Physics and Music*, CRC Press Routledge Taylor & Francis Group Eds., London.
- Bencivelli, S. (2015), *Perché ci piace la musica. Orecchio, emozione, evoluzione*, Sironi Ed., Milano.
- Rozzi, A. (2006), *Fisica, Onde e Musica*, Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia, Creative Commons CC-BY-NC-ND, <https://fisicaondemusica.unimore.it/>.
- Benson, D. (2008), *Music: A Mathematical Offering*, https://logosfoundation.org/kursus/music_math.pdf.

A ciascuno il suo gesto

Donatella Bartolini¹

Abstract. Performativo, efficace, veloce e coordinato, il gesto strumentale ci appare come un mezzo interamente rivolto verso la produzione del suono, e in questa produzione sembra esaurire il suo scopo. Eppure, attraverso le sue dinamiche interne incarna analogicamente il musicale, richiama specularmente le forme vitali, e si fa costruttore di senso, non solo veicolo e mezzo di interpretazione, ma interpretazione egli stesso. Creando un legame tra la fisicità del movimento e il flusso sonoro, il gesto finisce così per richiamare il sapere nascosto delle mani, del sorriso, dello sguardo e del corpo intero. La ricerca del gesto è dunque unica, personale, individuale; è la ricerca di un incontro tra il suono e la singolarità di ogni esecutore, un passo ineliminabile per giocare la musica fin dalle prime fasi dell'approccio allo strumento. Ognuno può cercare, anzi deve cercare a modo suo, perché in questa ricerca la diversità si fa ricchezza, si fa autenticità.

Keywords: gesto strumentale; *embodied cognition*; didattica strumentale

I gesti accompagnano tutte le nostre manifestazioni comunicative, il linguaggio *in primis*. Gesticolare però non gode certo di considerazioni benevole all'interno della "società delle buone maniere", spesso infatti è considerato – con un pizzico di classismo – un mezzo per sopperire alla mancanza di parole con l'esuberanza del corpo, un mezzo quindi tipico delle classi sociali meno elevate e delle persone poco colte. Eppure, il ruolo fondamentale che i gesti svolgono nella comunicazione e anche nell'apprendimento è stato ormai unanimemente dimostrato.

Quelli che accompagnano il linguaggio però non sono tutti uguali: alcuni hanno un significato fisso, definito da codici condivisi, altri invece sono prodotti in modo spontaneo durante il parlato e si uniscono alla comunicazione anche quando l'ascoltatore non è in grado di vederli (come avviene nelle conversazioni telefoniche). Nelle numerosissime classificazioni proposte dagli studiosi, i gesti dal significato codificato – come il segno di saluto che si

¹ Conservatorio statale di Musica "Luigi Cherubini" - Firenze.

compie chiudendo e aprendo la mano, o quello di “ok” in cui si uniscono pollice e indice a formare un piccolo cerchio – sono stati indicati con etichette diverse: “simbolici” (o “italianizzati”) [Mc Neill, 1985], “emblematici” [Ekman, Freisen, 1969], “convenzionali” [Argyle, 1975]. Questi possiedono una certa autonomia comunicativa e non dipendono direttamente dal linguaggio parlato. Vi sono inoltre anche “gesti che esprimono stati emotivi” [Ekman, Freisen, 1969] e “gesti regolatori della interazione” [Ekman, Freisen, 1969] (che controllano i turni di parola, e comunicano il desiderio di intervenire nella conversazione). Impossibile riassumere in poche righe l’enorme dispiegarsi di terminologie e distinzioni che sono state ideate nel tempo.



Fig. 1 Il gesto di OK nel *Supplemento al dizionario italiano* di Bruno Munari.

Particolarmente interessanti per il tema che ci siamo proposti di affrontare in questa relazione sono i “gesti di illustrazione” o “iconici” [Argyle, 1975, Ekman, Freisen, 1969, Mc Neill, 1985]. Più di tutti gli altri partecipano alla comunicazione verbale e con questa intrattengono un rapporto profondo: sostengono la struttura linguistica, ampliano o completano il contenuto del discorso, indicano relazioni, evidenziano nessi logici, aggiungono enfasi alla prosodia, ne definiscono il ritmo, e accompagnano il discorso illustrandone il contenuto in maniera figurata. Sono movimenti spontanei spesso assolutamente non consapevoli, che contribuiscono anche a regolare le tensioni interne alla frase e la dinamica della comunicazione.

Tutte le informazioni visive – e quelle legate alla gestualità in particolare – occupano uno spazio decisamente preminente nel processo di contatto e di scambio relazionale; secondo Balboni “pesano” nella comunicazione per più dell’80%. Inconsapevolmente siamo più disposti a dare “credito” ai gesti che non alle parole [Guellaï, Langus, Nespors, 2014]; tutti noi sappiamo

infatti come molte volte queste siano false e contraffatte, e troppo spesso e troppo facilmente finiscano per ingannarci.

Il ruolo cognitivo

A differenza di quanto si crede comunemente, i gesti non si limitano semplicemente ad accompagnare le comunicazioni verbali, e la loro funzione non si riduce ad esprimere indizi sugli stati emotivi del parlante o a regolare il flusso comunicativo. Ormai da tempo, infatti, gli studiosi hanno messo in evidenza come svolgano invece una funzione essenzialmente cognitiva e addirittura ricoprono un ruolo sostanziale nella promozione dell'apprendimento.

Per studiare l'influenza della gestualità nello sviluppo delle capacità logico-cognitive Goldin-Meadow svolge una serie di studi cruciali per la comprensione del problema². Tra questi particolarmente interessante è il lavoro, messo a punto insieme a Cook nel 2006, in cui la studiosa statunitense segue un gruppo di bambini di 9-10 anni in un percorso di apprendimento volto a verificare le modalità di acquisizione e sviluppo delle abilità di tipo matematico. Ai piccoli viene chiesto di trovare la soluzione a problemi del tipo $7 + 6 + 3 = \dots + 3$, problemi che nessuno di loro all'inizio dell'esperimento era in grado di risolvere. Osservando l'evoluzione delle loro capacità logiche, Cook e Goldin-Meadow rilevano come la gestualità dei docenti svolga un ruolo determinante nello sviluppo di quelle competenze cognitive necessarie per concatenare in maniera logica e proficua i passaggi richiesti dal problema. Infatti le istruzioni vocali e le spiegazioni sono rese più incisive ed efficaci dall'aggiunta dei gesti. Inoltre, gli insegnanti che associano la gesticolazione al linguaggio stimolano i bambini a farlo a loro volta, ma non necessariamente imitando il loro movimento; spesso infatti sono i piccoli stessi a ideare forme motorie adeguate al loro specifico ragionamento come una forma di sintesi personale. In ogni caso, dunque, l'insegnante svolge un ruolo primario in questo processo, infatti se usa il linguaggio gestuale sostiene il percorso di apprendimento e sollecita i bambini a usare anch'essi il gesto per comprendere il problema, se non lo fa non incoraggia nemmeno i bambini a farlo, e se usa gesti sbagliati influisce negativamente sulle prestazioni degli allievi [Goldin-Meadow, 2014].

Secondo Cook e Goldin-Meadow però, oltre a promuovere l'apprendimento, l'adozione di una gestualità unita al linguaggio svolge un ruolo ancora più decisivo: rende trasferibili le acquisizioni interiorizzate e quindi permette di applicare queste stesse soluzioni a problemi diversi. Al gesto, perciò, viene riconosciuto un ruolo più propriamente cognitivo e non più limitato all'ambito affettivo ed emotivo. La gestualità, infatti, sottende una comprensione implicita delle strategie logiche e perciò si è dimostrata ca-

² Si veda ad esempio Goldin-Meadow, 1999, 2003, 2006, 2014.

pace di mettere in evidenza legami di inclusione, simmetria, ripetizione, addizione... Attraverso peculiari modalità di tipo spaziale e cinestetico permette inoltre di accedere a forme di rappresentazione immediate, intuitive e soprattutto globali.

Matched o mismatched?

Ma gesto e linguaggio non sempre si sovrappongono in maniera coincidente, talvolta si contraddicono, o meglio evidenziano forme di pensiero che percorrono direzioni diverse e alternative tra loro – e questo avviene non solo nei bambini, ma anche negli adolescenti e negli adulti [Goldin-Meadow, 1999]. Soprattutto nelle fasi cosiddette “transizionali”, i sistemi di rappresentazione linguistica e motoria non coincidono: i gesti, infatti, arrivano per primi alla comprensione di un problema, mentre le parole rimangono ancorate a soluzioni più primitive e inefficaci. La forma di rappresentazione espressa dal movimento delle mani sembra dunque procedere autonomamente anticipando il linguaggio stesso.

Gli studi di Goldin-Meadow a riguardo sono ormai molto noti. La psicologa statunitense ha scoperto che nell'affrontare un problema alcuni bambini compiono gesti coincidenti con il discorso verbale (*matched*), altri invece mostrano un disallineamento tra il ragionamento denunciato dai gesti e quello espresso dalle parole (*mismatched*).

Secondo Goldin-Meadow il processo di acquisizione delle abilità di ragionamento si svolge da una fase *concordant* errata, quando cioè sia i gesti che il linguaggio denunciano entrambi una incapacità di fornire una risposta al problema affrontato, a una *discordant*, in cui il gesto anticipa la soluzione e il linguaggio rimane invece ancorato a soluzioni errate più primitive, per giungere infine – se il bambino ha trovato gli stimoli necessari e opportuni a sostenere il suo sviluppo – ad una fase *concordant* corretta. Sono rari i piccoli che, saltando la fase di disallineamento, passano direttamente da una fase *concordant* errata a una *concordant* corretta, e questi, al di là di ciò che potremmo aspettarci, non sono affatto i bambini privilegiati, i più intelligenti e capaci degli altri, ma piuttosto quelli che dimostrano di aver acquisito una conoscenza più superficiale, perciò anche una inferiore capacità di trasferimento delle soluzioni conquistate [Goldin-Meadow, 2003]. Come afferma Goldin-Meadow: “Il gesto permette quindi a chi parla di trasmettere pensieri per i quali non ha parole e potrebbe anche giocare un ruolo nel cambiare quei pensieri” [Goldin-Meadow, 2006, p. 38].

I gesti che ci aiutano a cambiare i nostri pensieri

I gesti illustratori, spontanei e non codificati da un “dizionario” d'uso tradizionale, quindi dicono molto di noi: come pensiamo, sentiamo, e come

organizziamo e rappresentiamo il pensiero. Ma quali sono le peculiarità che permettono loro di esercitare un ruolo così potente da incidere anche sul percorso di apprendimento?

Afferma David McNeill: “il senso del gesto è esibito nel suo insieme, non come una costruzione fatta di componenti significative separate” [McNeill, 1985, p. 367]. I gesti sono quindi manifestazioni più “dirette”, presentano formati più semplici, hanno la capacità di rappresentare e sintetizzare l’insieme in un unico movimento proprio grazie alla loro configurazione “globale”, perciò riescono a suggerire direzioni diverse al nostro modo di organizzare il pensiero.

Dunque, nella fase transizionale – quella caratterizzata dal disallineamento tra linguaggio e gesto tipica dell’Area di sviluppo prossimo – sono proprio le capacità di rappresentazione globale sorrette dalla gestualità ad aiutare i bambini nel percorso di apprendimento.

McNeill ipotizza che linguaggio e gesto siano parti della stessa struttura cognitiva e che condividano una stessa fase computazionale comune. Questa convinzione si basa su strette convergenze temporali, semantiche, pragmatiche, patologiche ed evolutive. Infatti, i gesti hanno funzioni parallele a quelle del discorso perché si realizzano durante il linguaggio e sono sincronizzati con le unità linguistiche, si perdono nei casi di afasia, e presentano un percorso di sviluppo sovrapponibile a quello della parola. Secondo McNeill quindi non fanno parte di un sistema di rappresentazione che procede separatamente, non sono portatori di contenuti slegati e disgiunti, ma condividono una origine comune caratterizzata anch’essa da una struttura globale. Mentre il linguaggio è costretto a trasformare questo nucleo originario in una forma segmentata e lineare, le peculiarità proprie del movimento permettono al gesto di mantenerne la qualità sintetica.

L’organizzazione unitaria, sistemica e globale che caratterizza la gestualità è sostenuta anche dagli stretti legami che questa intrattiene con la sensorialità. Con la scoperta dei neuroni specchio sono state ormai messe in evidenza le complesse relazioni che legano azione e percezione, relazioni ben più strette di quanto non si fosse supposto in passato. In accordo con la teoria della codifica comune, anche Maes postula l’esistenza di “una sovrapposizione rappresentazionale nel cervello tra la pianificazione, l’esecuzione e la percezione del movimento” [Maes et al., 2014, p. 1]. Nell’approccio classico percezione e azione usufruiscono di specifici percorsi di trasmissione e sono controllate da aree corticali nettamente distinte. Secondo l’autore invece – ma è convinzione ormai molto diffusa – entrambe sono codificate sia dalle aree percettive, sia da quelle motorie. Maes ritiene che vi siano due processi che controllano lo scambio tra azione e percezione: la modellazione diretta e quella inversa. La modellazione diretta (*forward*), in cui il flusso di informazioni procede dall’azione alla percezione, consente di “prevedere il probabile esito sensoriale di un’azione pianificata o eseguita” [Ivi, p. 2]. La modellazione inversa invece permette di anticipare i comandi motori necessari per raggiungere un risultato sensoriale deside-

rato e quindi trasferire gli stati sensoriali in comandi motori corrispondenti: “i modelli inversi rappresentano un flusso di informazioni che procede dalla percezione all’azione, nel senso che, utilizzando le informazioni sensoriali in arrivo, consentono al sistema di stimare i corrispondenti comandi motori necessari per generare quello specifico stato sensoriale” [*Ibidem*]. I due tipi di modellazione guidano “l’interazione delle persone con il mondo esterno, compreso il controllo motorio e l’elaborazione della percezione” [*Ibidem*].

Proprio questo stretto legame sensomotorio, unito alle caratteristiche cinestetiche e spaziali, permette dunque al gesto l’accesso ad un formato globale e sintetico senza richiedere trasformazioni verso dimensioni lineari e segmentate, rendendo così più agevole una comprensione globale dei problemi affrontati.

Il pensiero nelle mani

Uno studio del 2011 a firma di Peña, Bion e Nespor si occupa di individuare gli indizi che permettono la segmentazione del flusso sonoro del parlato. Nella comprensione del discorso infatti un problema fondamentale per chi ascolta è quello di suddividere la catena fonica riconducendola a unità separate. Secondo Peña, Bion e Nespor, linguaggio e gestualità condividono lo stesso compito e le stesse modalità per favorire la segmentazione. Gli autori ricorrono alla legge giambico-trocaica (ITL) per spiegare quali indizi contribuiscono all’identificazione delle unità. Secondo questa legge, le sequenze sono raggruppate in relazione alla posizione occupata dall’elemento che le caratterizza in maniera più evidente come la durata, l’altezza o l’intensità: “le coppie di suoni sono definite giambi se il loro elemento più prominente è in posizione finale, mentre sono definiti trochei se il loro elemento più prominente è in posizione iniziale” [Peña, Bion, Nespor, 2011, p. 1]. Nel primo caso la prominente è rappresentata da una durata maggiore, nel secondo invece da una maggiore altezza o intensità. Il raggruppamento è guidato anche da segnali visivi che, nell’ipotesi degli autori, sono coordinati a quelli sonori e collaborano insieme potenziandosi a vicenda. L’aspetto più interessante di questa argomentazione è dovuto al fatto che gli autori riconoscono a queste caratteristiche rilevanti un’origine fisiologica: i gesti vocali, ma anche tutti i gesti in generale, presentano infatti una naturale tendenza ad un allungamento finale dovuto al rilassamento dei muscoli al termine del movimento, e una accentuazione iniziale dovuta all’impulso motorio. Sono le peculiarità del gesto, peculiarità derivate da una struttura fisica, muscolare e corporea concreta, che determinano le caratteristiche fondamentali di iniziale accentuazione e di esaurimento finale delle unità del flusso comunicativo vocale.

Superando dunque la concezione di un accoppiamento parallelo o di una semplice convergenza tra gesto e suono, la visione *embodied* riconosce così l’origine motoria del sistema di raggruppamento uditivo del lin-

guaggio. Più che un fedele servitore al seguito della parola, la motricità si pone quindi a fondamento delle caratteristiche del linguaggio, e anche del nostro modo di articolare il pensiero.

L'esperienza corporea infatti non garantisce semplicemente elementi all'elaborazione e alla rappresentazione, ma è già pensiero essa stessa, un pensiero che si radica nelle posture e nei movimenti, che influisce sulle modalità con cui le nostre riflessioni si possono articolare, costruire e snodare, e fornisce una sorta di substrato di coltura che plasma e dà forma al nostro modo di rappresentare il mondo.

Il gesto infatti porta in sé una traccia evidente dei vincoli materiali che gravano sull'azione: vincoli fisici come la forza di gravità, o fisiologici legati alle caratteristiche del sistema muscolo-scheletrico e quindi alle proprietà contrattili dei muscoli, come hanno dimostrato Peña, Bion e Nespor nella loro indagine sulla ITL. Anche Dreon afferma (seguendo una direzione tracciata da Merleau-Ponty) che la dimensione concettuale e astratta del conoscere procede a partire "da forme di orientamento nel mondo radicate nelle disposizioni motorie, nell'orientamento corporeo, nel sapere che è nelle mani di chi fa, manipola, afferra" [Dreon, 2010, p. 89].

Il respiro che misura il pensiero

In un notissimo saggio pubblicato nel 2001, David McFarland indaga il modo in cui la respirazione interviene a regolare lo scambio verbale in una conversazione a due. Nella relazione diadica, infatti, i parlanti mettono in gioco specifici meccanismi per sincronizzare il loro eloquio; tra questi, la respirazione svolge un ruolo dirimente. Il turno conversazionale, infatti, è fondamentale nelle interazioni umane e quindi deve svolgersi in maniera coordinata affinché la comunicazione possa realizzarsi efficacemente. Il sincronismo è guidato sia da *feedback* visivi e uditivi, sia da fattori cognitivo-linguistici. I partner regolano la conversazione scambiandosi segnali verbali e non verbali che definiscono i "turni" di intervento. Lo spostamento dello sguardo, la posizione del corpo, i movimenti delle mani, e non ultima l'organizzazione temporale della respirazione contribuiscono ad una corretta alternanza partecipativa. In questo processo chi ascolta infatti è indotto a coordinare il proprio respiro con quello di chi parla, a trovare un accordo, una silenziosa e inconsapevole concordanza.

Anche la respirazione, come la motricità del gesto, è però legata ad una serie di vincoli naturali: non solo la sua durata è limitata, ma un aumento dell'ampiezza e della rapidità dell'inspirazione sono condizioni necessarie perché il parlato possa aver luogo (la respirazione tranquilla infatti presenta caratteristiche assai diverse da quelle implicate nella comunicazione verbale). Le inspirazioni avvengono essenzialmente tra le frasi, e si fanno più ampie se chi parla prevede di utilizzare una intensità vocale o una durata maggiori. I movimenti della cassa toracica sono dunque correlati alle ri-

chieste del compito vocale. Pertanto, la durata di una espirazione coincide con la lunghezza della frase e questa corrisponde alla misura di quanto “possiamo tenere insieme” con un unico atto di pensiero. Respiro e unità sintattica si corrispondono, potremmo dire quindi che il respiro misura la “lunghezza” del nostro pensiero. Si respira insieme all’altro, e si respira il respiro dell’altro, non solo per essere pronti a intervenire e a partecipare allo scambio, ma per condividere la stessa struttura comunicativa attraverso una adesione insieme emotiva, cognitiva e fisica.

Anche nella musica il respiro rappresenta una unità che è insieme motoria e di senso. L’esecutore (non solo se suona uno strumento a fiato o canta) è infatti portato a sintonizzare la propria respirazione con il fraseggio aderendo in maniera globale allo svolgersi degli accadimenti sonori. Questa sintonizzazione viene messa in atto in maniera analoga nella ricezione musicale: anche chi ascolta infatti regola il proprio ciclo respiratorio con quello della musica attivando così una partecipazione “fisica” al flusso del brano ascoltato.

Una visione incarnata dell’ascolto non si limita però a mettere in risalto il ruolo svolto dalla respirazione in questo processo, ma vi include anche i movimenti spontanei più o meno macroscopici, i gesti, le variazioni della postura...

Un contributo fondamentale allo sviluppo di una concezione *embodied* è stato offerto dalla scoperta dei neuroni specchio da parte di Rizzolatti e della sua équipe dell’università di Parma. Il concetto è ben noto e non richiede ulteriori spiegazioni, basti dire che l’azione degli altri è compresa in quanto processata dal sistema motorio e “vissuta” come azione interna: capiamo le azioni degli altri perché le viviamo come fossero nostre, come se fossimo noi stessi a compierle³. Così respiriamo insieme a chi ci parla e lo facciamo anche congiuntamente al flusso della musica: il nostro contatto percettivo col mondo è interiorizzato e ri-vissuto attraverso azioni immaginarie.

Eppur si muove

La partecipazione corporea all’andamento musicale è declinata in maniera molto disparata in stili, culture e tradizioni diverse, ma rimane costante, in maniera più o meno visibile, ostentata o nascosta, in tutte le manifestazioni musicali dell’uomo. Sappiamo bene come fin da piccoli i bambini rispondano stabilmente al flusso sonoro con il movimento, eppure nella cultura classica occidentale questo movimento viene progressivamente inibito. Nelle tradizionali sale da concerto infatti è richiesto un ascolto fermo e

³ Heyes (2010) afferma che i neuroni acquistano la capacità di “rispecchiare” le azioni degli altri attraverso l’apprendimento. Per questo, secondo l’autore, qualsiasi area corticale può sviluppare neuroni specchio.

immobile, e ogni partecipazione corporea è azzerata.

Anche gli esecutori tendono a limitare l'esuberanza fisica, sebbene anch'essi seguano spontaneamente il decorso musicale con una gestualità "di accompagnamento".

In uno studio del 2005, Wanderley sostiene che i musicisti sanno di muoversi durante l'esecuzione, ma non conoscono affatto i dettagli dei loro movimenti. La loro consapevolezza, infatti, è del tutto generica e si limita ad una sommaria percezione della intensità ed evidenza dei loro movimenti. Ogni manifestazione motoria che esuli dal compito di produrre il suono desiderato è ritenuta responsabile di disperdere invano energie preziose e quindi, soprattutto se si superano certi limiti, è giudicata con sospetto e disapprovazione. Secondo la maggior parte dei docenti, infatti, ogni movimento che accompagna il gesto produttivo finisce per rappresentare un'azione di disturbo, con conseguenze pericolose per l'esito stesso dell'esecuzione. Per questo gli allievi sono spesso sollecitati a frenare la propria motricità di accompagnamento ed esortati a esibire una quiete calma, rilassata e immobile. Tutta la motricità strumentale viene dunque concepita unicamente in relazione alla sua funzione produttiva e di controllo.

