

IL PROGETTO MID

(MUSICA, INCLUSIONE E DIGITALE)



SVILUPPO E VALIDAZIONE DI UN PARADIGMA FORMATIVO PER LA TRASFORMAZIONE DELL'EDUCAZIONE MUSICALE NELLA SCUOLA PRIMARIA

**Dottorato di ricerca in "Health Promotion and Cognitive Sciences", XXVIII ciclo,
presso l'Università degli Studi di Palermo**

Docente tutor: Prof.ssa Alessandra La Marca

Tesi di: Bartolomeo Cosenza

E come giga e arpa, in temprata tesa di molte corde, fa dolce tintinno a tal da cui la nota non è intesa, così da' lumi che lì m'apparinno s'accogliea per la croce una melode che mi rapiva, senza intender l'inno.

Dante Alighieri, Divina Commedia, Paradiso, XIV, 118-123

RINGRAZIAMENTI

Al termine di questo percorso di ricerca dottorale in Health Promotion and Cognitive Sciences, XXVIII ciclo, desidero esprimere la mia più profonda gratitudine a coloro che hanno reso possibile la realizzazione di questo lavoro.

Rivolgo i miei primi e più sentiti ringraziamenti alla mia famiglia, fondamento imprescindibile di ogni mio traguardo. A mio padre e mia madre, che con il loro sostegno incondizionato, i loro sacrifici e la loro fiducia costante hanno alimentato la mia determinazione nei momenti più difficili del percorso dottorale. A mio fratello, compagno di vita e testimone silenzioso delle sfide e delle conquiste che hanno caratterizzato questi anni di studio e ricerca.

Esprimo inoltre la mia sincera riconoscenza alla Dott.ssa Angela Mineo, Dirigente Scolastica dell'Istituto Comprensivo Statale "Nino Garzilli", per aver creduto nel valore della ricerca educativa e per aver generosamente concesso l'opportunità di realizzare il corso di formazione di 25 ore in qualità di esperto esterno. Questa collaborazione istituzionale è stata fondamentale per l'implementazione concreta del progetto MID, cuore pulsante della presente ricerca dottorale, trasformando ipotesi teoriche in evidenze empiriche verificabili sul campo.

Senza il contributo, il supporto e la fiducia di queste persone, il percorso che ha portato alla realizzazione di questo lavoro non sarebbe stato possibile. A tutti loro va la mia più sentita gratitudine.

Abstract (Italiano)

La ricerca affronta il divario tra il riconoscimento teorico-normativo del valore formativo della musica e la sua effettiva traduzione in pratiche quotidiane nella scuola primaria italiana. Il problema risiede nella difficoltà di rendere la musica un'esperienza stabile, inclusiva e curricolare in presenza di vincoli organizzativi e di una preparazione disomogenea del corpo docente. L'obiettivo è elaborare e validare un modello "agency-oriented" fondato sul "Capability Approach" e sul "digital learning by doing", capace di trasformare il riconoscimento di principio in routine didattiche replicabili che uniscano ideazione, esecuzione, registrazione, riascolto e riflessione guidata, con l'ausilio di strumenti digitali a bassa soglia e dispositivi concreti accessibili.

Metodologicamente, il lavoro adotta un'impostazione di ricerca-progetto con approccio "Mixed Methods", che integra analisi del contesto, sperimentazioni didattiche in classi della primaria e percorsi di formazione docenti, mantenendo costante l'attenzione alla trasferibilità nei contesti ordinari e al raccordo con le reti territoriali e le comunità educanti. La progettazione didattica è informata da evidenze neuroscientifiche e da tradizioni metodologiche del Novecento, rilette in chiave inclusiva, e fa leva su tecnologie semplici non come fine, ma come mezzo per documentare e rendere visibili i processi di apprendimento.

Si registra un rafforzamento dell'autoefficacia e della competenza progettuale dei docenti, un migliore allineamento tra bisogni formativi e pratiche, e una maggiore capacità di integrare il digitale in funzione degli obiettivi musicali e inclusivi. In classe si osservano aumento di partecipazione, motivazione e autonomia, insieme a segnali di accessibilità per alunni con bisogni educativi speciali; sul piano organizzativo emergono condizioni minime chiare per la governance scolastica, funzionali alla continuità delle attività senza richieste di risorse straordinarie.

Le conclusioni indicano la sostenibilità e la scalabilità del modello, a condizione di investire su reti di scuole, comunità di pratica e formazione continua, mantenendo un uso critico delle tecnologie e una rigorosa attenzione etica alla documentazione. Le implicazioni riguardano sia la didattica sia le politiche scolastiche: l'integrazione coerente tra Capability Approach, pratiche attive e strumenti digitali consente di spostare la musica da attività episodica a pilastro curricolare per inclusione, creatività e cittadinanza, offrendo alla scuola primaria un percorso realistico e trasferibile entro i vincoli dei contesti educativi.

Abstract (English)

This study addresses the gap between the theoretical and regulatory recognition of music's educational value and its translation into everyday practice in Italian primary schools. The core problem lies in the difficulty of making music a stable, inclusive, and curricular experience amid organizational constraints and uneven teacher preparation. The aim is to develop and validate an "agency-oriented" model grounded in the "Capability Approach" and in "digital learning by doing", capable of turning principles into replicable teaching routines that connect ideation, performance, recording, re-listening, and guided reflection, supported by low-threshold digital tools and accessible tangible devices.

Methodologically, the study adopts a research-project design with a "Mixed-Methods" approach, integrating context analysis, classroom-based didactic experiments in primary school classes, and teacher-education pathways, with sustained attention to transferability in ordinary school settings and to alignment with local networks and learning communities. The instructional design is informed by neuroscientific