Agli inizi dell'Ottocento per indurre posizioni il più possibile statiche si è ricorso addirittura a marchingegni meccanici che impedivano letteralmente il movimento degli esecutori⁴: dal classico libro sotto le ascelle che bloccava l'apertura del braccio, fino a macchine vere e proprie come ad esempio il chiroplasto di Johann Bernhard Logier, o la meno nota ma più eclatante colonna-cigno di Jacques-Mathieu Delpech che costringeva le giovani pianiste ad una postura dritta e immobile della testa [v. Bartolini, 2012].



Fig. 2 Guai a muovere la testa in avanti, incurvare il collo o seguire la musica oscillando a destra e a sinistra! Jacques-Mathieu Delpech (1828) ha trovato un rimedio efficace e risolutivo per eliminare tutti i movimenti inconsulti e abituare le pianiste alla corretta postura.

⁴ Di queste soluzioni meccaniche ne restano tracce anche nelle metodologie odierne, si veda ad esempio il metodo per violoncello di Antonio Mosca (2006).

Gesti ancillari

Distinguendo due funzioni proprie della motricità strumentale, Delalande scrive che il gesto “a volte è produttore di suono, a volte evocatore di uno stato affettivo” [Delalande, 1993, p. 54]. Le molteplici etichette verbali ideate per definire i gesti che nelle esecuzioni strumentali accompagnano il movimento produttivo fanno trasparire però un ruolo di sudditanza, una posizione laterale, defilata. Delalande ad esempio li chiama “gesti di accompagnamento”, Wanderley “gesti accessori” o “ancillari” (*ancillary gesture*). Non tutti però concordano sulla marginalità che sembra emergere da queste qualificazioni, e non concordano nemmeno quando si tratta di individuare la loro origine e soprattutto la loro funzione. La visione più diffusa è che, a differenza dei più utili gesti produttivi, questi siano unicamente espressioni di una generica affettività e sensibilità musicale.

I docenti – lo sostiene ancora Wanderley – si occupano quasi esclusivamente del gesto produttore, quello tecnico. È ben noto quanto impegno richieda agli strumentisti conquistare il controllo della tecnica per poter eseguire senza esitazione anche i passaggi più ostici: scegliere diteggiature, arcate, scoprire come distribuire il gesto su articolazioni diverse, ideare le coordinazioni efficaci e capire come vincere la fatica di un movimento ripetuto... questo impegno assorbe quasi totalmente l'attenzione, lo studio, la ricerca e il lavoro di progettazione esecutiva. Nella visione tradizionale, una volta messe a punto le configurazioni gestuali efficaci atte a risolvere i passaggi più ardui, il percorso di ricerca motoria appare concluso ed è a questo punto che lo strumentista può “abbandonarsi” alla musica e “accompagnare” il gesto tecnico con dinamiche motorie – sempre comunque contenute e limitate – atte a sostenere il processo interpretativo.



Fig. 3 Quando finisce il suono? Quando il dito si stacca dal tasto o quando, sostenuta dal pedale, la mano segue il decorso ben oltre il piano della tastiera? In questa immagine della giovanissima e bravissima Beatrice De Maria, le mani (e anche i capelli!) continuano a partecipare al movimento del suono ben oltre il gesto produttivo.

A differenza di quanto potremmo aspettarci, i gesti di accompagnamento invece non sono affatto casuali, fortuiti e imprevedibili, ma tendono a ripetersi con grande regolarità, sia quando uno stesso interprete suona più volte lo stesso pezzo musicale, sia quando sono interpreti diversi a farlo [Wanderley, 2005]. Nonostante Wanderley riconosca che la motricità di accompagnamento sia praticamente onnipresente in ogni esecuzione e che i gesti di accompagnamento non siano affatto prodotti casualmente ma rappresentino una parte integrante del processo di interpretazione, afferma che “i gesti ancillari non sono essenziali per la performance” [Wanderley, 2005, p. 98].

Per indagare il ruolo degli *ancillary gesture* l'autore mette a punto un esperimento che consiste nel confrontare tre diverse modalità di esecuzione: *standard*, *expressive* e *immobilized performances*. Nelle *standard performances* agli strumentisti viene richiesto di simulare una normale esecuzione, come se stessero suonando ad un concerto; nelle *expressive performances* di esagerare l'espressività motoria; e nelle *immobilized performances* di contenere il più possibile il movimento.

Come tutti gli studi sperimentali che coinvolgono la motricità, anche quello di Wanderley ha richiesto l'uso di strumenti estremamente sofisticati come *tracker* ottici tridimensionali per poter registrare i movimenti compiuti dagli esecutori, e sistemi informatici appositamente dedicati per poter elaborare i dati ottenuti. Come sempre quando si applicano i protocolli della ricerca standard, e quindi si cerca di rendere quantificabile un fenomeno complesso come quello della motricità, gli esiti conseguiti attraverso l'elaborazione statistica appaiono spesso estremamente schematici, quasi scheletrici, tanto da dimostrarsi inadeguati a descrivere i fatti studiati. In certi casi, per ovviare alla scarsa significatività della loro indagine, gli sperimentatori compiono l'operazione di decodifica dell'immensa quantità di “numeri” ottenuti (quantità che rischia sempre di sommergere il ricercatore) elaborando questi dati attraverso generalizzazioni e considerazioni non giustificabili dai risultati effettivamente in loro possesso. Così quelle riflessioni personali, che in nome della Scienza si è disperatamente tentato di allontanare attraverso l'uso di mezzi numerici, rispuntano nelle valutazioni conclusive.

Anche nel saggio di Wanderley, da una parte i risultati “oggettivi” si mostrano scarsi e decisamente poco soddisfacenti, dall'altro le conclusioni che l'autore si lancia a esprimere appaiono frutto di una personale riflessione sganciata dai dati ottenuti e non direttamente derivabile da questi. Ci potremmo chiedere perché utilizzare strumenti meccanici e concettuali tanto costosi, anche in termini di tempo ed energie, se poi la sostanza delle conclusioni è affidata comunque ad una elaborazione sostanzialmente qualitativa⁵. Dalla ricerca di Wanderley emerge ad esempio che nelle

⁵ Per una introduzione al dibattito tra ricerca qualitativa e quantitativa si veda ad esempio P. Corbetta, 2003, in particolare il vol. III.

immobilized performances le esecuzioni sono significativamente più veloci. Le conclusioni dell'autore lo portano a sostenere che, bloccando il corpo, la percezione del tempo risulta alterata, non solo perché il movimento è legato alla struttura ritmica della frase, ma soprattutto perché sono proprio i gesti a creare la consapevolezza della temporalità. Niente ci viene detto però della qualità esecutiva⁶: cambia (peggiora?), oppure – come sarebbe da aspettarsi se effettivamente questi gesti non fossero essenziali – rimane costante?

In aperto dissenso con Wanderley, Santos e Capparelli Gerling [2019] definiscono invece i gesti di accompagnamento non solo fondamentali per l'esecuzione, ma anche parte integrante del processo di pensiero. La loro esclusione quindi non può risolversi semplicemente in una percezione alterata della velocità esecutiva.

Integrare nel sistema

La distinzione tra gesti direttamente coinvolti nella produzione del suono e gesti che invece non lo sono dovrebbe dunque essere ripensata. La conduzione del suono strumentale, come tutti sappiamo, è questione altamente raffinata, gli interpreti infatti imparano a calibrare con estrema perizia gli schemi motori per plasmarne qualitativamente e quantitativamente l'esito sonoro. Generalmente però la tecnica strumentale tende a prendere in considerazione segmenti articolari molto limitati e, anche se questo orizzonte di osservazione si è ampliato nel tempo⁷, ancora non si è giunti, se non in pochissime eccezioni⁸, a formulare metodologie che includano la persona nella sua totalità. Pensando invece al corpo come a un insieme integrato, nessuna parte di esso può rimanere esclusa dalle dinamiche del sistema.

Nel bellissimo testo di Vigarello, *Culture e tecniche dello sport*, l'autore afferma che l'evoluzione delle tecniche sportive è dominata dalla legge di integrazione: “questa legge si può formulare in poche parole: integrazione progressiva delle forze, delle funzioni, dei sottoinsiemi corporei nell'ambito di una medesima finalità tecnica; partecipazione crescente, nel tempo, delle zone del corpo più diverse e delle forze più numerose, tutte soggette al medesimo scopo. L'evoluzione si traduce in una unificazione, in una convergenza, in una focalizzazione di elementi dispersi (ma che non erano vissuti come tali prima di ciascuna innovazione)” [Vigarello, 1993, p. 45].

⁶ Come quantificare oggettivamente una “buona esecuzione”? Quali parametri sono in grado di restituire la qualità di una interpretazione? La complessità del musicale fa emergere con evidenza tutti i limiti della ricerca quantitativa.

⁷ Basti pensare ad esempio che ai suoi esordi la tecnica pianistica prendeva in considerazione solo la mano come unica parte del corpo attivamente coinvolta nella produzione del suono.

⁸ Si veda ad esempio il metodo per pianoforte di D. Bartolini e P. Barontini (2014).

Prendiamo ad esempio il salto in alto: all'inizio dell'Ottocento le tecniche usate denunciavano chiaramente la convinzione che gli arti interessati a questo gesto atletico fossero essenzialmente le gambe, il resto del corpo poteva accompagnare il movimento, ma non certo parteciparvi attivamente. Oggi invece, osservando un professionista che si slancia verso l'alto a superare l'asticella, si ha la chiarissima impressione che nessuna parte del corpo possa restare esclusa da questo gesto così "estremo": la schiena si incurva, le braccia si slanciano, la testa aiuta a richiamare le gambe nella fase finale.



Fig. 4 Ogni gesto atletico prevede l'asservimento al sistema di ogni parte del corpo. Rimanere esclusi dall'equilibrio delle forze significa ostacolare l'azione.

Analizzando il movimento di un bravo strumentista possiamo trovare le tracce di un processo molto simile a quello dei saltatori in alto. Ovviamente la partecipazione del corpo non è così evidente, ma è possibile notare come una naturale scioltezza permetta ad ogni segmento articolare non solo di risuonare nella sua totalità, ma anche di partecipare in maniera calibrata alla produzione del suono con bilanciamenti complementari, coordinazioni e interazioni più o meno dirette.

Nelle esecuzioni dei principianti o dei soggetti definiti "poco musicali" invece il corpo è spesso fermo, bloccato, i gesti dei segmenti distali non sono bilanciati, non risuonano. Attivare la partecipazione del corpo intero, giocare con soluzioni motorie diverse, ideare forme di movimento capaci di rispecchiare il senso musicale rappresenta dunque un momento fondamentale per risvegliare la musicalità di chi apparentemente sembra distante o addirittura estraneo a ogni relazione artistica con il suono. È sbalorditivo, infatti, osservare come tutte le attività che sollecitano la comprensione "corporea" delle dinamiche musicali siano in grado di sbloccare energie nascoste e apparentemente inimmaginabili.

La legge di integrazione ci dice dunque che il corpo è un sistema in cui ogni parte è chiamata ad interagire; bloccare questa circolazione di equilibri però, non solo incide sulla qualità del movimento finale, ma soprattutto

finisce per ostacolare la comprensione musicale stessa. Dunque, è difficile dire quanta parte dei cosiddetti gesti “di accompagnamento” sia effettivamente rivolta a richiamare e mimare il senso delle unità musicali, e quanta invece a calibrare la qualità del suono e a partecipare dei delicati equilibri richiesti dall’esecuzione. Quando questi gesti riescono a ricreare un legame con quel nucleo originale, globale e dinamico cui faceva cenno McNeill, allora interpretazione e tecnica arrivano a coincidere⁹.

Prendiamo ad esempio il problema del legato al pianoforte. Una frase legata appare composta da una serie di movimenti delle singole dita posti in successione. A questo livello sembra impossibile racchiudere il continuo susseguirsi di movimenti verticali di andata e ritorno in un tutto unico: ogni tasto deve abbassarsi e rialzarsi, ogni dito scendere e risalire. Per cogliere l’unità occorre cercare a monte. Il braccio, l’articolazione della spalla, il busto e perfino le gambe possono infatti inglobare l’azione delle singole dita in un flusso organico che si rivela capace di racchiudere la totalità della frase e di asservire ogni singolo movimento orientandolo e calibrandolo verso un equilibrio più ampio.

È questo gesto – questa forma vitale come la chiamerebbe Daniel Stern – che plasma il senso musicale della frase, ne curva le tensioni, ne modella l’agogica e la dinamica interna.

Giocare col movimento

Già nel lontano 1903, Dobri Awramoff aveva notato che nel primo periodo in cui iniziavano a scrivere, i bambini non solo svolgevano questo compito con maggiore lentezza rispetto agli adulti più abili, ma isolavano ogni tratto grafico esercitando pressioni separate. Solo con l’aumentare della pratica, i gesti pian piano si riunivano a formare unità motorie più grandi e di conseguenza la loro scrittura diveniva più veloce e fluida.

Anche nei percorsi di apprendimento strumentale comunemente più diffusi, il gesto tende inizialmente a mostrarsi estremamente frammentato. A partire dalla fine del Settecento, infatti, lo studio della “tecnica” avviene andando a esercitare quelli che sono ritenuti gli “elementi” fondamentali della motricità strumentale: i movimenti sono semplificati, sezionati, replicati. Compiti ripetitivi e gradualmente fanno parte dell’addestramento strumentale e ogni contatto creativo e ogni possibilità di ricerca autonoma vengono esclusi. La disciplina imposta dallo studio dello strumento richiede spesso una acquisizione acritica di schemi “tecnici” rigidamente precostituiti

⁹ Anche la velocità di esecuzione dipende dalla configurazione globale dell’unità motoria. Viktor von Weizsäcker – filosofo tedesco morto a metà del Novecento – porta come esempio le andature del cavallo: quando il cavallo accelera, il passo diventa trotto, e se accelera ancora, galoppo. Ogni velocità richiede una organizzazione motoria specifica. Nel gesto strumentale ugualmente esistono relazioni vincolanti tra la forma del movimento e la temporalità della sua esecuzione. V. Bartolini (2024).

e finisce così per produrre “corpi docili” (per riprendere un’espressione di Foucault)¹⁰ e anche menti docili. Nelle prassi didattiche più diffuse, il gesto strumentale viene separato da tutte le altre esperienze motorie con le quali sembra non condividere nessun rapporto genetico. Anche il contatto analogico, quello che potrebbe approfittare di una simulazione globale del significato affettivo e cognitivo del gesto, viene escluso. Tutte le pratiche didattiche più creative, attive e coinvolgenti sono riservate ad altri aspetti del percorso formativo, alla composizione, all’improvvisazione, alla scoperta dell’armonia... ma purtroppo non coinvolgono quasi mai lo sviluppo del gesto tecnico.

La segmentazione motoria è incrementata anche dal sistema di notazione tradizionale che, presentando elementi discreti, separati e isolati tra loro, induce i principianti a focalizzare l’attenzione sui singoli segni dello spartito e a realizzarli con movimenti conclusi in se stessi e privi di legami con l’insieme. Balbettando una nota dopo l’altra e un gesto dopo l’altro, spesso i piccoli allievi finiscono per perdere di vista il senso musicale di ciò che stanno suonando. Capita ad esempio che non siano in grado di cantare quanto hanno appena eseguito o addirittura non riescano a riconoscere la melodia suonata. Come la lingua parlata perde ogni significato se si allontanano i fonemi tra loro, così anche la musica diviene incomprensibile se si spezzano i legami che uniscono i suoi elementi. Recuperare l’unità gestuale (e quindi anche sonora) dell’esecuzione permette invece di agire a livello del senso, e anche di giocare con questo: manipolare la forma delle unità, deformarle, spostarle, invertirle, renderle cullanti, esplosive, impetuose o incerte... basta attingere a quel repertorio di *Gestalten* di cui facciamo continua esperienza nel nostro incontro/scontro con la realtà.

Secondo Mark Leman il repertorio di azioni che tutti noi utilizziamo quotidianamente ci fornisce un enorme campionario di forme in movimento capaci di collegare le traiettorie melodiche, il ritmo e l’intensità ai gesti. Percettive e motorie al tempo stesso, Daniel Stern le definisce “forme dinamiche” o anche “forme vitali”¹¹. La loro amodalità le rende una sorta di “esperanto”, di lingua universale capace di ritrovare l’unità tra movimento e percezione. Le forme dinamiche sintetizzano “il vissuto di una forza in movimento” afferma Stern [Stern, 2011, p. 10], ed è proprio questo richiamo a unità globali sperimentate in più modalità percettive che permette di attribuire senso al movimento fisico e insieme a quello sonoro.

Anche nel processo di esecuzione musicale, dunque, i gesti svolgono una fondamentale funzione cognitiva, esattamente come abbiamo visto avvenire quando si uniscono a sostenere il linguaggio parlato. Infatti, non solo scandiscono il fraseggio e forniscono una sorta di sistema di punteg-

¹⁰ V. M. Foucault, 1976.

¹¹ Nel corso del tempo l’autore ha utilizzato termini diversi: oltre a “forme vitali” e “forme dinamiche” anche “profili vitali”, “profili affettivi temporali”, “involucri protonarrativi” ... tutti sono in realtà sinonimi. Questa “incostanza” nella scelta terminologica riflette – lo afferma lo stesso Stern – la difficoltà di tradurre in parole il concetto ad essa sotteso.

giatura al decorso musicale, ma soprattutto permettono di plasmarne il senso dandogli “corpo” e collegandosi direttamente alla origine motoria di ogni forma vitale.

In un processo che voglia definirsi realmente educativo il gesto strumentale deve quindi trovare una sua centralità integrandosi in quei complessi legami che lo uniscono alle dinamiche musicali. Rimanere fortemente ancorato alla sua complessa origine globale e significativa permette infatti, anche a chi si avvicina per la prima volta allo strumento, di cercare una interpretazione individuale, una lettura personale e autentica scoprendo proprio nel corpo il piacere di giocare con la musica. Ognuno può farlo, non esistono dotati e non dotati, meritevoli, bravi, incapaci o inadatti, ognuno può cercare una maniera per far parlare i propri gesti a modo suo.

Bibliografia

- Argyle, M. (1975), *Bodily communication*, Methuen, London.
- Awramoff, D. (1903), *Arbeit und Rhythmus. Der Einfluß des Rhythmus auf die Quantität und Qualität geistiger und körperlicher Arbeit, mit besonderer Berücksichtigung des rhythmischen Schreibens*, in Wundt W. (a cura di), *Philosophische Studien*, vol. 18, Engelmann, Leipzig, pp. 515-562.
- Balboni, P.E. (2007), *La comunicazione interculturale*, Marsilio, Venezia.
- Bartolini D. (2012), “L’infallibile mezzo meccanico. Il mito della macchina nella tecnica pianistica dell’Ottocento”, *Musica/Realtà*, 97, pp. 57-74.
- Bartolini D. (2024), “I cavalli di Viktor von Weizsäcker e la didattica strumentale”, *Quaderni di Pedagogia e comunicazione musicale*, in corso di pubblicazione.
- Bartolini, D., Barontini, P. (2014), *La valigia dei suoni. Esplorazioni musicali per piccoli pianisti*, Carisch-SIEM, Milano.
- Cook, S.W., Goldin-Meadow, S. (2006), “The role of gesture in learning: do children use their hands to change their minds?”, *Journal of cognition and development*, 7(2), pp. 211-232.
- Corbetta, P. (2003), *La ricerca sociale: metodologia e tecniche*, 4 voll., Il Mulino, Bologna.
- Delalande, F. (1993), *Le condotte musicali. Comportamenti e motivazioni del fare e ascoltare musica*, CLUEB, Bologna.
- Delpech, J.M. (1828), *De l’Orthomorphie, par rapport a l’espèce humaine*, Gabon, Paris.
- Dreon, R. (2010), “Linguaggio e corpo delle emozioni: Dewey, Nussbaum e la lingua di Saba”, *Aisthesis*, 3(1), pp. 83-110.
- Ekman, P., Friesen, W.V. (1969), “The repertoire of nonverbal behavior: categories, origins, usage, and coding”, *Semiotica*, 1, pp. 49-98.
- Foucault, M. (1976), *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*, Einaudi, Torino.
- Goldin-Meadow, S. (1999), “The role of gesture in communication and thinking”, *Trends in cognitive sciences*, 3(11), pp. 419-429.
- Goldin-Meadow, S. (2003), *Hearing gesture. How our hands help us think*, Harvard University Press, Harvard.
- Goldin-Meadow, S. (2006), “Talking and thinking with our hands”, *Current directions in psychological science*, 15(1), pp. 34-39.

- Goldin-Meadow, S. (2014), "How gesture works to change our minds", *Trends in neuroscience and education*, 3(1), pp. 4-6.
- Guellai, B., Langus, A., Nespors, M. (2014), "Prosody in the hands of the speaker", *Frontiers in Psychology*, 5 (article 700), pp. 1-8.
- Heyes, C. (2010), "Where do mirror neurons come from?", *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 34(4), pp. 575-583.
- Leman, M. (2007), *Embodied music cognition and mediation technology*, MIT, Cambridge.
- Maes, P.-J. et al. (2014), "Action-based effects on music perception", *Frontiers in Psychology*, 4 (article 1008), pp. 1-14.
- McFarland, D. H. (2001), "Respiratory markers of conversational interaction", *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 44(1), pp. 128-143.
- McNeill, D. (1985), "So you think gestures are nonverbal?", *Psychological Review*, 92(3), pp. 350-371.
- Mosca A. (2006), *Il bambino e il violoncello. Un nuovo approccio per insegnare il violoncello*, Musica Practica, Torino.
- Munari, B. (1963), *Supplemento al dizionario dei gesti*, Corraini, Mantova.
- Peña, M., Bion, R.A.H., Nespors, M. (2011), "How modality specific is the iambic-trochaic law? Evidence from vision", *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 37(5), pp. 1-10.
- Santos, T.F, Capparelli Gerling, C. (2019), "Gestures as an integral part of musical performance", in L.G. Duro Goldberg (a cura di), *XXIX Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música*, Pelotas (RS).
- Stern, D.N. (2011), *Le forme vitali*, Raffaello Cortina, Milano.
- Vigarello, G. (1993), *Culture e tecniche dello sport*, Il Saggiatore, Milano.
- Wanderley, M.M., et al. (2005), "The musical significance of clarinetists' ancillary gestures: an exploration of the field", *Journal of New Music Research*, 34(1), pp. 97-113.

**NORMATIVA NAZIONALE
E FORMAZIONE
DEI DOCENTI
IN AMBITO MUSICALE**

Formazione e reclutamento dei docenti di Musica tra pedagogia e prassi didattiche

Dario De Cicco¹

Abstract. Il settore della formazione musicale ha avuto, a partire dalla Riforma Gentile, una significativa implementazione delle norme giungendo oggi a configurarsi come un ambito ampio e articolato della Legislazione scolastica. Tra le norme figurano le disposizioni dedicate alla formazione iniziale e al reclutamento del personale docente dell'ambito musicale nella scuola secondaria di I e II grado: norme la cui stratificazione indubitabilmente documenta il divenire del sapere pedagogico-musicale, dell'organizzazione curricolare scolastica nonché l'evoluzione della figura e delle competenze del docente. La relazione intende offrire una panoramica sintetica sulla tematica del reclutamento dei docenti cui era affidato l'insegnamento musicale effettuando alcune 'letture' delle scelte operate e dei traguardi raggiunti, considerando poi specificatamente quanto introdotto con l'emanazione del Decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri (DPCM) del 4 agosto 2023.

Keywords: reclutamento; formazione; insegnamento musicale.

Panoramica

Il settore della formazione musicale ha avuto, a partire dalla riforma scolastica voluta da Giovanni Gentile (1875-1944), un significativo aumento numerico delle norme giungendo a configurarsi come un ambito ampio ed articolato di quel *corpus* di norme giuridiche denominato Legislazione scolastica. Tale incremento è il risultato del concorso di vari fattori (economici, pedagogici, politico-sociali, ecc.) ed è l'evidenza del raggiungimento di un certo *status* disciplinare [Scala, 2008, p. 4].

Nel contributo seguente intendo ripercorrere sinteticamente, e senza

¹ Conservatorio statale di Musica "Claudio Monteverdi" - Bolzano.

pretesa di esaustività, un'ampia tematica toccando alcune tappe significative del cammino che ci ha condotto a questo risultato nella consapevolezza che il tragitto non può dirsi completato, ma solo avviato [De Cicco, 2012, pp. 664-670]. Uno sguardo retrospettivo da compiersi considerando contestualmente e comparativamente i cambiamenti antropologici, socio-economici e politici del nostro Paese, oltre che l'evoluzione delle scienze psico-pedagogiche e sociali, onde cogliere l'avanzamento e il ruolo crescente del sapere didattico-musicale all'interno dei paradigmi formativi dinamici contemporanei.

Considerando specificatamente le norme riguardanti la formazione iniziale e il reclutamento del personale docente disciplinarista di area musicale succedutesi in un arco temporale di circa un secolo, possiamo verificare che varie scelte sono state compiute nel tempo: concorsi, corsi-concorsi, corsi abilitanti², bienni didattici 'sperimentali' e/o 'ordinamentali' abilitanti, SSIS-Scuola di Specializzazione per l'insegnamento secondario³, TFA-Tirocinio Formativo Attivo, ecc.

Le competenze di cui è richiesto il possesso al docente sono mutate nel tempo: non solo musicista fornito di abilità e conoscenze tecniche, ma soggetto in possesso anche di competenze culturali, motivato, riflessivo e consapevole del proprio agire, in grado di mettere in atto azioni didattiche efficaci utilizzando gli opportuni dispositivi, avvalendosi anche di competenze antropologiche, comunicative, organizzative, pedagogiche, tecnologiche, ecc⁴.

Occorre segnalare che nel tempo è mutato anche il profilo formativo di base di quanti oggi si affacciano alla docenza musicale in quanto la dimensione conservatoriale classica non detiene più il monopolio degli aspiranti insegnanti: oggi approdano all'insegnamento musicisti di formazione 'altra' (p. es. jazz, pop, elettronica, ecc.) facendo confluire nelle attività didattico-musicali le loro specificità prasseologiche e/o repertoriali.

La formazione del docente di musica ha quindi visto negli ultimi decenni il concorso di vari soggetti – Ministero della Pubblica Istruzione, Alta Formazione Artistico-Musicale (AFAM), Atenei, Associazioni disciplinari, ecc. – che hanno dato vita di fatto a una 'rete della formazione' sperimentando «diversi sistemi tesi a combinare i momenti della formazione iniziale, dell'abilitazione e del reclutamento»⁵.

Spesso, purtroppo, l'adozione di un modello è dipesa esclusivamente

² A titolo esemplificativo citiamo i corsi abilitanti ex L. 143/2004 e ss.

³ Furono scuole biennali istituite con legge n. 341 del 19 novembre 1990 e rese operative dal 1999 presso vari atenei italiani con lo scopo di formare i docenti della scuola secondaria di I e II grado. Si accedeva tramite apposito esame di ammissione. Cessarono la loro attività nel 2009.

⁴ Cfr. DM 249/2010; Spirito, 2012, p. 48.

⁵ 'Riflessioni e proposte per la "Formazione alla professione docente per la scuola secondaria', in: <http://afamidamus.altervista.org/wp-content/uploads/2020/07/DDM-GO-Proposte-su-Formazione-professionale-docente-2020-x-GEO.pdf> (consultato in data 4 settembre 2023).

dai «decisioni politici avvicendatisi nel tempo»⁶, decisioni che hanno «operato cambiamenti a sistemi in realtà mai entrati pienamente a regime»⁷. La recente riduzione della formazione iniziale al possesso di “24 Crediti Formativi” nelle aree psico-pedagogiche, antropologiche e metodologiche di cui al DM616/2017 ha evidenziato particolarmente l’inadeguatezza del sistema palesando i limiti e le lacune di «una formazione ridotta, frammentaria, incerta»⁸.

La formazione dei docenti non può, e non deve, essere ridotta al mero possesso di Crediti Formativi Accademici e non può essere competenza esclusiva di un ente in quanto deve necessariamente constare di attività condivise, dinamiche ed efficaci da svolgersi in «un congruo arco temporale»⁹. Alla formazione teorica deve affiancarsi l’esperienza osservativa, pratico-operativa e riflessiva in cui teoria e pratica si fondono virtuosamente in ossequio a *standard* qualitativi in termini di apprendimento e non a logiche politiche.

Prestiamo vigile attenzione a tali momenti, considerando anche gli enti afferenti al cosiddetto terzo settore [De Cicco, 2019, pp. 169-178], in quanto il reclutamento e la formazione iniziale sono aspetti nevralgici della professione docente: su di essi grava il peso del fortunato/sfortunato ‘domani’ delle nostre discipline, dei loro protagonisti e dei fruitori.

Il ventennio fascista

La prima tappa del percorso presente considera la cosiddetta *Riforma Gentile*¹⁰ del 1923 e in generale le scelte operate dal regime fascista riguardanti l’insegnamento musicale [Cambi, 2020, pp. 271-338]. Scelte effettuate entro un modello formativo statico¹¹ che condizionarono il divenire successivo.

Specificatamente segnaliamo:

- definizione dell’insegnamento curricolare obbligatorio¹² del ‘Canto e audizione musicale’ nella scuola materna (scuola a frequenza facoltativa);
- la disciplina canto fu resa obbligatoria nella scuola primaria (urbana¹³)

⁶ *Ibidem.*

⁷ *Ibidem.*

⁸ *Ibidem.*

⁹ *Ibidem.*

¹⁰ La cosiddetta ‘Riforma Gentile’ fu varata nel 1923 con l’emanazione di una serie di Regi Decreti e precisamente: RD 1679/1922, 1054/1923, 1753/1923, 2102/1923 e 2185/1923. Scalfaro, 2014, p. 22 nota 22.

¹¹ «Statica è una scuola che lavora a compartimenti stagni, e dimentica di essere una struttura organica le cui membra si legano e sollecitano vicendevolmente». Delfrati, 2008, p. 46. Cfr. Delfrati, 2008, pp. 14-44.

¹² RD 2185/1923, art. 7.

¹³ Diversa la presenza e il ruolo della musica nella scuola rurale ove «Non c’è spazio [...] per i voli di fantasia, per le composizioni scritte su temi culturali, per la musica e per le arti, anche se poi in pratica si insegnò ai bambini il piacere del canto [...] il contadino sarebbe

ricomprendendola nel novero degli ‘insegnamenti artistici’ – assieme al disegno spontaneo, la bella scrittura e alla recitazione¹⁴ – con l’intento di valorizzare anche il «carattere artistico» [Scalfaro, 2014, p. 53] proprio del nostro popolo. Il suo insegnamento fu affidato a un docente di scuola elementare generalista ed entro un *curriculum studiorum* che si imperniava attorno all’insegnamento della religione cattolica¹⁵;

- ‘canto corale’ presente esclusivamente nell’Avviamento professionale¹⁶ con finalità di «ingentilimento degli animi» [Scalfaro, 2014, p. 101];
- nell’ambito del riassetto dell’Istituto magistrale quadriennale fu definito l’insegnamento obbligatorio di “Elementi di musica e canto”¹⁷. Presente anche l’insegnamento facoltativo di strumento musicale, il cui programma non fu però mai elaborato;
- definizione dell’insegnamento obbligatorio di ‘Musica e canto corale’ nella Scuola magistrale triennale (deputata alla formazione delle maestre di scuola materna) con una impostazione «legata esclusivamente alla teoria e alla pratica vocale» (Zancan, 2009, p. 13);
- nel breve periodo di esistenza del Liceo femminile¹⁸ (1923-1928) venne istituito l’insegnamento di ‘Musica, canto e danza’ (materia obbligatoria) e ‘Strumento musicale’ (pianoforte e/o violino, materia facoltativa).

L’insegnante di musica del periodo fascista fu, come tutti gli altri docenti, il «punto terminale di un apparato amministrativo accentrato» [Galfrè, 2009, p. 17]. Fornito di «vocazione, dottrina e chiarezza» [Piraino, 2018, p. 59], «non più apostolo, ma soldato» [Brinci, 2000, p. 62] di fatto egli «doveva insegnare ai suoi ragazzi a cantare in coro inni marziali e patriottici» [Brinci, 2000, p. 62].

Gli insegnanti dovevano replicare l’ideologia, valorizzare la tradizione e l’anima del popolo coniugando fede, fascismo e cultura. Furono vittime «della disorganizzazione» [Ostenc, 1981, p. 3] e la professione docente era percepita a livello sociale come poco appetibile: le ‘campagne concorsuali’

restato contadino e la sua scuola gli avrebbe solo dato la coscienza del suo stato». Brinci, 2000, pp. 50, 69. L’insegnante della scuola rurale doveva essere necessariamente un soggetto con «una forte carica ideale» dotato di «entusiasmo e spirito di sacrificio», quasi un missionario vocato per la campagna «Sempre in servizio, come il medico, come il sacerdote». Brinci, 2000, p. 49.

¹⁴ Cfr. RD 2185/1923; Scalfaro, 2014, p. 53.

¹⁵ «A fondamento e coronamento della istruzione elementare in ogni suo grado è posto l’insegnamento della dottrina cristiana secondo la forma ricevuta nella tradizione cattolica». RD 2185/1923 art. 3.

¹⁶ RD 577/1928; L. 899/1940. Cfr. Zancan, 2009, p. 14; Scalfaro, 2014, pp. 100-101.

¹⁷ RD 762/1936; Zancan, 2009, p. 9 nota 24. L’insegnamento della musica nelle scuole deputate alla formazione dei docenti elementari (in passato denominate “scuole normali”) era presente fin dal secolo precedente. Un insegnamento che aveva però evidenziato criticità segnalate dalla stampa specializzata del tempo. Cfr. Magrini, 1910, p. 5.

¹⁸ Al termine del percorso triennale era previsto un esame pratico consistente nell’esecuzione di «un programma di media difficoltà di musica e canto corale e uno strumento musicale, a scelta fra pianoforte e violino; poi l’esame di danza, in minima parte pratico, basato soprattutto su nozioni storiche e teoriche». Guglielman, 2004, pp. 155-195; Scalfaro, 2014, pp. 131-134.

svolte per il reclutamento dei docenti furono disordinate e come tali non in grado di soddisfare il fabbisogno di personale. Dal 1933 fu imposta, come requisito indefettibile per la partecipazione ai pubblici concorsi, l'iscrizione al *Partito Nazionale Fascista* [Galfrè, 2009, p. 17].

Per quanto concerne gli istituti medi di I (scuola complementare, ginnasio, ecc.) e di II grado (liceo femminile, scientifico, ecc.) i docenti, previo possesso del titolo di accesso, erano «nominati per concorso [...] per titoli ed esami»¹⁹ divenendo dapprima «professore straordinario»²⁰ e, dopo un periodo triennale di prova, «professore ordinario»²¹. L'avanzamento di carriera era subordinato «ai risultati ottenuti dai loro allievi agli esami» [Ostenc, 1981, p. 23].

Gli insegnanti di musica e canto nell'istituto magistrale erano inquadrati giuridicamente e ai fini economici nel ruolo 'C', assieme a quelli dei Giardini d'infanzia²²; particolare, e svantaggioso, trattamento era poi riservato ai supplenti e agli incaricati²³. Gli insegnanti di strumento musicale (materia facoltativa) erano 'ad incarico' temporaneo (tempo determinato).

Modesto l'impegno dei musicisti del tempo nel promuovere l'avanzamento della disciplina scolastica ad eccezione di Pietro Mascagni – «il musicista più ricevuto da Mussolini, e quello da lui maggiormente sovvenzionato» [Zignani, 2016, p. 14] – in quanto risulta che questi abbia svolto anche una funzione di consulenza su alcune tematiche proprie dell'educazione musicale [De Cicco, 2016, p. 183].

Era possibile lo svolgimento di iniziative di 'formazione in servizio', con finalità di aggiornamento, che in alcuni casi riguardarono anche l'ambito musicale²⁴. Citiamo a titolo di esempio la diffusione che ebbe il Metodo corale elaborato dall'americana Justine Ward (1879-1975) negli anni 1925-1940 in varie zone d'Italia (Venezia Giulia, Venezia Tridentina, Casentino, Agro Pontino, ecc.). Il *Metodo*, giunto in Italia grazie al mecenate casentino Egisto Fabbri (1866-1933), attecchì nel nostro Paese proprio in virtù della conoscenza che gli insegnanti ne ebbero attraverso corsi di formazione "in servizio" organizzati da alcuni Provveditorati agli studi (Arezzo, Bolzano, Firenze, Gorizia, Trento, ecc.) con la collaborazione di ispettori, insegnanti e personalità della cultura.

Il metodo Ward aveva dei contenuti e delle caratteristiche metodologi-

¹⁹ Art. 3, 4 RD 1054/1923.

²⁰ Art. 6 RD 1054/1923.

²¹ Art. 6, Il comma RD 1054/1923.

²² Art. 8 e tabella 1, RD 1054/1923; Ostenc, 1981, p. 24.

²³ Art. 27 e tabelle 5, 6, RD 1054/1923.

²⁴ «Enti e privati possono istituire, con l'autorizzazione ministeriale, corsi di lezioni ed esercitazioni per maestri elementari, comprendenti: religione; insegnamenti artistici (disegno, musica, dizione); lavoro manuale scolastico; igiene ed assistenza sanitaria; agraria; economia domestica e lavori muliebrici; merceologia; tecnologia; geografia commerciale e coloniale; cultura industriale; insegnamenti pratici d'interesse locale; cultura artistica e storica regionale; didattica degli insegnamenti integrativi, e per la conoscenza delle riforme e delle differenziazioni didattiche. I corsi debbono avere durata non inferiore a due mesi e si tengono, normalmente, nel periodo di chiusura delle scuole». Art. 396 RD 1297/1928.

che che lo rendevano particolarmente adatto all'insegnamento musicale e religioso nella scuola elementare.

Il dopoguerra

La vita della scuola nel dopoguerra è stata contrassegnata da un susseguirsi di riforme varate sotto varie spinte producendo risultati non sempre convincenti e organici [Cambi, 2003, p. 363]. Nonostante ciò, vi è stata l'acquisizione da parte della scuola di un ruolo sociale crescente ed essa è divenuta laboratorio di democrazia, partecipante delle trasformazioni in atto [Cambi, 2003, p. 364].

«Le prime polemiche scolastiche del dopoguerra vertono sul monopolio statale e sulla libertà d'insegnamento» [Ostenc, 1981, p. 8]: progressivamente nuovi orizzonti vengono tracciati.

In particolare per quanto concerne l'insegnamento/apprendimento musicale si sottolinea:

- l'insegnamento del canto corale già presente nella scuola di Avviamento professionale fu confermato e inserito come materia obbligatoria, benché «componente di quella artistica» [Delfrati, 1989, p. 57], nel primo anno e facoltativa nel secondo e terzo anno della scuola media unica²⁵ (a.s. 1963/64). Ancora scarsa rilevanza era attribuita agli insegnanti di musica, su cui gravava un consistente numero di classi ma modesta retribuzione cui potevano ovviare svolgendo attività di doposcuola musicale [Delfrati, 2009, p. 53]. Tale situazione perdurò fino al 1979 allorché “Educazione musicale” divenne materia obbligatoria per tutte le classi del triennio;
- l'assetto dell'insegnamento musicale nella Formazione magistrale (Istituto e scuola magistrale) rimase pressoché invariato e il modello organizzativo fascista di fatto perdurò fino all'inizio del secolo XX;
- parallelamente all'affermarsi dei principi di democrazia si ebbe un progressivo orientarsi verso un paradigma dinamico di formazione [Delfrati, 2008, pp. 45-127] con contestuale ampliamento dei contenuti, delle metodologie, ecc. anche dell'insegnamento musicale.

Il reclutamento concorsuale dei docenti si basava su «prove di composizione, di direzione corale, ma anche di storia della musica» [Zancan, 2009, p. 16], coerentemente con il fatto che la maggior parte dei docenti disciplinaristi proveniva dalla formazione conservatoriale classica funzio-

²⁵ Le premesse ai programmi affermano: «il canto corale costituisce uno strumento particolarmente idoneo per educare nel ragazzo il bisogno di manifestare la esuberanza dei sentimenti del proprio animo» L. 1859/1962. Scalfaro, 2014, pp. 104-105, 107. Carlo Delfrati individua tre anni come 'curricularmente cruciali' per la scuola media: 1936, 1963 e 1972. Cfr. Delfrati, 1989, p. 68. 'A posteriori' possiamo aggiungere il 2003, in cui vi fu il 'varò' della Riforma Moratti

nante con le finalità e i contenuti di cui al RD 11 dicembre 1930 n. 1045. L'inquadramento lavorativo dei docenti di musica beneficiò delle garanzie acquisite dai lavoratori nel dopoguerra, culminate nello Statuto dei lavoratori.

Con il Decreto Ministeriale 8 settembre 1975 si dette avvio all'insegnamento triennale sperimentale dello strumento musicale nella scuola media, con finalità educativo-culturali [Scalfaro, 2014, pp. 114-115]. La situazione dei docenti 'incaricati dell'insegnamento strumentale fu regolarizzata però (con appositi concorsi 'riservati') in seguito allorquando, a seguito dell'emanazione del Decreto Ministeriale del 6 agosto 1999 n. 201, si provide a rendere tali realtà non più sperimentali ma ordinamentali²⁶. Fino a questo mutato scenario la realtà degli insegnanti di strumento musicale era quella di un precariato fragile, soggetto a discontinuità territoriali e a interruzioni, reclutato sulla base del possesso di specifici 'titoli artistici' comprovanti capacità tecniche più che culturali.

Un tassello fondamentale nel reclutamento del personale docente fu la legge n. 270 del 20 maggio 1982²⁷ con la quale si provide a stabilizzare i docenti mediante l'indizione di appositi concorsi (e particolarmente quegli insegnanti operanti a seguito del varo di nuovi ordinamenti scolastici con conseguente introduzione di nuove discipline, tra cui l'insegnamento obbligatorio dell'educazione musicale²⁸).

Per tal via furono recepite anche le articolate prescrizioni contenutistiche e le innovazioni metodologico-didattiche introdotte con il Decreto Ministeriale del 9 febbraio 1979 relativo alla Scuola Media²⁹ e per la prima volta nelle prove concorsuali musicali si provide a verificare (come per tutti gli altri insegnamenti³⁰) la competenza pedagogico-didattica degli aspiranti docenti alle due classi di concorso allora esistenti³¹.

Particolari corsi-concorsi 'riservati', di durata quadriennale, furono organizzati a vantaggio di coloro che erano sprovvisti di titolo d'accesso all'insegnamento (diploma di conservatorio o laurea DAMS), ma potevano far valere un servizio statale pregresso.

²⁶ Il percorso si completò con l'istituzione di un'apposita classe di concorso: 77/A - Strumento musicale nella scuola media.

²⁷ <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1982/05/22/082U0270/sg> (consultata in data 23 agosto 2023).

²⁸ L'insegnamento di educazione musicale nella scuola media inferiore si prefiggeva di «sviluppare la partecipazione attiva del preadolescente alla musica nel suo duplice aspetto di ricezione e di pratica». Soglia, Zauli, 1988, p. 20; Delfrati, 1989, pp. 32-52.

²⁹ L. 348/1977; DM 1979. All'insegnante era richiesto il possesso di tecniche di organizzazione e modellizzazione dell'attività didattica che frutto di una certa conoscenza psico-pedagogica e didattica che comprendeva un uso consapevole dei sussidi e delle prime tecnologie.

³⁰ Zancan sottolinea che «la funzione docente di grado pari a quella degli altri insegnanti è stata una conquista degli anni Settanta». Zancan, 2009, p. 16.

³¹ Gli insegnamenti curricolari della musica affidati a insegnanti disciplinaristi, ovvero forniti di titoli di studio musicale, erano tre ovvero corrispondenti alle seguenti classi di concorso: A031 – Educazione musicale negli istituti secondari di II grado; A032 – Educazione musicale nella scuola media; 77/A – Strumento musicale nella scuola media.

Il docente della media del 1979 doveva perseguire il raggiungimento delle finalità indicate dai documenti ministeriali (linguistico-comunicativa ed estetico-critica) attraverso l'educazione dell'orecchio, la pratica della notazione, l'analisi e lo svolgimento di attività espressivo-creative [Scalfaro, 2014, pp. 111-112]. Sulla base di queste attività avveniva il reclutamento dei docenti; le procedure concorsuali si succedettero (a intervalli non regolari) per circa un decennio³². I programmi della Scuola Media del 1979³³ sono rimasti in vigore, per un trentennio, fino all'emanazione della Riforma Moratti 2004 con la trasformazione della disciplina 'Educazione musicale' in 'Musica' e l'emanazione di apposite Indicazioni nazionali.

Nella formazione dei docenti un consistente ruolo lo hanno avuto le Scuole di didattica della musica attive nei Conservatori italiani (e in qualche Istituto Musicale Pareggiato), esistenti fin dal 1969, il cui titolo di studio finale quadriennale (a partire dal 2002) venne riconosciuto 'abilitante' ai fini dell'insegnamento dell'educazione musicale nella scuola secondaria di I e II grado³⁴. Successivamente (2007) tale potestà abilitativa fu estesa all'insegnamento dello strumento musicale, di cui alle classi di concorso A077³⁵.

Dalla Riforma Moratti ad oggi

A partire dalla Riforma Moratti del 2003 si è affermato un paradigma formativo dinamico in cui l'insegnamento musicale è presente:

- nella scuola dell'infanzia e primaria, affidato a docenti generalisti. Sono state sperimentate varie forme di coinvolgimento di docenti forniti di titoli di studio AFAM³⁶ ma, ad oggi, nessuna stabilizzazione ordinamentale delle scelte operate si è avuta a livello generale;
- nella scuola secondaria di primo grado è presente la disciplina 'musica' il cui insegnamento è affidato a docenti disciplinaristi (ossia in possesso di titoli culturali e musicali). Nella scuola media a indirizzo musicale lo studio strumentale integra/potenzia l'insegnamento di musica;
- nel 2010 vengono avviati i Licei musicali-coreutici e gli insegnamenti attivati vengono attribuiti a docenti disciplinaristi tramite apposita selezione concorsuale;
- si è avuto pertanto un complessivo riordino delle classi di concorso musicali cui si può accedere oggi con titoli culturali e il congiunto possesso

³² Le prove di concorso erano tre: per le classi di concorso A031 e A032 (ex classe di concorso XXXVIII) una prova scritta, una pratica e una orale. Per la media inferiore la prova scritta era un tema scritto di pedagogia e didattica musicale, la prova pratica intonazione accompagnata di un brano corale facile, concertazione e direzione corale, lettura intonata espressiva. Per le superiori la prova scritta era un'armonizzazione di una melodia. Soglia, Zauli, 1988, pp. 86-87.

³³ L. 348/1977; DM 9 febbraio 1979; Scalfaro, 2014, p. 276. Cfr. Vianello, 1993, pp. 5-27.

³⁴ Art. 6² L. 268/2002; DM 629/2003. Cfr. Spirito, 2012, p. 47.

³⁵ DM 137/2007. Cfr. Spirito, 2012, p. 48.

³⁶ Cfr. DM 8/2011.

di titoli di studio musicali³⁷.

Sottolineiamo che dalla Riforma Moratti si sono succeduti molti concorsi, a libero accesso e 'riservati' (ovvero il cui accesso spettava a coloro che avevano un pregresso servizio), che di fatto hanno determinato un ricambio generazionale e un conseguente rinnovamento della docenza.

Come segnalato in precedenza negli ultimi decenni vari modelli di 'formazione in ingresso' si sono avuti (formazione di base e tirocinio, corsi biennali presso i Conservatori o presso apposite SSIS, ecc.) con differente funzionamento ed esito. A questo proposito segnaliamo che approfondite riflessioni sono scaturite all'interno di attività convegnistiche, di studio e di ricerca realizzate da Associazioni e/o Gruppi di lavoro nazionali ed internazionali.

Tra essi spicca il DDM-Go (Gruppo Operativo dei Dipartimenti di Didattica della musica) che accoglie tra le proprie fila insegnanti afferenti ad alcune scuole di Didattica della musica attive presso i Conservatori italiani. In particolare, la tematica della formazione in entrata e il reclutamento sono stati oggetto di approfondite analisi nei convegni del 2019³⁸ e 2020³⁹.

Il 25 settembre 2023, dopo lunga attesa, è stato pubblicato nella Gazzetta Ufficiale n. 224 il Decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri dello Stato italiano del 4 agosto 2023 che viene a disciplinare il percorso di formazione iniziale dei docenti⁴⁰ delle scuole secondarie di I e II grado. Completano tali disposizioni le "Linee guida per la valutazione dei requisiti di accreditamento iniziale dei percorsi di formazione per insegnanti per gli anni accademici 2023/24 e 2024/2025" che, interpretando le norme decretali, specificano alcuni requisiti valutati in sede di accreditamento iniziale (Direttore del percorso formativo, Offerta formativa, Docenti, dotazione aule e laboratori, numero massimo di studenti).

Il sistema delineato, saldamente «commisurato ai fabbisogni»⁴¹ del sistema scolastico nazionale, prevede la compartecipazione (a differente titolo e funzione) di vari enti che agiscono in sinergia (MIM, USR, ANVUR, Nuclei di valutazione attivi presso le realtà universitarie e dell'AFAM, ecc.) in vista della formazione di un docente dinamico, riflessivo, preparato negli aspetti contenutistici e didattici della sua disciplina, nonché motivato, con-

³⁷ Attualmente: A-29 – Musica negli istituti di istruzione secondaria di II grado; A-30 – Musica nella scuola secondaria di I grado; A-53 – Storia della musica (nel liceo musicale); A-55 – Strumento musicale negli istituti di istruzione superiore di II grado; A-63 – Tecnologie musicali (nel liceo musicale); A-64 – Teoria, analisi e composizione.

³⁸ Segnaliamo: 'Formazione iniziale degli insegnanti: scorciatoie o qualità?', Convegno del 4 dicembre 2019, in: <http://afamdidamus.altervista.org/convegno-roma-2019/>

³⁹ Segnaliamo: 'Proposte su formazione professionale docenti 2020', Convegno telematico svoltosi dal 15 al 17 giugno 2020, in: <http://afamdidamus.altervista.org/convegno-geo-ddm-go-proposte-su-formazione-professionale-docenti-2020/>

⁴⁰ In merito alle finalità della formazione iniziale l'art. 3^o del DPCM 4 agosto 2023 indica che esso «è complessivamente volto a sviluppare e accertare, nei docenti abilitati, le competenze e le capacità [...] unitamente agli standard professionali minimi».

⁴¹ Art. 64, DPCM 4 agosto 2023.

sapevole e orientante⁴².

Con il Decreto in oggetto viene quindi data facoltà alle realtà universitarie e del sistema dell'AFAM, nell'esercizio della loro autonomia statutaria e regolamentare, di creare appositi centri formativi (anche in forma aggregata)⁴³. L'accREDITAMENTO non è automatico ma subordinato alla presentazione di apposita istanza e sancita formalmente con l'emanazione di uno specifico decreto del Ministro dell'Università e della Ricerca a seguito del positivo superamento di una procedura (tesa all'accertamento della sussistenza di specifici requisiti) alla quale concorre l'ANVUR–*Agenzia Nazionale di Valutazione dell'Università e della Ricerca*⁴⁴. Questa partecipazione (iniziale e *in itinere*) dell'ANVUR rappresenta un primo elemento di novità rispetto al passato, in tal modo sottoponendo le realtà del mondo universitario e dell'AFAM alle medesime procedure⁴⁵.

Il Decreto disciplina minutamente il funzionamento dei centri prevedendo sue articolazioni funzionali con l'indicazione di poteri e funzioni (coordinatore del centro, organo deliberante a composizione mista, giunta, consiglio didattico, ecc.) che sono espressione di un organismo formativo democratico, inclusivo e pluralista.

Il mondo scolastico è compartecipe della formazione dei futuri docenti intervenendo in vari momenti del percorso: il MIM – *Ministero dell'Istruzione e del Merito* (per la fissazione e l'indicazione del fabbisogno di docenti⁴⁶); gli USR – *Uffici Scolastici Regionali* (per l'individuazione e messa a disposizione delle Istituzioni scolastiche possibili sedi di tirocinio, l'individuazione dei *tutor* coordinatori e dei tirocinanti).

L'offerta formativa degli enti deve soddisfare i requisiti indicati in apposite tabelle indicanti anche i CFA/CFU; il numero complessivo di crediti che ciascun candidato deve acquisire varia in relazione alla fattispecie nella quale egli si trova⁴⁷.

⁴² Cfr. Allegato A punto 1, DPCM 4 agosto 2023.

⁴³ Artt. 3, 5 e 5^{bis}, DPCM 4 agosto 2023.

⁴⁴ Art. 4, DPCM 4 agosto 2023. Cfr. *Linee guida* [...], *Op. cit.*, 2023.

⁴⁵ All'ANVUR sono demandate varie funzioni: verifica iniziale dei requisiti, monitoraggio e valutazione periodica delle attività del centro, verifica permanenza requisiti di accreditamento e della prova finale. È riconosciuto all'Agenzia in oggetto un vero e proprio "potere ispettivo" che può concretizzarsi in visite, controlli, ecc. Cfr. Art. 4¹⁰ e comma 11, DPCM 4 agosto 2023; *Linee guida* [...], *Op. cit.*, 2023.

⁴⁶ Art. 6, DPCM 4 agosto 2023. Cfr. DM 249/2010.

⁴⁷ Vengono ipotizzate differenti categorie di aspiranti (soggetti in possesso del solo titolo di accesso, vincitori di concorso privi di abilitazione, docenti in possesso di altra abilitazione, ecc.). Cfr. Art. 7², DPCM 4 agosto 2023, pp. 4, 7-13; art. 76, DPCM 4 agosto 2023, pp. 4, 14-18; art. 142, DPCM 4 agosto 2023, pp. 19-21; art. 143, DPCM 4 agosto 2023, pp. 22-25; art. 144, DPCM 4 agosto 2023, pp. 26-29; Dec. Legisl. 59/2017.

Tabella 1 – Indicazione CFA/CFU offerta formativa. Fonte: DPCM 4 agosto 2023. Elaborazione nostra. [Il numero in apice posto dopo il numero di articolo indica il comma]

Denominazione insegnamento	CFA					Codici disciplinari AFAM assegnati
	Art. 7 ²	Art. 7 ⁶	Art. 14 ²	Art. 14 ³	Art. 14 ⁴	
<i>Discipline di area pedagogica</i>	10	4	4	6	3	CODD04
<i>Formazione inclusiva delle persone con BES</i>	3	3	-	3		CODD04
<i>Disciplina di area linguistico-digitale</i>	3	3	-	3	3	CODD04, COME05, COME06
<i>Discipline psico-socio-antropologiche</i>	4	3	-	4		CODD04, CODD06
<i>Didattiche delle discipline e metodologie delle discipline di riferimento</i>	16	4	7	7	13	Insegnamenti scelti nell'Offerta Formativa delle Istituzioni
<i>Metodologie didattiche: introduzione ai modelli di mediazione didattica per la scuola secondaria</i>	2	2	2	2	2	CODD04
<i>Legislazione scolastica</i>	2	2	2	2	2	IUS09 ⁴⁸
<i>Tirocinio diretto</i>	20=15+5	-	15	-	13	Tutor esterno
<i>Tirocinio indiretto</i>		9	-	5		

La decretazione prevede il riconoscimento, con qualche limitazione, di situazioni formative pregresse realizzate presso realtà universitarie o accademiche purché coerenti «con gli obiettivi del percorso»⁴⁹.

Il tirocinio (diretto e indiretto) riceve altrettanta considerazione – ricalcando esperienze formative simili, precedenti⁵⁰ – quale segmento formativo nel quale si sperimentano/verificano “in situazione” le competenze acquisite.

Riconosciuta la possibilità di parziale riconoscimento⁵¹, esso viene definito con la redazione di apposito progetto e affidato alle speciali cure dei *Tutor* (coordinatori e “dei tirocinanti”). È svolto presso le Istituzioni scolastiche individuate dagli USR avvalendosi dell’apposito elenco regionale ed è «disciplinato da apposite convenzioni»⁵².

⁴⁸ IUS 09: codice disciplinare afferente agli ordinamenti curriculari universitari e precisamente a quello di “Istituzioni di diritto pubblico”.

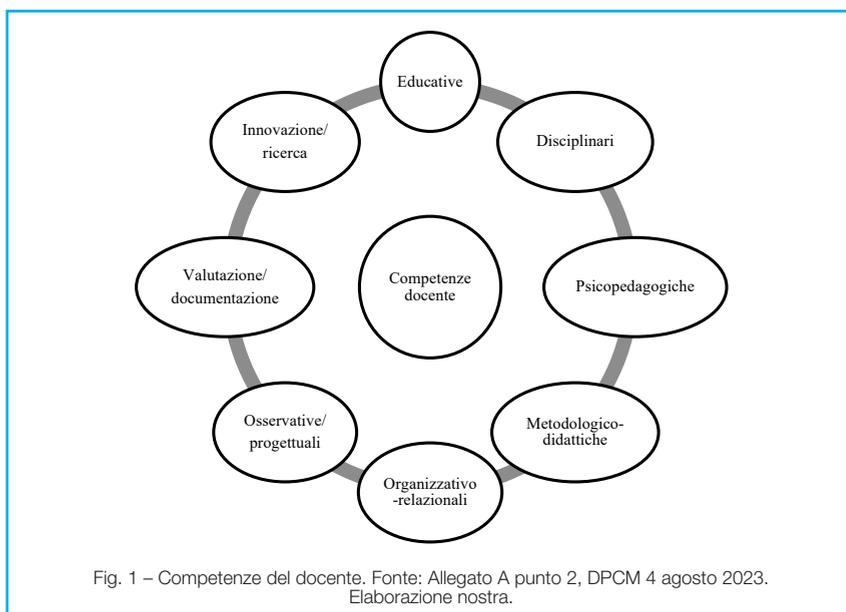
⁴⁹ Art. 8, DPCM 4 agosto 2023. Cfr. Allegato B DPCM 4 agosto 2023, p. 31.

⁵⁰ Cfr. DM 249/2010; Spirito, 2012, pp. 49-50.

⁵¹ Art. 8, DPCM 4 agosto 2023. Cfr. Allegato B DPCM 4 agosto 2023, p. 31.

⁵² Art. 11 punto 1, DPCM 4 agosto 2023.

Di particolare interesse poi l'allegato A al DPCM nella parte in cui definisce le competenze del docente, sintetizzate nell'immagine sottostante.



Segnaliamo la possibilità di svolgere le attività formative, escluse quelle di tirocinio o laboratorio, in modalità telematica sincrona nella misura del 50% del totale (Linee guida, p. 2).

Auspichiamo che questa nuova e articolata modellizzazione (che mette anche in gioco le capacità di gestione autonomistica del mondo accademico e AFAM, negli aspetti gestionali/amministrativi quanto in quelli didattici) possa rispondere efficacemente alle aspettative di un dinamico mondo scolastico e didattico-musicale, tracciando nuovi e avvincenti orizzonti in cui, senza titubanze e indugi, la musica possa adeguatamente risuonare.

Bibliografia

Fonti normative (disposte per tipologia e cronologicamente)

- D. Legisl. 2017 n. 59, "Riordino, adeguamento e semplificazione del sistema di formazione iniziale e di accesso nei ruoli di docente nella scuola secondaria per renderlo funzionale alla valorizzazione sociale e culturale della professione, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera b), della legge 13 luglio 2015, n. 107", in: *GU 112/2017 suppl. 23*.
- DM 9 febbraio 1979, "Programmi, orari di insegnamento e prove di esame per la scuola media statale", in: *GU 50/1979*.

- DM 6 agosto 1999 n. 201, "Riconduzione ad ordinamento dei corsi sperimentali ad indirizzo musicale nella scuola media ai sensi della legge 3 maggio 1999 n. 124 art. 11 comma 9", in: *GU 235/1999*.
- DM 8 ottobre 2003 n. 629, "Decreto Ministeriale relativo al titolo dei corsi sperimentali Conservatori di Musica", in: <http://attiministeriali.miur.it/anno-2003/ottobre/dm-08102003-n-629afam.aspx>
- DM 28 settembre 2007 n. 137, "Attivazione biennio di secondo livello per la formazione dei docenti nella classe di concorso di educazione musicale (A 31 e A 32) e di strumento musicale (A 77)", in: <http://attiministeriali.miur.it/anno-2007/settembre/dm-28092007-n-137.aspx>
- DM 10 settembre 2010 n. 249, "Regolamento concernente: «Definizione della disciplina dei requisiti e delle modalita' della formazione iniziale degli insegnanti della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo e secondo grado, ai sensi dell'articolo 2, comma 416, della legge 24 dicembre 2007, n. 244»", in: *GU 24/2011*.
- DM 31 gennaio 2011 n. 8, "Trasmissione linee guida D.M. 8/11 – Indicazioni operative", in: https://www.istruzione.it/allegati/2014/prot151_14.pdf
- DM 10 agosto 2017 n. 616, "Modalità acquisizione dei crediti formativi universitari e accademici di cui all'art. 5 del decreto legislativo 13 aprile 2017 n. 59", in: <https://www.miur.gov.it/-/modalita-acquisizione-dei-crediti-formativi-universitari-e-accademici-di-cui-all-art-5-del-decreto-legislativo-13-aprile-2017-n-59>
- DPCM 4 agosto 2023, "Definizione del percorso universitario e accademico di formazione iniziale dei docenti delle scuole secondarie di primo e secondo grado, ai fini del rispetto degli obiettivi del Piano nazionale di ripresa e resilienza", in: *GU 224/2023*.
- Linee guida per la valutazione dei requisiti di accreditamento iniziale dei percorsi di formazione per insegnanti per gli anni accademici 2023/24 e 2024/2025*, Roma, Anvur – Agenzia Nazionale di Valutazione del sistema Universitario e della Ricerca, 2023.
- L. 31 dicembre 1962 n. 1859, "Istituzione e ordinamento della scuola media statale", in: *GU 27/1963*.
- L. 1 luglio 1940 n. 899, "Istituzione della Scuola media", in: *GU del Regno d'Italia 173/1940*.
- L. 16 giugno 1977 n. 348, "Modifiche di alcune norme della legge 31 dicembre 1962, n. 1859, sulla istituzione e l'ordinamento della scuola media statale", in: *GU 177/1977*.
- L. 20 maggio 1982 n. 270, "Revisione della disciplina del reclutamento del personale docente della scuola materna, elementare, secondaria ed artistica, ristrutturazione degli organici, adozione di misure idonee ad evitare la formazione di precariato e sistemazione del personale precario esistente", in: *GU 139/1982*. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1982/05/22/082U0270/sg>
- L. 2004 n. 143, Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 7 aprile 2004, n. 97, recante disposizioni urgenti per assicurare l'ordinato avvio dell'anno scolastico 2004-2005, nonché in materia di esami di Stato e di Università', in: *GU 130/2004*.
- L. 19 novembre 1990 n. 341, 'Riforma degli ordinamenti didattici universitari', in: *GU 274/1990*. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1990/11/23/090G0387/sg>
- L. 22 novembre 2002 n. 268, 'Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 25 settembre 2002, n. 212, recante misure urgenti per la scuola, l'università, la ricerca scientifica e tecnologica e l'alta formazione artistica e musicale', in: *GU 276/2002*. <https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:-legge:2002-11-22;268>
- RD 31 dicembre 1922 n. 1679, "Nuove tabelle organiche dell'Amministrazione centrale e regionale del Ministero della pubblica istruzione e del personale ispettivo

- e didattico delle scuole elementari”, in: *GU del Regno d'Italia 306/1922*.
- RD 6 maggio 1923 n. 1054, “Ordinamento dell’istruzione media e dei Convitti Nazionali”, in: *GU del Regno d'Italia 129/1923*.
- RD 6 maggio 1923 n. 1051, “Relativo all’ordinamento della istruzione media e dei convitti nazionali”, in: *GU del Regno d'Italia 129/1923*.
- RD 16 luglio 1923 n. 1753, “Ordinamento e attribuzioni del Ministero della pubblica istruzione e dei suoi Corpi consultivi”, in: *GU del Regno d'Italia 193/1923*.
- RD 30 settembre 1923 n. 2102, “Ordinamento dell’istruzione superiore”, in: *GU del Regno d'Italia 239/1923*.
- RD 1 ottobre 1923, n. 2185, “Ordinamento dei gradi scolastici e dei programmi didattici dell’istruzione elementare”, in: *GU del Regno d'Italia 250/1923*.
- RD 1 ottobre 1923 n. 2185, “Ordinamento dei gradi scolastici e dei programmi didattici dell’istruzione elementare”, in: *GU del Regno d'Italia 250/1923*.
- RD 5 febbraio 1928 n. 577, “Approvazione del testo unico delle leggi e delle norme giuridiche, emanate in virtù dell’art. 1, n. 3, della legge 31 gennaio 1926, n. 100, sulla istruzione elementare, post-elementare, e sulle sue opere di integrazione”, in: *GU del Regno d'Italia 25/1928*.
- RD 11 dicembre 1930 n. 1045, “Norme per l’ordinamento dell’istruzione musicale ed approvazione dei nuovi programmi di esame”, in: *GU del Regno d'Italia 62/1931*.
- RD 7 maggio 1936 n. 762, “Approvazione degli orari e programmi per le scuole medie d’istruzione classica, scientifica, magistrale e tecnica”, in: *GU del Regno d'Italia 108/1936 suppl. ord. 108*.

Testi, studi e ricerche

- Brinci, G. (2000) *Le scuole per i contadini*, Edicit, Foligno.
- Cambi, F. (2003) *Manuale di storia della Pedagogia*, Laterza, Bari.
- Delfrati, C. (1989) *Orientamenti di pedagogia musicale*, Ricordi, Milano.
- Delfrati, C. (2008) *Fondamenti di Pedagogia musicale*, Edt, Torino.
- De Cicco, D. (2012) “Music Teaching and Curriculum in the Italian Primary School: Light and Shadows”, in: *Proceedings of the 8 International Conference on Education*, Samos 2-7 July 2012, Athen (Greece), Research and Training Institute of East Aegean, pp. 664-670.
- De Cicco, D. (2016) *Il Metodo Ward per l’educazione musicale*. Genesi lineamenti ed esperienze, Lucca, Libreria Musicale Italiana.
- De Cicco, D. (2019) “Music Schools. From the Past to the Present Towards Likely Future Scenarios”, in: *Music Schools. Research II. The Future of Music Schools – European Perspectives*, edited by Kahn, M. & Hofecker, F.O., Wien, Musikschulmanagement Niederösterreich GmbH, pp. 169-178.
- Del Nero, V. (1988) *La scuola elementare nell’Italia fascista. Dalle circolari ministeriali 1922-1943*, Armando, Roma.
- Guglielman, E. (2004) “Il liceo femminile 1923-1928”, in: *Da un secolo all’altro. Contributi per una “storia dell’insegnamento della storia”*, Roma, Anicia, pp. 155-195.
- La Scuola fascista. Istituzioni, parole d’ordine e luoghi dell’immaginario*, Gabrielli G. e Montino D. (a cura di), Centro studi per la scuola pubblica-Ombre corte, Verona, 2009.
- Magrini, G. (1910) “L’insegnamento del canto nelle scuole normali governative d’Italia”, in: *Rivista Pedagogica*, Modena, Formiggini, p. 5.
- Ostenc, M. (1981) *La scuola italiana durante il fascismo*, Laterza, Bari.
- Piraino, M. (2018) *L’identità fascista – Progetto politico e dottrina del fascismo*, [s.l.], lulu.com, p. 59.

- Scala, S. (2008) "Sguardo sugli ordinamenti scolastici", in: *Studi e documenti degli Annali della Pubblica Istruzione* 2008/123, p. 4.
- Scalfaro, A. (2014) *Storia dell'educazione musicale nella scuola italiana*, FrancoAngeli, Milano.
- Soglia, R. Zauli, P.G. (1988) *Guida all'esame di concorso a cattedra di educazione musicale nella scuola media*, Ricordi, Milano.
- Spirito, N. (2012). *Disciplina giuridica dei Conservatori di musica (Istituti di Alta Formazione Artistica e Musicale)*, Giappichelli, Torino.
- Vianello, G. (1993) *L'esperienza musicale nella scuola media dedotta dal fine dell'educazione. Orientamenti psicopedagogici e didattici*, Zanibon, Padova.
- Zancan, A. (2009) *L'aspetto storico nella didattica della musica. Verifica sperimentale di un percorso nella scuola media*, EDT, Torino.

Abbreviazioni presenti nel testo

Sigla	Testo
Art./artt.	Articolo/articoli
Cfr.	Confronta
Dpcm	Decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri
GU	Gazzetta Ufficiale
L.	Legge
n.	numero
p./pp.	pagina/pagine
RD	Regio Decreto
ss.	seguenti

Il DL 176/22: conferme e innovazioni

Ciro Fiorentino¹, Massimo Orlando²

Abstract. L’emanazione del DI 176 del 1° luglio 2022, a tutti gli effetti in vigore dal 1° settembre 2023, ci consente di chiudere un lungo periodo di incertezza, imputabile al prolungarsi oltre il dovuto della fase di attuazione di quanto previsto dalla L 107/15 e, successivamente, dal DLvo 60/17.

Un’incertezza nella quale si sono rincorsi timori e ipotesi, spesso fantasiose, e che ha reso complessa la gestione delle scuole a indirizzo musicale e difficoltoso il loro ulteriore sviluppo, sia in termini di presenza e diffusione sul territorio, sia per quel che riguarda la ricerca didattica che ne ha caratterizzato la storia per quasi mezzo secolo.

Il Decreto si pone in totale continuità con il precedente DM 201/99, confermandone le principali caratteristiche strutturali e perseguendo l’interconnessione sia con la formazione musicale curricolare sia con le generali finalità dell’ordine di studi in cui entrambi si collocano. Nel contempo, esso chiarisce alcuni aspetti formali – in particolare per quel che riguarda la valutazione, ma anche distinguendo con precisione il confine tra attività di indirizzo e progetti di potenziamento musicale, aspetti che negli anni erano stati oggetto di interpretazioni contrastanti – e definisce per i nuovi “Percorsi a indirizzo musicale” il ruolo di base nella formazione strumentale alla luce dell’ormai consolidata esistenza dei Licei Musicali.

Keywords: DI176/22; SMIM; COMUSICA

Iniziamo la nostra analisi segnalando che l’Articolo 15 del DI 176/22 al comma 1 indica chiaramente che «*Le disposizioni del presente Decreto entrano in vigore dal 1° settembre 2023*». Ad ulteriore chiarimento, richiamiamo il comma 2 dell’Articolo 16 del DLgs 60/17 il quale, a sua volta, indica che «*A decorrere dalla data di entrata in vigore del decreto [...] il decreto ministeriale 6 agosto 1999, n. 201 cessa di produrre effetti*».

Quindi, al di là di ogni possibile ambiguità rispetto alla scelta di anticipare alcune indicazioni per l’avvio dell’a.s. 2023/24, sulla cui opportunità e

¹ Referente Nazionale COMUSICA (www.comusica.it)

² Docente di Flauto al Liceo Musicale “G.B. Grassi” di Lecco

correttezza possono esserci stati dubbi, quel che più importa, ai nostri fini, è l'aver chiaro che dal presente a.s. qualunque atto riguardante l'assetto didattico organizzativo delle Scuole secondarie di primo grado con percorsi a indirizzo musicale deve trovare riscontro nel nuovo Decreto. Nell'eventuale assenza di specifiche indicazioni, si potrà e dovrà fare riferimento alla normativa generale, evitando di cercare risposte nei precedenti decreti che negli anni hanno via via normato il settore.

Non vogliamo pensare che non possa essere utile, occasionalmente, richiamarne taluni aspetti, ma ciò dovrà essere fatto unicamente al fine di tracciare e comprendere l'evoluzione che ha caratterizzato l'indirizzo musicale [Fiorentino, Orlando 2008], avendo però sempre chiaro che quelle disposizioni sono state, di volta in volta, abrogate.

Si chiude quindi – anche se con un notevole ritardo: teniamo conto che stiamo parlando della prima applicazione di una norma prevista dalla L 107/15 e successivamente dal DLgs 60/17 – una fase di transizione che ha innegabilmente creato incertezze.

Pensiamo solo a quanto potesse essere problematico programmare a livello territoriale la distribuzione delle SMIM (continueremo per comodità e per ragioni affettive a chiamarle così) e parimenti mirare a eventuali nuove attivazioni avendo presente che l'atteso testo normativo avrebbe potuto introdurre sostanziali differenze, essendo oggetto delle deleghe previste dai testi richiamati, riguardanti non solo la ridefinizione delle finalità (attraverso l'emanazione delle nuove "Indicazioni Nazionali") ma anche la struttura dell'orario e, conseguentemente, persino l'assegnazione dell'organico.

Ciò ha portato l'Amministrazione scolastica, in alcune regioni, a praticare un vero e proprio blocco delle nuove attivazioni, nell'attesa di poterle valutare, ed eventualmente effettuare, previa l'acquisizione di un quadro preciso dell'impatto che queste avrebbero avuto negli anni a venire.

Non solo, le scuole stesse hanno dovuto operare, per anni, sapendo che quanto in quel momento andavano progettando e attuando sarebbe potuto essere in contrasto con la normativa in attesa di emanazione, dovendosi in modo circostanziato basare su un testo normativo di cui era già formalmente prevista l'abrogazione.

Infine, aspetto tutt'altro che secondario, siamo in presenza di un ritardo che ci porta oggi ad applicare un testo frutto di riflessioni e progettazioni precedenti agli eventi drammatici che negli ultimi anni hanno sconvolto la nostra società e il mondo della scuola. Tutto, infatti, è stato pensato e prodotto quando neppure si immaginava che

- una pandemia avrebbe travolto l'intero pianeta;
- avremmo dovuto leggere una sfilza di decreti dai quali emergeva che cantare o suonare uno strumento a fiato era pericoloso e, per un periodo non breve, sarebbe stato praticamente vietato in ambito scolastico e non solo;
- bisognava suonare stando isolati, evitando anche i piccoli gruppi musicali d'insieme, figuriamoci le orchestre scolastiche;

- la didattica a distanza sarebbe diventata una prassi comune, indispensabile per un lungo periodo e destinata a diventare una consuetudine, certo non esclusiva ma comune [Spadolini, Cavese, Fiorentino, 2022];
- sarebbe scoppiata una guerra devastante nel nostro stesso continente;
- i riscontri sull'effettiva gravità del cambiamento climatico sarebbero stati tanto rapidi.

Non si poteva immaginare, cioè, quanto fosse fondamentale riservare maggiore attenzione agli obiettivi fissati con l'Agenda 2030 per lo sviluppo Sostenibile, nella Risoluzione adottata dall'Assemblea Generale dell'Organizzazione delle Nazioni Unite (il caso vuole proprio nello stesso 2015, un paio di mesi dopo la promulgazione della L 107); ma quest'ultima parte ci porterebbe troppo fuori tema, anche se invitiamo tutti a tenerla presente [Delfrati, 2022].

Torniamo quindi al tema dell'incertezza, emersa in particolare dopo l'emanazione del DLgs 60/17; non una semplice mancanza di punti fermi, ma un vero e proprio timore, espresso pubblicamente anche attraverso documenti frutto di dibattiti e assemblee, di vedere dispersa l'esperienza maturata nelle SMIM nei diversi decenni precedenti.

Va detto che sin dal sorgere di queste preoccupazioni ne avevamo segnalato l'infondatezza, ma è pur vero che non era possibile escludere con certezza che quell'ampia delega, in mani sbagliate, avrebbe potuto produrre effetti indesiderati. Ora, però, possiamo rilevare, entrando quindi nel merito del testo del DI 176/22, la sostanziale continuità tra esso e il precedente DM 201/99 che aveva normato l'entrata in ordinamento della "Sperimentazione musicale" caratterizzata, a sua volta, dal susseguirsi di ben tre decreti attuativi.

Certo numerosi sono gli adeguamenti, ma fermo rimane l'orizzonte didattico verso il quale s'intende immaginare il futuro delle SMIM.

Per una disamina basata sul confronto in tutto il percorso normativo su ogni singolo elemento pratico (la formazione delle classi, gli insegnamenti strumentali erogati, l'orario delle lezioni, gli schemi orari possibili, ecc...), rimandiamo al Canale YouTube di COMUSICA, raggiungibile dal nostro sito www.comusica.it, in cui ad ognuno di essi viene dedicato un video che ne ripercorre l'evoluzione dal primo DM del 1975 ad oggi [Fiorentino, 2022].

Qui ci limitiamo, per ora, a sottolineare quanto, anche solo ad una prima veloce lettura, risulti sgombrato il campo dai timori maggiori:

- nessun taglio dell'organico o dispersione dello stesso su un numero maggiore di alunni;
- nessun arretramento in merito all'impianto didattico, con la conferma dell'importanza dello studio dell'ambito teorico, così come della pratica della musica d'insieme al fianco della lezione strumentale;
- inserimento del percorso delle SMIM in una logica di continuità affluente nel nuovo settore dei Licei Musicali (in riferimento al fatto che all'epoca del DM 201/99 non esisteva), senza un appiattimento verso una forma-

zione di *élite* o unicamente votata alla valorizzazione di presunti talenti, un po' in contrasto con le indicazioni del DM 382/18 [Fiorentino, Orlando 2022];

- conferma del ruolo di ampliamento e approfondimento della formazione musicale generalista «*attraverso l'integrazione dell'insegnamento dello strumento musicale con la disciplina musica*» (Art. 1 comma 2 del DI 176/22).

Ciò ci consentirà di analizzare, in questa sede, quegli aspetti che hanno introdotto novità significative, rimandando per la complessiva esposizione a quanto prodotto sia dalle Associazioni e Riviste [Falaut, 2022-23] di categoria sia dall'INDIRE [Spadolini, Fiorentino, 2022] e ricordando che per valutare le opportunità e le specifiche attuazioni nei diversi istituti non possiamo che invitare le scuole, o le reti interessate, a organizzare appositi momenti di formazione, in quanto proprio la flessibilità consentita rispetto al modello di riferimento, a conferma dell'ampio spazio concesso all'autonomia scolastica, rende impraticabile in una trattazione generale affrontare ogni singola situazione e/o possibilità.

Ci limiteremo, quindi, in questa nostra analisi, ad affrontare quei temi che sarà bene tenere presenti nei prossimi anni perché, nel migliore dei casi, integrano quanto previsto in precedenza ma a volte si pongono addirittura in discontinuità, seppur parziale, col passato.

Il Decreto conferma in apertura la nuova denominazione delle SMIM: *Scuole secondarie di primo grado con percorsi a indirizzo musicale*. Una denominazione che, pur essendo passata quasi inosservata, era stata introdotta dal DLgs 60/17 che aveva così intitolato l'Articolo 12, articolo in cui sono elencate le caratteristiche e i limiti, molto generici come dicevamo, che il nuovo DI avrebbe dovuto avere. Si tratta invero di un cambio più che altro formale, le cui intenzioni originarie riteniamo siano piuttosto casuali e non producenti alcun effetto. Del resto, l'acronimo SMIM era già da tempo superato, anche se noi continueremo ad utilizzarlo per chiarezza.

Per il resto, come dicevamo, il primo articolo conferma l'impianto esistente, ribadendo che

- l'insegnamento strumentale rientra nel PTOF ed è attività integrativa della disciplina "Musica";
- il ruolo di potenziamento che lo caratterizza deve coesistere con la necessità di fornire occasioni di integrazione e recupero per gli alunni in situazione di svantaggio;
- l'orario delle lezioni di indirizzo è a tutti gli effetti orario curricolare per gli alunni che si avvalgono di questo insegnamento.

L'unica novità è contenuta nel comma 5, nel quale si sottolinea l'esigenza, per le istituzioni che intendono attivare Percorsi a indirizzo musicale, di formalizzare un impegno ad acquisire, qualora non ne siano già in possesso, «*strutture e strumentazioni idonee allo svolgimento di tutte le attività previste*».

Anche nel secondo articolo troviamo evidenti differenze nelle denomina-

zioni; ci si riferisce, infatti, a “percorsi” e “gruppi di alunni” in luogo di “corsi” e “classi”. Al di là dell’aspetto puramente formale, si tratta del superamento di una delle ambiguità su cui da anni ci si dibatteva in merito all’obbligo o meno di formare classi e/o corsi unitari. Ambiguità che aveva prodotto non solo documenti in cui alcune reti di scuole dichiaravano l’assoluta correttezza e dell’una e dell’altra interpretazione della norma, ma perfino note ministeriali poi sospese, se non proprio contraddette, dalla medesima Istituzione.

Di fatto potremmo riassumere che, mentre il DM 201/99 partiva dall’impostazione della classe e del corso unitari – lasciando alla scelta delle singole istituzioni scolastiche, nella loro autonomia, la possibilità di ripartire gli alunni anche su più classi o più corsi – l’attuale DI 176/22, all’opposto, parte dalla formazione di gruppi strumentali che le scuole possono, sempre ricorrendo alla loro autonomia operativa, scegliere di inserire o meno in classi e/o corsi unitari.

Come sempre, ogni norma porta con sé il fiorire di interpretazioni e anche in questo caso non ne sono mancate, numerose e fantasiose, e altre non mancheranno. Ci limitiamo a sottolineare che questa nostra interpretazione è risultata indiscutibilmente confermata dalla Nota del 30/11/22, riguardante le iscrizioni per l’a.s. 2023/24, di cui riportiamo testualmente un passaggio: *«L’attivazione da parte delle scuole secondarie di primo grado di percorsi a indirizzo musicale, che possono riguardare la costituzione di gruppi di alunni di differenti sezioni o di una intera sezione ad indirizzo musicale [...]»*.

Nel prosieguo del documento, all’Articolo 4, sono inserite le indicazioni relative all’orario delle lezioni di indirizzo, certamente uno dei punti che ha creato maggiori difficoltà nell’adeguamento dei PTOF da parte delle scuole. Difficoltà dovute in gran parte al passaggio dall’indicazione molto generica prevista dal DM 201/99 ad una, invece estremamente netta, adottata nel DI 176/22. In entrambi gli atti è prevista la ripartizione nelle medesime attività: lezione Strumentale (individuale o per piccoli gruppi), lezione di Teoria e lettura della musica e lezione di Musica d’insieme. Mentre nel DM 201/99, però, l’unica indicazione temporale netta prevista riguardava la lezione di Teoria, per la quale era indicata l’obbligatorietà di predisporre *«un’ora settimanale per classe»*, nel DI 176/22 analoga indicazione è definita per la somma delle tre attività, con la conseguente precisa avvertenza di organizzare un orario di indirizzo di tre ore settimanali. Una scelta discutibile, sia chiaro, derivata però dall’esigenza amministrativa di porre un freno all’eccessiva varietà di modelli fissando, quanto meno, un punto di partenza e un riferimento univoco. Naturalmente, resta intatta la possibilità per le istituzioni scolastiche, in fase di progettazione, di attuare forme di flessibilità. Opportunità ribadita più volte nel testo, ove si legge che l’orario può essere articolato *«in unità di insegnamento non coincidenti con l’unità oraria e organizzate anche su base plurisettimanale»*, con la possibilità di modulare l’orario complessivo anche nell’arco del triennio, fermo restando

l'obbligo di garantire nella media le 99 ore annue sancite dalla legislazione scolastica.

Passando al sistema d'iscrizione degli alunni, tema oggetto dell'Articolo 5, la norma non immette sostanziali differenze; risulta rilevante, però, la scelta di reintrodurre una formula precisa per la composizione della commissione di valutazione delle prove e ancor più l'indicazione conclusiva con la quale si affida la competenza decisionale sull'attivazione dei nuovi corsi agli UUSSRR e non più agli UST.

Una scelta, a parer nostro, coerente con l'intenzione dichiarata di giungere ad una più equa e trasparente distribuzione, sul territorio regionale, delle scuole con percorsi musicali.

Un altro elemento innovativo è l'introduzione dell'obbligo di predisporre uno specifico regolamento, indicazione corredata dalla declinazione precisa di ogni singolo punto che dovrà essere in esso definito. In realtà il modello didattico organizzativo dell'indirizzo musicale, così come dell'intera istituzione scolastica, avrebbe dovuto comunque far parte del PTOF, ma troppo spesso ciò non avveniva o risultava incompleto. D'ora in poi sarà invece indispensabile che nel presentare ai futuri alunni e alle famiglie il modello didattico/organizzativo proposto, sia data loro la possibilità di conoscere anticipatamente e in modo esaustivo gli schemi applicativi adottati dalla scuola, proprio perché, come precedentemente accennato, ampia è la possibilità di applicazioni flessibili della norma vigente. L'Articolo 6 elenca tutti i punti che devono obbligatoriamente essere inseriti nel "Regolamento" (nulla vieta, ovviamente, di inserirne di ulteriori) e tra essi troviamo aspetti riguardanti la trasparenza degli atti; si pensi ad esempio alle modalità di effettuazione della prova orientativo-attitudinale o dell'assegnazione degli alunni ai docenti, così come a dettagli più pratici quali l'organizzazione dell'orario delle lezioni o i criteri di valutazione degli apprendimenti, qualora l'alunno svolgesse le attività previste con il contributo di diversi insegnanti.

Tornando alla riflessione iniziale sull'incertezza determinatasi con l'emanazione del DLgs 60/17, un'affermazione in esso contenuta – asserzione di per sé positiva che riportiamo per chiarezza di esposizione: «*Ogni istituzione scolastica secondaria di primo grado può attivare, nell'ambito delle ordinarie sezioni, percorsi a indirizzo musicale [...]*» – se posta in relazione ad un'altra prevista dal medesimo DLgs all'Art. 17 («*Dall'attuazione delle disposizioni [...] non devono derivare nuovi o maggiori oneri [...]*»), faceva temere che si intendesse espandere l'esperienza diluendone le forze per un ampliamento solo apparente dell'offerta, oppure confondendo tra loro progetti di attività musicali di potenziamento e di indirizzo musicale vero e proprio.

Gli Articoli 7 e 8 del nuovo DI, nel definire le procedure e gli strumenti utilizzabili per la valutazione degli apprendimenti, sgombrano il campo da questo dubbio annunciando una netta distinzione tra i Percorsi di ampliamento dell'offerta formativa, per i quali è stabilita unicamente la certificazione delle competenze, e i Percorsi a indirizzo musicale cui è riservata invece

una specifica voce nella scheda di valutazione, corrispondente a un voto espresso dal docente di Strumento (nel caso in cui per i diversi apprendimenti previsti fossero coinvolti altri docenti sarà il titolare di Strumento ad acquisirne le opinioni e a tenerne conto nella propria attribuzione) e la sua partecipazione agli scrutini intermedi e finali. Nel contempo, si è giunti a un chiarimento definitivo in merito a un'annosa questione oggetto di contrastanti interpretazioni: il ruolo dei docenti di Strumento durante le operazioni d'esame. Come nel caso della formazione delle classi, unitarie o ripartite su più sezioni, negli anni le articolazioni della partecipazione dei docenti di Strumento alle attività d'esame sono state oggetto di innumerevoli contenziosi, in particolar modo in quelle realtà in cui i colleghi si ritrovavano ad avere alunni distribuiti in diverse sezioni stante la richiesta della dirigenza di partecipare alle prove d'esame delle classi intere, anche in presenza di pochi alunni associati alle attività di indirizzo. È ora chiarito che *«I docenti di strumento partecipano ai lavori della commissione e, in riferimento alle alunne e agli alunni del proprio strumento, a quelli delle sottocommissioni»*: in sede di riunione Plenaria della commissione d'esame essi sono pertanto docenti con diritto di voto su ogni argomento preso in considerazione, mentre in sede di sottocommissione partecipano unicamente alle prove che coinvolgono i propri alunni di strumento.

Un discorso a parte meriterebbe l'analisi delle Indicazioni Nazionali, che l'Articolo 9 introduce collocandole, poi, in allegato al testo del Decreto. In questo nostro spazio ciò che ci fa piacere sottolineare è il superamento della situazione preesistente che vedeva, da troppo tempo, il mantenimento in vigore dei Programmi allegati al DM 201/99, in deroga all'introduzione ormai consolidata per tutte le altre discipline di specifiche Indicazioni Nazionali, e, nel merito, la conferma di molti degli orientamenti didattici finora seguiti che, a nostro avviso, sono gli elementi qualificanti dell'esperienza didattica maturata negli anni dalle SMIM. Come dicevamo, è rimarcata l'importanza di un apprendimento integrato che valorizzi i diversi risvolti della formazione strumentale, aspetto che dovrebbe caratterizzare sempre più la didattica ed i metodi di apprendimento strumentale [Fiorentino, 2009 - Orlando, Torsiglieri, 2009].

È, questo, un concetto riassunto in un passaggio che riteniamo possa chiarire la scelta complessiva, pur non potendo essere esaustivo dell'intero contenuto, e che pertanto riportiamo integralmente: *«Nell'arco del triennio l'alunno, attraverso lo studio e la pratica dello strumento, avvia e sviluppa, integrandole tra loro, la conoscenza della specifica letteratura e della teoria musicale e la comprensione critica, inserite nel contesto storico-culturale di riferimento, le competenze tecnico-esecutive, interpretative, compositive ed improvvisative, anche in formazioni d'insieme, attraverso repertori di diversi generi, culture e periodi storici»*.

Gli ultimi articoli del Decreto sono dedicati a indicazioni di carattere amministrativo, alcune delle quali meritano comunque un approfondimento.

Per quanto concerne il "Monitoraggio", è innanzitutto importante rico-

noscere che di per sé è già un segnale positivo: quando non si monitora, controlla, valuta, ecc..., di solito è per disinteresse! Inoltre, ben definiti risultano gli obiettivi del monitoraggio che dovrà, *in primis*, consentire di valutare l'effetto degli interventi realizzati in funzione di ampliamento «*delle specialità strumentali non presenti o poco diffuse nell'offerta formativa territoriale*» e la copertura territoriale attraverso la «*attivazione di percorsi a indirizzo musicale presso istituzioni scolastiche afferenti a bacini provinciali ove tali percorsi non siano già istituiti o siano presenti in numero limitato*».

Per le Scuole paritarie è contemplata la possibilità di «*chiedere il riconoscimento per lo svolgimento di percorsi a indirizzo musicale*» o di «*attivare percorsi di ampliamento dell'offerta musicale*» garantendo le medesime condizioni e regole condivise per tutti gli istituti statali, con un'unica differenza: il limite fissato per i sottogruppi di alunni dei singoli strumenti è pari a otto per ciascuna classe.

Concludiamo la nostra analisi prendendo in esame quanto enunciato dall'Articolo 12 in riferimento al disegno di riequilibrio territoriale. Si tratta di un tema spinoso i cui effetti sono immaginati in tempi, strutturalmente non brevi, che dipenderanno molto anche dalle scelte che saranno effettuate nei prossimi anni.

Il "Riequilibrio" può essere inteso, a parità di costi, come una possibile riduzione delle esperienze nelle realtà in cui sono più diffuse a favore di nuove aperture in zone nelle quali si registra la situazione opposta. Per molti, questa intenzionalità era sembrata addirittura un tentativo di mettere in discussione l'esistente. Sgombrato nei fatti questo timore – sia perché il testo esplicita criteri a cui gli UUSSRR dovranno attenersi per la conversione dei Corsi in Percorsi e per le nuove attivazioni, innanzitutto riconfermando l'esistente – le modalità di attuazione di un riequilibrio "positivo" non sono, e non potevano essere, oggetto di questo Decreto dal quale, per obbligo di delega, non devono scaturire maggiori oneri per lo Stato.

Sarà invece, questo, un tema determinante su cui dovremo confrontarci nei prossimi anni e rispetto al quale l'Amministrazione sarà chiamata a dare risposte. Se ci si pone l'obiettivo di garantire nuove aperture nei territori in cui l'offerta formativa d'indirizzo è carente, diventa indispensabile definire quale sia il parametro comune cui fare riferimento.

Ciò che servirebbe è, da un lato, una profonda riflessione nel nostro specifico campo didattico – che coinvolga tutti gli operatori attivi nei diversi settori della formazione musicale, con l'intento di proseguire la riflessione [AAVV, 2016] per il raggiungimento di una proposta condivisa e coerente sui livelli di presenza territoriale dei vari ambiti della filiera musicale – e, dall'altro, una scelta progettuale dell'Amministrazione, a medio termine (diciamo un decennio?), che indichi il livello medio di garanzia del servizio che si intende assicurare agli alunni e alle loro famiglie per i prossimi anni, con il necessario impegno di spesa che ponga in essere le volontà di adeguamento dell'offerta laddove la stessa risultasse insufficiente.

Bibliografia

- Fiorentino, C., Orlando, M. (2008), *L'Insegnamento Musicale*, Carish, Milano
- Fiorentino, C. (2009), *una Chitarra X Me!*, Volontè&Co, Milano
- Orlando, M., Torsiglieri M. (2009), *un Flauto X Me!*, Volontè&Co, Milano
- Fiorentino, C., Orlando, M. (2019), "Il DM 382/18 e la verticalità degli studi musicali: un obiettivo ancora lontano", *Falaut*, 80, Gennaio, pp. 54-55
- Fiorentino, C., Orlando, M. (2022), "Il nuovo Decreto delle SMIM", *Falaut*, 95, Ottobre, p. 40
- Fiorentino, C., Orlando, M. (2023), "Conversione dei Corsi in Percorsi a indirizzo musicale", *Falaut*, 96, Gennaio, p. 40
- Fiorentino, C., Orlando, M. (2023), "La valutazione delle attività musicali di indirizzo e non", *Falaut*, 97, Aprile, p. 40
- Fiorentino, C., Orlando, M. (2023), "Il Decreto Interministeriale 176/22: un nuovo assetto per l'indirizzo musicale", *DIRIGO*, VII (1), Aprile, pp. 32-35
- AAVV, (2016), *La scuola media a indirizzo musicale nella filiera della formazione musicale*, Atti del Convegno (Sassari, 13 maggio 2016), Conservatorio "Canepa"
- Spadolini, A., Cavese, S., Fiorentino, C. (2022), "Non solo DaD – L'esecuzione sincrona a distanza", *COMUSICA*, Gennaio. <https://youtu.be/2AQw-bxQvK0>
- Delfrati, C. (2022) "Agenda ONU 2030: il contributo della musica", *COMUSICA*, Marzo. https://youtu.be/x_tZPPRZlis
- Fiorentino, C. (2022) "Indirizzo Musicale: novità e conferme nel DI 176/22 – 1. Premessa", *COMUSICA*, Ottobre. <https://youtu.be/QM-TeeuqLI4>
- Fiorentino, C. (2022) "Indirizzo Musicale: novità e conferme nel DI 176/22 – 2. La Classe", *COMUSICA*, Ottobre. <https://youtu.be/ScRPCpoWfWI>
- Fiorentino, C. (2022) "Indirizzo Musicale: novità e conferme nel DI 176/22 – 3. Strumenti", *COMUSICA*, Ottobre. <https://youtu.be/EVMq5kxILsU>
- Fiorentino, C. (2022) "Indirizzo Musicale: novità e conferme nel DI 176/22 – 4. L'orario", *COMUSICA*, Ottobre. <https://youtu.be/MG4cwEKu7aw>
- Fiorentino, C., (2022) "Indirizzo Musicale: novità e conferme nel DI 176/22 – 5. Schemi orario", *COMUSICA*, Novembre. <https://youtu.be/84Wh0aT-m1SY>
- Fiorentino, C., (2022) "Indirizzo Musicale: novità e conferme nel DI 176/22 – 6. Riconversione dei corsi", *COMUSICA*, Novembre. <https://youtu.be/5mq3wEXPxqE>
- Spadolini, A., Fiorentino, C., (2022), "Il Decreto Interministeriale n. 176 del 1° luglio 2022", *INDIRE*, Novembre. <https://youtu.be/ITpbX9Do98g>

Le azioni del Ministero dell'Istruzione e del Merito in favore della musica a scuola. La formazione docenti tra norme e prassi di qualità

Annalisa Spadolini¹

Abstract. La scuola italiana ha compiuto significativi progressi nel campo dell'insegnamento e dell'apprendimento della musica a scuola, sia a livello di pratiche didattiche di qualità che a livello normativo. Il Ministero dell'Istruzione e del Merito, attraverso le azioni del Comitato nazionale per l'apprendimento pratico della musica per tutti gli studenti, ha implementato le attività e la ricerca in favore della musica nella scuola ma molto c'è ancora da fare e molti sono gli obiettivi da raggiungere, primi fra tutti l'investimento continuo e sistematico di maggiori risorse, la piena presenza della musica nel curriculum con personale adeguatamente formato e la realizzazione di interventi formativi di qualità per i docenti. Nella relazione si presenterà lo stato dell'arte sia normativo che organizzativo riguardante l'insegnamento e l'apprendimento della musica e delle arti a scuola. Saranno presentate tutte le azioni che il Ministero dell'Istruzione e del Merito sta svolgendo in favore della "musica per tutti" e auspici di atti e azioni per un futuro educativo artistico-musicale di qualità.

Keywords: musica a scuola; norme e azioni; formazione.

Il Comitato nazionale per l'apprendimento pratico della musica per tutti gli studenti

Il Comitato nazionale per l'apprendimento pratico della musica per tutti gli studenti è normato da un decreto del Ministro dell'Istruzione fin dal 2006. L'ultimo Decreto di rinnovo è il D.M. n. 194 del 13 Ottobre 2023 a Firma del Ministro dell'Istruzione e del Merito prof. Giuseppe Valditara ex D.M.

¹ Presidente e Coordinatrice del Comitato nazionale per l'apprendimento pratico della musica per tutti gli studenti- Ministero dell'Istruzione e del Merito

n. 350 del 9 Dicembre 2021. Composto da illustri musicisti, musicologi, didatti, artisti, pedagogisti, docenti, dirigenti scolastici e i vertici dirigenziali del Ministero dell'Istruzione e del Merito e si muove spinto dalla convinzione che il canto, la pratica musicale, la produzione creativa, l'ascolto e la riflessione critica:

- favoriscono lo sviluppo della musicalità che è in ciascuno;
- promuovono l'integrazione delle componenti percettivo-motorie, cognitive e affettivo sociali della personalità;
- contribuiscono al benessere psicofisico in una prospettiva di prevenzione del disagio, dando risposta ai bisogni, desideri, domande, caratteristiche delle diverse età;
- aiutano alla costruzione di un cittadino colto, libero e creativo.

A questo scopo, il Comitato ha favorito molteplici occasioni di promozione della pratica musicale, nonché di studio e riflessione sulla sua valenza culturale e formativa, adoperandosi per creare sinergie con tutti gli organismi istituzionali, dalle scuole all'università, ai conservatori e con soggetti pubblici e privati.

Il Comitato ha compiti di supporto, consulenza, progettazione, coordinamento, monitoraggio, proposta nei confronti dell'Amministrazione centrale.

Il lavoro del Comitato è finalizzato a definire contenuti culturali e didattici, requisiti professionali e delle organizzazioni per realizzare percorsi formativi incentrati sullo sviluppo della pratica musicale a scuola e per valorizzare la sua dimensione estetica e storica.

L'obiettivo principale del Comitato è che la musica sia appresa, vissuta e accolta da tutti gli studenti, fin dalla scuola dell'infanzia, con modalità di apprendimento che considerino lo sviluppo globale della persona e la formazione del cittadino.

Esso esprime pareri sulla validità delle iniziative proposte dall'Amministrazione e all'Amministrazione da soggetti esterni e offre supporto e consulenza didattica e organizzativa alle attività delle Scuole. È inoltre impegnato nell'agevolare ogni forma di collegamento e di circolazione delle idee, nella consapevolezza che l'obiettivo principale sia il cambiamento dell'impianto educativo, che superi la prevalenza della dimensione cognitiva su quella creativa e la frammentazione delle discipline.

Il Comitato assume ogni iniziativa di sensibilizzazione che restituisca alla musica il suo primato di sapere universale e trasversale.

Collaborazioni e documenti

- Elaborazione della voce «Musica» delle Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione del 2007 e del 2012;
https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf
- n. 3 documenti programmatici (Documento a cura del CNAPM (D.M. 28 luglio 2006); «Fare Musica tutti» (Marzo 2009); Proposta di Piano Na-

zionale «Musica nella scuola per la formazione del cittadino» (Settembre 2014);

<https://www.miur.gov.it/web/guest/documenti3>

- collaborazioni con tutti gli Uffici Scolastici Regionali, i Conservatori, le Università, i Teatri, le Fondazioni, gli Enti Lirici, le Associazioni Musicali e gli Enti locali per la elaborazione di piani di attività territoriali;
- collaborazione con il Governo e l'Amministrazione centrale alla stesura degli interventi legislativi sulla musica.

Azioni di formazione e culturali

Il Ministero dell'Istruzione e del Merito con il Comitato nazionale per l'apprendimento pratico della musica per tutti gli studenti ha organizzato e realizzato numerose iniziative e attività a carattere nazionale:

- n. 25 Corsi nazionali di formazione in servizio destinati a circa 8000 docenti di musica di ogni ordine e grado (Laboratori D.M.8/11; MILLECORI, Innovamusica)
- La «Settimana della musica a scuola» con la partecipazione a tutt'oggi di 4000 istituzioni scolastiche; <https://lamusicaunisce.indire.it> ;
- Più di 300 Convegni e seminari nazionali e regionali organizzati dall'Amministrazione centrale e dagli Uffici Scolastici Regionali;
- Concorsi nazionali per cori e orchestre giovanili (Premio Abbado e Premio Abbiati per la scuola, Concorso Indicibili Incanti) con la partecipazione ad oggi di 1250 Istituti scolastici.

Azioni di ricerca

- n. 2 indagini nazionali di ricerca pubblicate sugli annali della pubblica istruzione: AA. VV., *Studi e documenti degli Annali della Pubblica Istruzione n.123: Musica e scuola rapporto 2008*. Trimestrale del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Le Monnier, pp.193, Firenze 2009.;
- progettazione e realizzazione del sito *repository* di 150 buone pratiche didattiche ad uso formazione per docenti di musica <http://musicascuola.indire.it/> e numerose altre iniziative di formazione in servizio, in collaborazione con INDIRE (Fiera Didacta Italia 2018-19-21-22, materiali per i docenti neoassunti);
- n. 1 ricerca di impatto sulle certificazioni internazionali di musica in collaborazione con Trinity College London che sarà diffuso da novembre 2023 in 60 paesi del mondo;
- n. 2 ricerche nazionali:
 - a) sulle pratiche musicali inclusive nelle scuole d'infanzia (in via di pubblicazione)
 - b) nelle scuole secondarie di primo grado ad indirizzo musicale, in collaborazione con Università Roma tre – Dipartimento di Scienze della Formazione. Pedagogia speciale
<https://series.francoangeli.it/index.php/oa/catalog/book/771> ;

- n. 4 indagini di ricerca nazionale sulla musica a scuola Progetto «Musica è scuola» condotte da 4 reti di scuole.
<https://series.francoangeli.it/index.php/oa/catalog/book/547>

Stato dell'arte normativo relativo alla promozione della musica e delle arti a scuola

La scuola italiana ha compiuto, negli ultimi 12 anni, significativi progressi nel campo dell'insegnamento e dell'apprendimento della musica a scuola, sia a livello di pratiche didattiche di qualità che a livello normativo. Il Ministero dell'Istruzione e del Merito, attraverso le proposte, la collaborazione e le azioni del Comitato nazionale per l'apprendimento pratico della musica per tutti gli studenti, ha implementato le attività e la ricerca in favore della musica nella scuola. Qui di seguito i principali provvedimenti normativi emanati.

Decreto Ministeriale n. 8 del 2011 e le rispettive Linee Guida

stabilisce la possibilità di organizzare nella scuola primaria corsi di pratica musicale con docenti adeguatamente formati e competenti.

<https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/decreto-ministeriale-8-del-31-gennaio-2011-pratica-musicale-nella-scuola-primaria.pdf/3f564e3e-6f2c-4250-b4bf-6037ff97663a>
https://www.istruzione.it/allegati/2014/prot151_14.pdf

Decreto Ministeriale n. 254 del 16 Novembre 2012

Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione – voce Musica.

https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf

Legge n. 107 del 13 Luglio 2015 co. 252

Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti.

<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg>

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. (17G00068 GU n.112 del 16-5-2017 - Suppl. Ordinario n. 23)

Alla stesura del suddetto decreto ha collaborato una commissione istituita presso la Direzione Generale per gli ordinamenti con il supporto del Comitato nazionale per l'apprendimento pratico della musica per tutti gli studenti. Tutte le fasi istruttorie e di attuazione sono state seguite dalla Direzione Generale per gli ordinamenti - Ufficio II e dal Comitato nazionale

per l'apprendimento pratico della musica per tutti gli studenti.

Nel Decreto si afferma che la cultura umanistica e il sapere artistico sono garantiti a tutti gli studenti al fine di riconoscere la centralità dell'uomo, affermandone la dignità, le esigenze, i diritti e i valori. È compito del sistema nazionale d'istruzione e formazione promuovere lo studio, la conoscenza e la pratica delle arti, quale requisito fondamentale del curriculum. Le istituzioni scolastiche sostengono lo sviluppo della creatività degli alunni e degli studenti, anche connessa alla sfera estetica e alla conoscenza storica e delle tecniche, tramite un'ampia varietà di forme artistiche, tra cui la musica, la danza, le arti, sia nelle forme tradizionali che in quelle innovative. L'apprendimento delle discipline artistiche è realizzato dalle istituzioni scolastiche nel Piano triennale dell'offerta formativa e in maniera autonoma e attraverso modalità laboratoriali di studio, approfondimento, produzione, fruizione e scambio. È attribuita alle istituzioni la possibilità di porre in essere singoli progetti, così come di istituire specifici percorsi curricolari ed extra-curricolari, anche in verticale e tramite la programmazione in rete con altre scuole e/o altri soggetti pubblici e/o privati.

I temi della creatività, intesi quali macro aree che comprendono le discipline artistiche, inseriti nel curriculum delle istituzioni scolastiche, riguardano le seguenti aree: musicale-coreutico, teatrale-performativo, artistico-visivo, linguistico-creativo.

Il Ministero dell'Istruzione e del Merito, il Ministero della Cultura e i suoi istituti INDIRE, AFAM, gli Istituti tecnici superiori, gli Istituti di cultura italiana all'estero e altri soggetti pubblici e privati del terzo settore accreditati presso il Ministero dell'Istruzione, concorrono, a realizzare un Sistema coordinato per la promozione e la progettazione della conoscenza e della pratica delle Arti, quale requisito fondamentale del curriculum di ciascun grado di istruzione del sistema nazionale di istruzione e formazione. Nel Decreto si stabilisce l'adozione di un Decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri di concerto con il MiC, con cadenza triennale, definito Piano triennale delle arti, ovvero un insieme di interventi che devono essere posti in essere per agevolare lo sviluppo dei temi della creatività da parte delle istituzioni scolastiche, dal Ministero dell'Istruzione e del Merito con l'ausilio degli altri organi della governance.

<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/05/16/17G00068/sg>

Decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri - Piano triennale delle arti per il periodo 2017-2019, adottato il 30.12.2017 pubblicato nella Gazzetta Ufficiale dell'1.3.2018 ai sensi dell'articolo 5 d. l.gs. n. 60 del 2017.

Il decreto legislativo n. 60/2017 all'articolo 5 prevede l'adozione con DPCM del Piano triennale delle Arti. Il DPCM afferma una nuova concezione della scuola in cui trova accoglienza, definizione, promozione una piena cittadinanza artistica e creativa, attraverso l'espressività artistica di cui sono protagonisti le allieve e gli allievi della scuola italiana, in un ampio

respiro europeo. Segna una netta linea di demarcazione fra le intenzioni e decisioni legislative e la predisposizione di azioni ed organizzazioni ben delineate e strutturate. Si può definire un “manifesto” di politica educativa che, a partire dal D.M. 8/2011 e fino al D.Lvo.13 aprile 2017 n. 60, investe sul potenziamento delle competenze creative dei nostri ragazzi, per una crescita armoniosa e flessibile delle menti e per un nuovo umanesimo.

Nel Piano è ritenuto fondamentale:

1. considerare la progettualità nell’ottica di una scuola vissuta come centro culturale di primo livello nel territorio
2. definire obiettivi condivisi nella progettazione del curricolo; co-progettare fra scuole nelle reti e con gli enti esterni
3. condividere buone pratiche, metodologie didattiche e organizzazioni;
4. sviluppare ricerche-azioni che integrino il più possibile le arti fra di loro;
5. promuovere il protagonismo creativo degli studenti;
6. collaborare con gli artisti e il territorio;
7. documentare, comunicare, valorizzare in modo significativo e monitorare

Fra le priorità strategiche del Piano:

- 1) promuovere l’apprendimento, la pratica, la creazione, la conoscenza storico-critica e la fruizione consapevole dei linguaggi artistici quali requisiti fondamentali e irrinunciabili del curricolo, anche in riferimento allo sviluppo delle competenze sociali e civiche e di cittadinanza europea, all’inclusività e alla valorizzazione delle differenze individuali, considerando anche l’apporto di approcci formativi “non formali” e “informali”;
- 2) valorizzare il patrimonio culturale materiale e immateriale nonché ambientale nelle sue diverse dimensioni, facilitandone la conoscenza, la comprensione e la fruizione dinamica da parte di tutti, garantendo il pluralismo linguistico e l’attenzione alle minoranze e alle tradizioni popolari locali;
- 3) favorire nella scuola dell’infanzia la diffusione di esperienze volte ad educare a nuovi linguaggi, al piacere del bello e al sentire estetico, alla connessione insolita dei dati sensoriali, ai processi cognitivo-emotivi sinestetici e metaforici, all’esplorazione dei materiali, all’espressione di pensieri ed emozioni con immaginazione e creatività attraverso la voce, il gesto, il segno e il simbolo, la drammatizzazione, i suoni, la musica, la manipolazione, l’attività grafico-pittorica e plastica, l’osservazione di luoghi e di opere per sviluppare le potenzialità emotive, cognitive, linguistiche, motorie, relazionali e sociali del bambino.
- 4) attraverso specifiche azioni dell’Amministrazione centrale e periferica fornire un supporto informativo e organizzativo per lo sviluppo di innovative capacità progettuali delle istituzioni scolastiche e delle reti di scuole nelle aree afferenti ai «temi della creatività» in una dimensione nazionale e internazionale;
- 5) favorire stabili collaborazioni tra le istituzioni scolastiche e soggetti del sistema coordinato per la promozione dei «temi della creatività» per rea-

lizzare attività didattiche significative nei luoghi della produzione artistica e culturale quali ad esempio musei, teatri, biblioteche, sale da concerto.

Richiamando l'art. 3 del Decreto legislativo 60, si indicano i temi della creatività sui quali le scuole andranno ad operare:

- a) musicale-coreutico
- b) teatrale-performativo,
- c) artistico-visivo,
- d) linguistico-creativo.

I percorsi potranno essere attuati nel curricolo e nell'extracurricolo, sin dalla scuola dell'infanzia, in percorsi orizzontali e verticali, in continuità e in alternanza scuola-lavoro.

Importante caratteristica del Piano è costituita dalla centralità delle collaborazioni con i soggetti del sistema coordinato per la promozione dei temi della creatività, come novellati all'articolo 3 del decreto, che sono soggetti collettivi pubblici e privati appartenenti prevalentemente al mondo del terzo settore con esperienza consolidata nella collaborazione con le scuole per la promozione dell'arte e della cultura umanistica.

Con il Piano è stato rilanciato il ruolo degli Uffici Scolastici Regionali, i quali, valutano i progetti e supportano le scuole per l'attuazione generale del provvedimento. Il piano prevede in particolare la presenza di Referenti Regionali proposti dagli USR che hanno il compito importante di interloquire con i soggetti del sistema coordinato per la promozione dei temi della creatività in modo da favorire le collaborazioni tra istituzioni scolastiche e le costituzioni di reti. Trattasi di azioni che gli Uffici Scolastici regionali hanno già messo in campo nella precedente edizione del Piano delle arti e che saranno ulteriormente implementate. Il Decreto ha permesso l'assegnazione tramite Avvisi pubblici emanati dalla Direzione Generale degli Ordinamenti di 2 milioni di euro annui (per un totale di 6 milioni di euro) destinati alle scuole o alle reti di scuole interessati alla promozione di attività artistiche e umanistiche. Con il Piano delle arti sono finanziati progetti presentati da scuole singole e in rete, relativi alla promozione della musica e dell'arte; i progetti in particolare riguardano i 4 temi della creatività: musicale – coreutico, teatrale – performativo, artistico – visivo, linguistico – creativo (art. 3. Dlgs. N. 60 del 2017).

Alla stesura del suddetto decreto ha collaborato una commissione istituita presso la Direzione Generale degli Ordinamenti con il supporto del Comitato nazionale per l'apprendimento pratico della musica per tutti gli studenti.

<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2018/03/01/18A01381/sg>

Decreto del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca sull'armonizzazione dei percorsi formativi della filiera artistico-musicale di cui all'art. 15 comma 4 del D. l.gs. n. 60 del 2017, alla cui stesura ha collaborato la Direzione Generale degli Ordinamenti, per la parte di competenza, è stato emanato l'11/5/2018 con n. 382.

Il Decreto ha definito procedure e azioni necessarie per il collegamento fra Comparto scuola e AFAM relativamente alla continuità degli studi musicali e alla costruzione di un curriculum verticale. Alla stesura del suddetto decreto ha collaborato una commissione mista MIUR e MIC istituita presso la Direzione Generale degli Ordinamenti con il supporto del Comitato nazionale per l'apprendimento pratico della musica per tutti gli studenti.

<https://www.miur.gov.it/documents/20182/1201979/DM+382+%282%29.pdf/1b8e1472-f0c9-4d81-aaae-786c95756252>

Decreto del Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca sull'accREDITAMENTO dei soggetti del sistema coordinato per la promozione dei temi della creatività D.l n. 764 del 14.08.2019 ex Articolo 4, comma 2- D. l.gs. n. 60 del 2017.

Il Decreto Interministeriale (MIBACT e del MIUR) n. 764 del 14.8.2019, disciplina la procedura di accreditamento dei soggetti pubblici e privati che intendono far parte del sistema coordinato per la promozione dei temi della creatività, istituito con l'articolo 4 del decreto legislativo n. 60 del 2017, anche per consentire ai soggetti del sistema coordinato di partecipare all'elaborazione e all'attuazione del Piano triennale delle Arti. La Direzione Generale per gli ordinamenti scolastici ha posto in essere gli Avvisi pubblici funzionali all'acquisizione delle richieste di accreditamento. Attualmente son 366 gli Enti del terzo settore accreditati per il piano delle arti. I soggetti privati, in particolare quelli del terzo settore, che operano nel campo artistico e musicale sono interessati alle procedure di accreditamento per poter collaborare con le scuole. Anche INDIRE, per quanto ente vigilato dal MIM, è interessato all'attuazione del decreto e in generale all'attuazione del decreto legislativo n. 60 del 2017, in quanto lo stesso decreto e il Piano delle Arti di cui al D.P.C.M. del 30.12.2017 affida a INDIRE diversi compiti. Alla stesura del suddetto decreto ha collaborato una commissione mista MIUR e MIC istituita presso la Direzione Generale degli Ordinamenti con il supporto del Comitato nazionale per l'apprendimento pratico della musica per tutti gli studenti.

<https://www.miur.gov.it/-/decreto-ministeriale-n-764-del-14-gosto-2019>

Decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri - Piano triennale delle arti per il periodo 2020-2022 del 12 maggio 2021 recante adozione del Piano triennale delle arti, ai sensi dell'articolo 5, del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 60.

Il Decreto ha permesso l'assegnazione tramite Avvisi pubblici emanati dalla Direzione Generale degli Ordinamenti di 2 milioni di euro annui (per un totale di 6 milioni di euro) destinati alle scuole o alle reti di scuole interessati alla promozione di attività artistiche e umanistiche. Attualmente INDIRE sta monitorando lo stato di attuazione che ha visto fino ad oggi circa 700 scuole di ogni ordine e grado finanziate. Alla stesura del suddetto decreto ha collaborato una commissione istituita presso la DGORD con il suppor-

to del Comitato nazionale per l'apprendimento pratico della musica per tutti gli studenti. <https://www.miur.gov.it/web/guest/-/decreto-presidente-del-consiglio-dei-ministri-del-12-luglio-2021>

Decreto del Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca recante la disciplina dei poli a orientamento artistico e performativo di cui all'articolo 11 del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 60. D.M. n. 16 del 31 Gennaio 2022 ex Articolo 11, comma 4 D. l.gs. n. 60 del 2017.

Lo schema di decreto sui Poli a orientamento artistico e performativo, attuativo dell'art. 11 d. l.gs.n. 60 del 2017, è volto a disciplinare questa particolare forma di rete di scuole del primo ciclo, definendone le finalità, i requisiti strutturali, i modelli organizzativi e la procedura autorizzatoria, a cura degli uffici scolastici regionali, necessaria ai fini della costituzione del Polo. Sono interessati al decreto oltre alle scuole che già hanno un PTOF orientato allo sviluppo dell'offerta formativa artistico-musicale, tutti quei soggetti pubblici e privati che vorrebbero interloquire con i Poli per l'elaborazione e attuazione dei progetti (*in primis* i soggetti del sistema coordinato che intendono accreditarsi ai sensi del decreto ex articolo 4, comma 2, d. l.gs. 60 del 2017). Alla stesura del suddetto decreto ha collaborato una commissione istituita presso la Direzione Generale degli Ordinamenti con il supporto del Comitato nazionale per l'apprendimento pratico della musica per tutti gli studenti.

<https://www.miur.gov.it/-/decreto-recante-la-disciplina-dei-poli-a-orientamento-artistico-e-performativo>

Decreto del Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca sui Percorsi a indirizzo musicale delle scuole secondarie di primo grado. D.l 176 del 1 luglio 2022 ex Articolo 12 del D. l.gs. n. 60 del 2017

Il decreto sui percorsi a indirizzo musicale delle scuole secondarie di primo grado (art. 12 d. l.gs. n. 60 del 2017), prevede una disciplina organica sui suddetti percorsi che sostituiranno i corsi delle scuole medie a indirizzo musicale. Il decreto è accompagnato da un allegato recante le indicazioni nazionali per l'insegnamento dello strumento musicale. Le suddette indicazioni sono state elaborate da un gruppo di lavoro con componenti amministrative e tecniche e sono state sottoposte al parere del Comitato Tecnico Scientifico per le indicazioni nazionali del primo ciclo, come previsto dal decreto istitutivo del gruppo di lavoro. Lo schema di decreto è stato sottoposto all'ufficio di Gabinetto del precedente governo ed è stato firmato dal Ministro. Lo schema di decreto sistematizza situazioni di fatto che hanno caratterizzato i corsi delle scuole medie a indirizzo musicale. La principale missione affidata già dalla legge 107/2015 [articolo 1, comma 181, lett. g) p.to 2: riequilibrio territoriale e potenziamento delle scuole secondarie di primo grado], non viene efficacemente perseguita in ragione dei vincoli finanziari posti dallo stesso decreto legislativo n. 60 del 2017 (articolo 17,

comma 1). Sono dunque fissati criteri programmatici generali per perseguire il riequilibrio territoriale (si fa riferimento in particolare all'articolo 12, comma 3, schema di decreto). Alla stesura del suddetto decreto ha collaborato una commissione istituita presso la Direzione Generale degli Ordinamenti con il supporto del Comitato nazionale per l'apprendimento pratico della musica per tutti gli studenti.

<https://www.miur.gov.it/web/guest/-/decreto-interministeriale-recante-la-disciplina-dei-percorsi-a-indirizzo-musicale-delle-scuole-secondarie-di-primo-grado>

Provvedimenti normativi da emanare

Decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri - Piano triennale delle arti ai sensi dell'articolo 5 D. l.gs. n. 60 del 2017 per il periodo 2022-2025

La legge 29 dicembre 2022, n. 197, recante il "Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2023 e bilancio pluriennale per il triennio 2023-2025", ha disposto il dimezzamento del finanziamento del Piano delle arti: la dotazione è attualmente di 1 milione di euro annui fino al 2025.

Il Decreto permetterà l'assegnazione tramite Avvisi pubblici emanati dalla Direzione Generale per gli ordinamenti (per un totale di 3 milioni di euro) destinati alle scuole o alle reti di scuole interessate alla promozione di attività artistiche e umanistiche.

Emanazione di una nota da parte della Direzione Generale per il personale scolastico – Ufficio organici che disciplini quanto indicato nell'articolo 17 del D. l.gs. n. 60 del 2017 ovvero l'Utilizzo della quota del 5% del personale ex Art. 17 del D. l.gs. n. 60 del 2017

La formazione docenti: un nodo da sciogliere

Una educazione musicale creativa e di grande qualità richiede dei professionisti dell'insegnamento e degli insegnanti generalisti altamente qualificati, inoltre essa può essere rinforzata da fruttuose collaborazioni.

In questa prospettiva credo sia necessario orientarsi verso due grandi obiettivi:

- permettere l'accesso degli insegnanti, degli artisti alle risorse e ad una formazione di qualità: un apprendimento creativo richiede un insegnamento creativo.
- Incoraggiare collaborazioni a tutti i livelli tra i ministeri, le scuole, gli insegnanti, le arti, le scienze e le comunità sociali e amministrative.

La riuscita di queste collaborazioni dipende dalla comprensione condivisa degli obiettivi e il rispetto delle competenze di ciascuno.

Per una educazione musicale di qualità c'è bisogno di una formazione efficace di insegnanti e artisti e dello sviluppo di partenariati tra sistemi educativi e culturali, docenti e dirigenti scolastici.

Una formazione più efficace di educazione artistica in senso lato è essenziale.

Formazione di docenti di diverse discipline

Idealmente, tutti gli insegnanti (e amministratori di scuola) dovrebbero essere sensibili ai valori e alla qualità di cui è portatrice l'arte e conoscere e praticare, non solo a livello di conoscenza, la musica e le arti. Gli insegnanti non musicisti dovrebbero poter acquisire un minimo di competenze artistiche. Una formazione di questo tipo permetterà loro di ottimizzare il loro potenziale e di aprire idealmente la loro capacità di comprensione del fatto culturale e di utilizzare le arti nel loro insegnamento.

Formazione dei docenti di musica e strumento

L'insegnamento della musica deve andare al di là del semplice insegnamento di competenze, di pratiche e di conoscenze specifiche. Perciò, oltre la padronanza tecnica, i programmi di musica dovrebbero favorire una visione più ampia degli insegnamenti.

I docenti di musica dovrebbero essere incoraggiati a ispirarsi alle competenze di altri artisti, compresi quelli di discipline afferenti, tutto ciò per acquisire le qualificazioni necessarie alla collaborazione all'interno di un quadro educativo comune.

Attività, quali ascolto di concerti, visite di musei e gallerie d'arte, spettacoli dal vivo, performance di artisti nelle Scuole, percorsi di educazione ambientale, attraverso l'educazione musicale e artistica, costituiscono delle risorse educative preziose per gli insegnanti e gli studenti in tutti i contesti di apprendimento. Inoltre, è necessario utilizzare le tecnologie, la musica elettronica e i nuovi media.

Crede che sia giunto il momento ineludibile di stabilire a livello nazionale, delle linee guida relative alla formazione iniziale dei docenti di musica e strumento.

Formazione di artisti

Gli artisti dovrebbero avere la possibilità di migliorare le loro competenze pedagogiche e di collaborare con gli educatori delle scuole, ma più direttamente di comunicare e interagire con efficacia con gli studenti.

Partenariati

La creazione di sinergia tra la musica, le arti e l'educazione per la promozione d'un apprendimento creativo può essere favorita da ogni tipo possibile di partenariati a livello ministeriale, regionale, municipale, tra scuole. Fra docenti e artisti.

Le arti e l'educazione possono quindi essere unite a livello politico tra i

diversi Ministeri per stabilire un legame tra il sistema educativo e il mondo culturale, grazie alla implementazione di progetti di collaborazione tra le istituzioni culturali e le scuole. Queste collaborazioni potranno, in questo modo, dare all'arte e alla cultura un posto centrale nell'educazione e non a margine dei programmi scolastici.

Lo sviluppo di tali partenariati è soggetto a numerose sfide. I budget destinati per l'educazione musicale e artistica, quando esistono, sono spesso centralizzati all'interno di uno specifico ministero o di un dipartimento, questo non facilita la condivisione di obiettivi e di finalità fra enti diversi. La burocrazia, a tutti i livelli, dei poteri pubblici può talvolta avere una visione restrittiva e scarsa motivazione in materia di cooperazione.

Ricerca sull'educazione artistica e condivisione di conoscenze

Permettere lo sviluppo delle capacità creative e della consapevolezza alle arti attraverso l'educazione musicale e artistica, richiede una convinzione e conseguentemente, atti concreti colti e informati da parte delle Istituzioni tutte. Allo scopo di permettere ai decisori politici e amministrativi di accettare e di sostenere la attuazione di percorsi di educazione artistico-musicale nella scuola, è necessario provare la loro efficacia e comunicarla.

La creatività, è una delle risorse più vissute nei sistemi produttivi di tutti i paesi, eppure esistono ancora sistemi educativi che bloccano la creatività. L'educazione artistica è uno dei migliori mezzi per promuovere la creatività (quando le metodologie di insegnamento vanno in tale direzione), ma sebbene ci siano ormai numerosissime ricerche in questo campo, e numerosi dati che provano i vantaggi nella integrazione delle arti nella educazione, i decisori politici non ne sono a conoscenza o se li conoscono non danno a queste ricerche il giusto valore.

Conclusioni

Strutturare un curriculum musicale e artistico, una strada evolutiva che accompagni ogni bambino nel proprio percorso di vita fino all'età adulta, con esperienze di orientamento e altre di approfondimento, ma con una costante rappresentata dal fare creativo, da quella tendenza dell'uomo all'inventare nell'atto del produrre, al generare conoscenza attraverso l'esplorazione, l'interrogazione della materia, il tentativo, l'errore, la rettifica; dare alla scuola la dignità della bottega, nella quale gli anziani insieme ai più o meno giovani cerchino di confrontarsi, di imitarsi, di trovare benessere e profondità; considerare l'educazione musicale come la possibilità di sperimentare in pratica itinerari, per quanto possibile, personalizzati, modulari e creativi, ecco, questa, a mio parere, è la vera rivoluzione culturale di cui

ha bisogno il nostro sistema formativo.

Per realizzare questo c'è bisogno di maggiori, continui e costanti investimenti e di risorse anche umane destinate per Legge alla causa, di innalzare la qualità professionale e di considerazione sociale del ruolo dell'insegnante nella comunità civile.

Molto c'è ancora da fare affinché il nostro Paese si accorga del ruolo fondamentale dell'educazione musicale e artistica nella società e dei giovani, del ruolo centrale e di grande influenza che ricoprono gli insegnanti nella società e della necessità che la formazione degli insegnanti e degli artisti sia rafforzata e implementata nella qualità. Questo fare necessita di un impegno civile che coinvolga l'intera società, soprattutto musicale e artistica, unita, coesa e determinata.

PROSPETTIVE

Nuovi Paesaggi per l'educazione al Suono e alla Musica

Mario Piatti¹

Abstract. Se si analizzano le vicende della presenza della musica nella scuola italiana negli ultimi cinquant'anni si possono evidenziare alcuni eventi positivi e, allo stesso tempo, alcuni nodi problematici.

Sul piano normativo sono state fatte scelte interessanti per l'articolazione del curriculum di musica, mentre, in parallelo, è mancata una revisione delle politiche relative alla formazione e al reclutamento dei docenti. Nelle pratiche quotidiane e in tanta pubblicistica talvolta sembra mancare la conoscenza di quanto è stato prodotto dalla ricerca pedagogica in merito alla formazione musicale delle nuove generazioni, rifugiandosi in facili ricettari o riproponendo contenuti teorici e storici di dubbia qualità. Spesso emerge un divario profondo tra i vissuti emotivi e identitari di bambini, ragazzi e giovani e le esperienze scolastiche. Sembra urgente quindi un ripensamento su quale senso e quali prospettive dare all'educazione al suono e alla musica, individuando nuovi paesaggi formativi per una "scuola musicAbile", le cui parole chiave potrebbero essere: ricerca, invenzione, ecologia, narrazione, passione.

Keywords: curriculum; metodologia; innovazione.

Premessa

Ringrazio innanzitutto per l'invito l'Istituto Comprensivo Trento 5 e gli altri enti che hanno reso possibile questo convegno in presenza; ringrazio poi in particolare Sonia Carli che ha insistito perché intervenissi con una relazione finale. Ho interpretato questa richiesta non tanto come fare una sintesi delle tematiche e delle problematiche dei relatori che mi hanno preceduto ma nel senso di offrire un mio punto di vista pedagogico di carattere generale.

¹ Centro Studi Maurizio Di Benedetto APS – <https://www.musicheria.net/formatore/mario-piatti/>.

Qualcuno sostiene che i pedagogisti siano sognatori o utopisti che ragionano un po' fuori dalla realtà. Forse sì, può essere utopia indicare orizzonti in cui il fare e il pensare l'educazione al suono e alla musica possano costituire un antidoto efficace a una cultura classista, antidemocratica, falsamente libertaria, tutta centrata sull'apparire piuttosto che sull'essere, tutta orientata ai valori del passato invece che ai desideri e alle aspirazioni del futuro delle nuove generazioni, una cultura destrorsa sorda alla solidarietà e alla necessità di includere, condividere, compartecipare, cooperare.

Le relatrici e i relatori che mi hanno preceduto hanno presentato articolate riflessioni e illustrato diversi aspetti metodologici e organizzativi sui quali sarebbe utile sviluppare in seguito qualche approfondimento, confrontandoci anche con la situazione istituzionale e sociale della scuola italiana che a mio avviso presenta non pochi aspetti di criticità, come si può evincere dagli obiettivi stabiliti per la scuola, ma non solo, nel PNRR. L'orientamento politico sembra orientato sempre più ad asservire gli obiettivi formativi al mondo imprenditoriale, che richiede una mano d'opera flessibile, passiva e acritica, assoggettata ai dispositivi tecnologici che condizionano e orientano l'innovazione didattica unicamente sul digitale. Senza contare gli inaccettabili tagli ai finanziamenti dell'istruzione invece che degli armamenti.

Sono ben consapevole che il rischio è di fare di tutta ai quattro angoli un fascio e di vedere solo il bicchiere mezzo vuoto, ma credo che non ci si possa rinchiudere nel nostro dorato recinto musicale, pensando che comunque alla fine qualche concerto di fine anno, qualche rassegna di cori scolastici, qualche premio a progetti pluriennali (comunque finanziati sempre meno), qualche bel filmato sulle buone pratiche facciano intravedere meno lontano il traguardo della "musica per tutti".

Chiusa la premessa. Suddivido la mia relazione in due punti, analizzando nel primo i contesti attuali e poi, nel secondo, cercando di far intravedere alcuni nuovi paesaggi per l'educazione al suono e alla musica, paesaggi che ovviamente emergono dalle mie esperienze e dalle riflessioni che in questi ultimi tempi ho condiviso in particolar modo con gli amici e le amiche dell'associazione "Centro Studi Maurizio Di Benedetto"². Quanto esporrò è ovviamente un personale punto di vista parziale, che non esaurisce altri possibili paesaggi che si potrebbero esplorare percorrendo itinerari diversi.

² L'Associazione Centro Studi Maurizio Di Benedetto APS (CSMDB), fondata a Lecco nel Novembre 1994, ha il fine statutario di "promuovere e diffondere conoscenze e competenze pedagogico-musicali in ambito educativo e formativo". Organizza la sua attività di ricerca e formazione nell'ambito della pedagogia e dell'educazione al suono e alla musica attraverso l'organizzazione di laboratori, seminari, convegni e pubblicazioni. L'Associazione è soggetta all'accreditamento dal Ministero dell'Istruzione per l'aggiornamento e la formazione del personale della scuola (DM 28/07/06) e fa parte del Forum Nazionale per l'Educazione Musicale.

Contesti

Se si analizzano le vicende della presenza della musica nella scuola italiana negli ultimi cinquant'anni si possono evidenziare alcuni eventi positivi e, allo stesso tempo, alcuni nodi problematici.

Non mi soffermo ad elencare i vari provvedimenti che hanno in qualche modo rafforzato la presenza della musica nel curriculum, anche per merito di docenti e dirigenti che son riusciti, nonostante gli scarsi finanziamenti, a realizzare percorsi e progetti interessanti. Le relatrici e i relatori che mi hanno preceduto hanno già evidenziato gli aspetti normativi e alcune prospettive metodologiche. Mi limito pertanto a fare qualche riflessione prendendo spunto dalle *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione* del 2012. Personalmente credo sia sempre utile una rilettura di questo documento che ha accolto ed esprime una visione di scuola e una prospettiva educativa interessante se si vuole sperare in una "scuola musicAbile"³.

Nelle *Indicazioni* del 2012 l'attenzione non è posta tanto sui contenuti dei programmi d'insegnamento, e quindi sui contenuti disciplinari e sulle connesse metodologie, ma sulla acquisizione delle competenze, attraverso percorsi che intrecciano saperi, esperienze e discipline: «Ogni scuola predispone il curriculum all'interno del Piano dell'offerta formativa con riferimento al profilo dello studente al termine del primo ciclo di istruzione, ai traguardi per lo sviluppo delle competenze, agli obiettivi di apprendimento specifici per ogni disciplina. [...] I docenti, in stretta collaborazione, promuovono attività significative nelle quali gli strumenti e i metodi caratteristici delle discipline si confrontano e si intrecciano tra loro, evitando trattazioni di argomenti distanti dall'esperienza e frammentati in nozioni da memorizzare. Le discipline, così come noi le conosciamo, sono state storicamente separate l'una dall'altra da confini convenzionali che non hanno alcun riscontro con l'unitarietà tipica dei processi di apprendimento. Ogni persona, a scuola come nella vita, impara infatti attingendo liberamente dalla sua esperienza, dalle conoscenze o dalle discipline, elaborandole con un'attività continua e autonoma» [Miur, 2012, p. 17].

Gli obiettivi formativi riguardano quindi la globalità della persona e occorre focalizzare l'attenzione sul "senso dell'esperienza educativa", favorendo la consapevolezza di sé e sviluppando le proprie inclinazioni. Per questo, avvertono le *Indicazioni*, «le discipline non vanno presentate come territori da proteggere definendo confini rigidi, ma come chiavi interpretative disponibili ad ogni possibile utilizzazione. [...] Le competenze sviluppate nell'ambito delle singole discipline concorrono a loro volta alla promozione

³ Riprendo in questa sede alcuni punti che ho approfondito nel saggio "La musica tra educazione e disciplina" pubblicato nella rivista "Idee in form@zione. Il valore educativo delle discipline", anno 10, n. 9, 2021. Ora anche in <https://www.musicheria.net/2023/07/30/la-musica-tra-educazione-e-disciplina/>.

di competenze più ampie e trasversali, che rappresentano una condizione essenziale per la piena realizzazione personale e per la partecipazione attiva alla vita sociale, orientate ai valori della convivenza civile e del bene comune» [Miur, 2012, pp. 32-33].

Per quanto riguarda “Musica”, il testo delle *Indicazioni* – elaborato per altro con una certa fatica nel corso di varie mediazioni tra persone di diverso orientamento – globalmente si aggancia in modo positivo con le prospettive sopra citate. L’attenzione è ad “apprendere dall’esperienza”, ponendo al centro la relazione educativa tra bambini/ragazzi e insegnanti, dando quindi importanza alla valorizzazione dei vissuti, cioè le concrete interazioni che insegnanti e allievi hanno con i fatti, gli eventi, i prodotti musicali presenti nel quotidiano, da mettere in relazione con le tradizioni e i prodotti delle culture del mondo, sia in senso storico che geografico. Un apprendere dall’esperienza che significa anche interagire con le risorse strutturali e umane presenti sia nel territorio di appartenenza, sia, tramite le tecnologie, nei vasti territori del mondo.

Bisogna però dire che nella pratica didattica, le prospettive innovative sembrano naufragare nel mare dei contenuti così come sono formalizzati nei libri di testo, in particolare quelli proposti per la scuola secondaria, che negli ultimi anni sembra siano stati intaccati solo marginalmente da quella autonoma riflessione pedagogica auspicata già nel 1985 da Maurizio Della Casa nel suo libro *Educazione musicale e curricolo*. Un’analisi dettagliata dei libri di testo, anche dei più recenti, fa emergere una visione della disciplina scolastica “Musica” come un mosaico di contenuti derivati dalle teorie musicologiche, dalla storiografia, dalle tecniche compositive, dall’analisi e dalle teorie interpretative, e un insieme di repertori per la pratica vocale e strumentale [Deriu, 1994; Anceschi, 2008].

Non è facile per l’insegnante andare oltre il libro di testo e costruire un curricolo che rispetti le indicazioni pedagogiche del testo ministeriale. Talvolta sembra mancare la conoscenza di quanto è stato prodotto dalla ricerca pedagogica in merito alla formazione musicale delle nuove generazioni, trovando più facile rifugiarsi in facili ricettari o riproponendo contenuti teorici e storici di dubbia qualità⁴. Spesso emerge un divario profondo tra i vissuti emotivi e identitari di bambini, ragazzi e giovani e le esperienze scolastiche. Di fatto si assiste, a livello nazionale, a un panorama variegato, con disparità di pratiche e con modalità che vanno dalla tradizionale lezione frontale cattedratica a situazioni esperienziali innovative. Sarebbe utile che il Ministero attivi un’indagine conoscitiva analoga a quella realizzata nel 2007 [Fiocchetta, 2008], anche se ritengo che non sia facile seguire la varietà e

⁴ Sulla “Pedagogia della musica” cfr. la bibliografia di testi pubblicati tra il 1967 e il 1993 contenuta in Piatti, 1994: <https://www.musicheria.net/2011/11/25/pedagogia-della-musica-bibliografia-in-lingua-italiana-1967-1993/>. Cfr anche Piatti, 2003: <https://www.musicheria.net/2020/12/13/essere-in-musica/>. Per una bibliografia sui testi di didattica della musica pubblicati tra il 1964 e il 2017 cfr. <https://www.musicheria.net/2018/07/23/libri-di-didattica-della-musica/>.

la molteplicità delle esperienze e la frammentazione delle documentazioni elaborate dalle singole scuole. Un tentativo in tal senso può considerarsi quello realizzato da INDIRE con la rassegna “La musica unisce la scuola”.⁵

I cambiamenti auspicabili in funzione di una maggiore qualità del rapporto insegnamento/apprendimento non potranno però realizzarsi se non si risolve in modo organico e strutturale il problema dei problemi: da un lato la formazione, sia iniziale che in servizio, dei docenti di musica nei vari ordini di scuola; dall’altro le modalità di reclutamento del corpo docente.

Le soluzioni in merito al reclutamento sembrano a volte rispondere – anche al momento della stesura di questo scritto – più a criteri di sanatoria di situazioni pregresse che non a un quadro di sistema che concili la formazione pedagogica con la competenza disciplinare e la pratica didattica. Anche per quanto riguarda la musica, sembra permanere l’opinione comune che un buon musicista sia di per sé un bravo insegnante, misconoscendo quanto da anni si va facendo ed elaborando per promuovere un buon curriculum formativo per i futuri docenti di discipline musicali nei vari ordini scolastici, in particolare nell’ambito delle Scuole di Didattica della musica dei conservatori⁶.

Sulla formazione iniziale è proprio di questi giorni la ridefinizione dei percorsi in base al dPCM del 4 agosto 2023, “Definizione del percorso universitario e accademico di formazione iniziale dei docenti delle scuole secondarie di primo e secondo grado, ai fini del rispetto degli obiettivi del Piano nazionale di ripresa e resilienza”⁷, e delle “Linee guida per la valutazione dei requisiti di accreditamento dei percorsi di formazione per insegnanti” emanate dall’Agenzia Nazionale di Valutazione del sistema Universitario e della Ricerca⁸.

Sul tema della formazione iniziale e della formazione/aggiornamento in servizio andrebbe aperto un capitolo a parte che il tempo a mia disposizione non mi permette di aprire. Non sarebbe male un convegno specifico su questo tema, sulla base ad es. del “Profilo conclusivo del docente abilitato, competenze professionali e standard professionali minimi” contenuto nell’Allegato A del dPCM citato e delle Linee guida dell’ANVUR.

Nuovi paesaggi

Sembra urgente quindi un ripensamento su quale senso e quali prospettive dare all’educazione al suono e alla musica, individuando nuovi paesaggi formativi per una “scuola musicAbile”.

⁵ Cfr. <https://lamusicaunisce.indire.it/>. Cfr. una sintesi delle Rassegne 2020, 2021, 2022 in Morandi e Cantini 2022.

⁶ Si vedano i vari dossier elaborati dal DDM-GO (Docenti di Didattica della Musica – Gruppo Operativo): <http://afamdidamus.altervista.org/> (consultazione 16/09/2023).

⁷ G.U.n.224del25/9/2023. https://www.gazzettaufficiale.it/atto/serie_generale/caricaDettaglioAtto/originario?atto.dataPubblicazioneGazzetta=2023-09-25&atto.codiceRedazionale=23A05274&elenco30giorni=false.

⁸ Approvate dal Consiglio Direttivo dell’ANVUR con delibera n. 231 del 26 settembre 2023. <https://www.anvur.it/attivita/ava/formazione-insegnanti/>.

Credo si debba porre particolare attenzione alle parole che vengono usate quando si parla di scuola, di educazione, di musica. Purtroppo non mi pare che le parole che circolano in questo periodo da parte di ministri, di mezzi di informazione, in testi legislativi aprano a prospettive costruttive e positive.

Secondo me alcune parole che invece potrebbero aiutare docenti, dirigenti, genitori, educatori a dare una nuova prospettiva alla scuola e nello specifico all'educazione al suono e alla musica potrebbero essere: ricerca, invenzione, ecologia, narrazione, passione. Vediamole brevemente nel dettaglio, tenendo conto che i miei sono solo spunti per ognuno dei quali sarebbe necessario più tempo e altre modalità espositive per i dovuti approfondimenti e per l'elaborazione di azioni efficaci.

a) Ricerca

Sempre le *Indicazioni* del 2012 sottolineano l'importanza della ricerca, individuando nella costruzione del curricolo «il processo attraverso il quale si sviluppano e organizzano la ricerca e l'innovazione educativa», attraverso una progettazione didattica che favorisca la connessione tra i diversi saperi. La modalità operativa più adeguata, sottolineano sempre le *Indicazioni*, è il laboratorio: «Il laboratorio, se ben organizzato, è la modalità di lavoro che meglio incoraggia la ricerca e la progettualità, coinvolge gli alunni nel pensare, realizzare, valutare attività vissute in modo condiviso e partecipato con altri, e può essere attivata sia nei diversi spazi e occasioni interni alla scuola sia valorizzando il territorio come risorsa per l'apprendimento».

Non credo sia il caso qui di ricordare gli elementi essenziali da tenere presente affinché una ricerca sia produttiva. Si tratta comunque di attivare percorsi di esplorazione e di ricerca con i bambini e i ragazzi, attraverso modalità che favoriscano la loro compartecipazione alle scelte relative ai contenuti, ai tempi e al lavoro riflessivo sulle esperienze realizzate, ponendo anche attenzione agli aspetti etici che ogni relazione educativa implica [Mortari, 2009]. Nella quotidianità della scuola si fa ricerca con e per i bambini e le bambine, le ragazze e i ragazzi, per migliorare le loro competenze e conoscenze, non per dimostrare qualche teoria presuntamente scientifica.

Ogni attività musicale potrebbe essere impostata secondo il metodo della ricerca: dalla fase esplorativa alla sistematizzazione delle prime "scoperte"; dalla integrazione con altri saperi e conoscenze alla socializzazione dei risultati del nostro ricercare; dalla condivisione e dal confronto con altre comunità scolastiche ed extrascolastiche alla sperimentazione, senza paura dell'imperfezione, come ben argomentato da Rita Levi Montalcini nel suo libro *Elogio dell'imperfezione*, e senza paura nemmeno dell'errore – come ha scritto Rodari nella sua "Grammatica della fantasia", «Sbagliando s'impara, è vecchio proverbio. Il nuovo potrebbe dire che sbagliando s'inventa» [Rodari, 1973, p. 36]. Veniamo quindi alla seconda parola: invenzione.

b) Invenzione

Mi piace qui riprendere un passo della *Grammatica della fantasia* di

Gianni Rodari. Al Cap. 45: "Schede", paragrafo "Fantasia e pensiero logico" Rodari scrive: «A proposito delle storie inventate dai bambini (vedi capp. 3, 5, 35) mi sembra che valga la riflessione di John Dewey, in *Come pensiamo*, a p. 64: *Le storie immaginarie raccontate dai fanciulli possiedono tutti i gradi della coerenza interna: alcune sono sconnesse, altre articolate. Allorché sono connesse, esse simulano il pensiero riflessivo; e in verità di solito si verificano nelle menti dotate di capacità logiche. Queste costruzioni fantastiche precedono spesso un pensiero di tipo più rigorosamente coerente e gli preparano la strada. "Simulano" ... "precedono" ... "preparano la strada" ...* Non mi sembra arbitrario dedurre che se vogliamo insegnare a pensare dobbiamo prima insegnare a inventare».

Le questioni che a mio avviso andrebbero affrontate sono: perché riteniamo importante che nelle esperienze educative con il suono e la musica si favoriscano i processi di invenzione? Quali sono i concetti migliori che ci possono aiutare a strutturare i modelli operativi relativi all'invenzione musicale? Quali metodologie sono più adeguate per l'attivazione dell'invenzione musicale?

Credo che "invenzione musicale" non vada riferita solo a un processo che porta a un prodotto musicale, ma, come con Enrico Strobino ho esplicitato in *"Grammatica della fantasia musicale. Introduzione all'arte di inventare musiche"* [Piatti e Strobino, 2011], «"Inventare musiche" non solo nel senso d'inventare brani musicali, ma inventare anche performances, eventi, situazioni, esperienze con la musica, per esprimersi, comunicare, giocare» [cit., pp. 13-14]. Questo per sottolineare l'importanza e la necessità di tener conto dei contesti in cui si attivano le esperienze di invenzione, soprattutto quando tali esperienze avvengono nella routine della vita scolastica.

Mi permetto in questa sede di riprendere un passo del documento che abbiamo posto alla base della ricerca che come Centro Studi Maurizio Di Benedetto stiamo conducendo nell'ambito del Laboratorio di Pedagogia dell'Invenzione Musicale⁹.

A nostro avviso l'educazione musicale nella scuola - di tutte e di tutti, in ogni ordine e grado - non pone sufficiente attenzione alla dimensione inventiva delle bambine e dei bambini, delle ragazze e dei ragazzi, relegandola solo ad alcuni aspetti creativi connessi alla pratica esecutiva (vocale, strumentale, in parte nell'uso delle tecnologie) o all'ascolto. Riteniamo invece che l'invenzione debba essere primariamente intesa come forma di

⁹ Cfr. https://www.musicheria.net/categoria_formazione/lapim/. Mi sembra opportuno richiamare il fatto che, all'interno del CSMDB, il tema dell'invenzione musicale è stato più volte affrontato e molte esperienze formative sono state connotate anche da proposte di tipo creativo-inventivo (mi riferisco in particolare ai laboratori della Scuola di Animazione Musicale a Orientamento Pedagogico e Sociale). Un particolare momento di riflessione sul tema dell'invenzione è stato poi il I Colloquio di Musicheria.net "Musica: educazione senza invenzione?" (cfr. <https://www.musicheria.net/2012/01/04/musica-educazione-senza-invenzione-i-colloquio-di-musicherianet/>).

esperienza e di pensiero caratterizzata, anche in ambito sonoro-musicale, da precise condotte che interessano l'espressione e la comunicazione, con anche un evidente valore sociale. Pensiamo quindi all'invenzione sia come modalità di relazione, che coinvolge insieme le sfere cognitive, affettive, sensoriali e corporee; sia come strategia metodologica e didattica in cui una molteplicità di dispositivi pedagogici favoriscono l'instaurarsi in un clima fecondo e partecipato dei processi educativi e formativi, integrando in modo amichevole ed ecologico anche le tecnologie; sia, infine, come luogo dell'incontro tra scuola e territorio nella costruzione condivisa dei saperi e delle competenze, che crea sviluppo nelle comunità, a partire dallo scambio intergenerazionale.

In sintesi, e come prima definizione, riteniamo che si possa intendere per "invenzione musicale" l'atto di produzione, da parte di singoli o di gruppi, di un evento sonoro-musicale che abbia (soggettivamente) caratteristiche di novità, che metta in gioco creativamente la fantasia e l'immaginazione attraverso condotte e comportamenti di esplorazione, estemporizzazione, improvvisazione, composizione, valorizzando il già esperito e conosciuto, utilizzando tecniche e tecnologie adeguate agli obiettivi di espressione e comunicazione.

Per concludere segnalo un dato interessante: nelle riviste e nei siti che si occupano di educazione musicale raramente si trova nei titoli degli articoli il termine invenzione, mentre è completamente assente nei vari documenti ministeriali relativi all'attivazione del "Piano delle arti". Forse qualche domanda ce la potremmo porre.

c) Ecologia

La terza parola è *ecologia*. Le vicende legate al lockdown hanno sicuramente fatto emergere nuovi sensi e significati che i suoni e le musiche possono avere nella vita personale e di comunità, sviluppando approfondite riflessioni in merito all'ecologia dei sensi. Come evidenziato da Roberto Neulichedl in un importante saggio apparso nel numero 184 della rivista *Musica Domani* intitolato "In ascolto: una prospettiva ecologica", «in qualsiasi prospettiva educativo-musicale è lecito affermare che il tema dell'ecologia sonora possa e debba essere assunto quale antidoto a una società tendenzialmente sempre più anestetizzante e, quindi, quale indispensabile risposta da dare all'emergenza psico-sociale che ne deriva» [Neulichedl 2021]. In questa prospettiva ritengo che il paesaggio sonoro possa veramente costituire un "teatro educativo" come ben evidenziato nella recente pubblicazione di Enrico Strobino e Maurizio Vitali. Per i due autori «il paesaggio sonoro è la migliore porta d'entrata in un campo di riflessioni che ipotizza il passaggio da un pensiero centrato prevalentemente sul visivo, ad un altro che valorizza anche il sonoro, o ancora meglio, il polisensoriale» [Strobino e Vitali, 2023, p. 17], ancorandosi alle prospettive di una *ecosofia sonora* ben delineate da Roberto Barbanti [Barbanti, 2020]. Lavorare nel e sul paesaggio sonoro significa in primo luogo attivare ascolti attenti

e partecipati. Come ribadiscono Strobino e Vitali rifacendosi agli studi e alle ricerche di Lugina Mortari, «l'atto ecologico per eccellenza è l'ascolto. Ascolto della nostra risonanza unito alla percezione profonda e partecipata di ciò che è altro da noi, gli altri, l'ambiente, con cui cogliere l'opportunità di interconnettersi, esprimendo quell'antica sapienza che mentre ci libera, anche per brevi momenti, dai sistemi interpretativi già dati, apre alla possibilità di entrare in una relazione empatica e sintonica con le persone, le cose e i luoghi, con quella stessa predisposizione e attitudine che è tipica dell'infanzia» [Strobino e Vitali, 2023, p. 35].

d) Narrazione

La quarta parola che ho scelto è *narrazione*.

Nell'ascolto che, come si è detto, è atto ecologico per eccellenza, è implicito dare la parola agli altri, e, nella scuola, dare la parola a ragazzi e ragazze, bambine e bambini, lasciare che esprimano se stessi, raccontino le proprie esperienze, rielaborino i propri vissuti, esplicitino e condividano le sensazioni e le emozioni, il tutto ovviamente con riferimento al mondo sonoro e musicale vissuto ed esperito. In una parola, si tratta di sviluppare quel pensiero narrativo così bene descritto da Jerome Bruner. La narrazione, più che la "spiegazione", è un processo che facilita l'acquisizione del sapere.

Nella narrazione può essere dato un posto significativo alla ricognizione autobiografica. Fare autobiografia musicale significa costruire la propria identità musicale, scandagliando i propri *imprinting*, riscoprendo sensi e significati delle esperienze vissute nel passato più o meno recente, esplicitando e confrontandosi sui valori di riferimento, sviluppando la propria competenza [cfr. Disoteo e Piatti, 2002, pp. 109-126].

Il lavoro autobiografico consente anche di praticare quel "pensiero riflessivo" che sta alla base della costruzione del senso della nostra vita. Come afferma Luigina Mortari «pensare è cercare la verità dell'esperienza; è la capacità propria della ragione di cercare il significato di ciò che accade e di metterlo in parola. Pensare è andare alla ricerca di un principio d'ordine, di quella giusta misura del dire, del sentire e dell'agire che fa stare con signoria nel mondo» [Mortari, 2003, p. 17].

Dare e prendere quindi la parola anche come atto di democrazia, sulla scia degli esempi di Don Milani e di Gianni Rodari, e, nel campo della didattica musicale, dare "la parola all'ascolto", come ha ben esplicitato Gino Stefani in molti suoi saggi [Stefani, 2000].

e) Passione

Per concludere mi sembra adatta la parola *passione*. Anche in questo caso prendo a prestito le parole di Gianni Rodari: «Intendo per "passione" la capacità di resistenza e di rivolta; l'intransigenza nel rifiuto del fariseismo, comunque mascherato; la volontà di azione e di dedizione; il coraggio di "sognare in grande"; la coscienza del dovere che abbiamo, come uomini,

di cambiare il mondo in meglio, senza accontentarci dei mediocri cambiamenti di scena che lasciano tutto com'era prima; il coraggio di dire di no quand'è necessario, anche se dire di sì è più comodo, di non "fare come gli altri", anche se per questo bisogna pagare un prezzo» [Rodari, 1966]. Rodari il suo prezzo l'ha pagato. Ora tocca a noi.

Occorre ripensare il nostro ruolo non solo e non tanto per quello che si può fare in modo nuovo nella scuola o nella classe, ma anche considerando come la nostra artisticità, la nostra passione educativa possa far sì che le esperienze quotidiane che facciamo con i ragazzi diventino nucleo creativo di trasformazione della scuola e della società. Se perdiamo di vista queste prospettive, queste visioni culturali, c'è il rischio di chiudersi in ghetti mentali e operativi che qualcuno può anche ritenere più o meno importanti e validi, ma che rimangono comunque ghetti.

Ciò che dovremmo elaborare e condividere è un senso nuovo di un'educazione – e di un'educazione al suono e alla musica - che, come c'insegna Rodari, sappia intrecciare sempre più vita della scuola e vita della società, quotidiano e futuro, e che faccia diventare sempre più lo spazio-tempo della scuola, un nucleo generativo di trasformazione anche della società. Questa è una visione forse un po' utopistica, ma non c'è futuro senza un po' d'utopia. Per sostenere e tentare di realizzare le nostre utopie abbiamo bisogno di alimentare le nostre passioni. Senza passione gli atti educativi diventano aride istruzioni per l'uso, buone tutt'al più per addestrare e addestrare le intelligenze. Mai come oggi invece abbiamo bisogno anche di intelligenze musicali capaci di rendere il mondo più giusto, più ecologico, più creativo, più solidale e, non da ultimo, più pacifico.

Bibliografia

- Anceschi, A. (2006), *La formazione degli insegnanti di musica. Il tirocinio tra prassi didattica e riflessione teorica*, Liguori, Napoli.
- Anceschi, A. (2008) (a cura di). "Fare lezione con un libro", *Musica Domani*, 148, pp. 39-48, con interventi di R. Deriu, F. Ciccarelli, S. Chiesa.
- Barbanti R. (2020), *Dall'immaginario all'acustinario: prolegomeni a un'ecosofia sonora*, Galaad Edizioni, Giulianova.
- Bruner, J. (1992), *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*, Bollati Boringhieri, Torino.
- Bruner, J. (1996), *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Feltrinelli, Milano.
- Della Casa, M. (1985), *Educazione musicale e curriculum*, Zanichelli, Bologna.
- Deriu, R. (1994). "Testi, contesti, pretesti. L'editoria scolastica in Italia dal '63 a oggi" In G. Grazioso (a cura di), *L'educazione musicale tra passato, presente e futuro*, Ricordi-Siem, Milano, pp. 36-63.
- Disoteco, M., Piatti, M. (2002), *Specchi sonori. Identità e autobiografie musicali*, FrancoAngeli, Milano.
- Fiocchetta, G. (2008) (a cura di), *Musica e scuola. Rapporto 2008*, Studi e docu-

- menti degli annali della pubblica istruzione n. 123, Le Monnier, Firenze.
- Levi Montalcini, R. (1987), *Elogio dell'imperfezione*, Garzanti, Milano.
- Miur (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*. https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf (consultazione 16/09/2023).
- Morandi, M., Cantini, C. (2022), *La musica unisce la scuola: una rassegna tra tradizione e innovazione. Studio sull'educazione musicale in tempi di emergenza*. In: <https://digitcult.lim.di.unimi.it/index.php/dc/article/view/225/141> (ultima consultazione: 22/09/2023).
- Mortari, L. (2003), *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci, Roma.
- Mortari, L. (2009) (a cura di), *La ricerca per i bambini*, Mondadori, Milano.
- Neulichedl, R. (2021), "I suoni ai tempi della pandemia. Per un'ecologia dei sensi", in *Musica Domani*, n. 184, reperibile al sito https://www.musicadomani.it/wp-content/uploads/2023/05/MD_184_giugno_2021.pdf (ultima consultazione 22/09/2023).
- Piatti, M. (1994) (a cura di), *Pedagogia della musica: un panorama*, Clueb, Bologna.
- Piatti, M. (2003), "Essere in musica. Elementi per una pedagogia della musica", in T. Camellini (a cura di), *Prove e saggi sui saperi musicali. Ricercare per insegnare*, ETS, Pisa. Anche in <https://www.musicheria.net/2020/12/13/essere-in-musica/>.
- Piatti, M., Strobino, E. (2011), *Grammatica della fantasia musicale. Introduzione all'arte di inventare musiche*, FrancoAngeli, Milano.
- Rodari, G. (1966), "Educazione e passione", *Il giornale dei genitori*, n. 11-12. Ora in G. Rodari, *Scuola di fantasia*, (a cura di Carmine De Luca), Editori Riuniti, Roma, 1992, pp. 5-11.
- Rodari, G. (1973), *Grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie*, Einaudi, Torino.
- Stefani, G. (2000), *La parola all'ascolto*, Clueb, Bologna.
- Strobino, E., Vitali, M. (2023), *Il paesaggio sonoro come teatro educativo. Ecologia-Etica-Eстетica*, Progetti Sonori, Mercatello sul Metauro.



sites.google.com/istitutotrento5.it/lascuolamusicabile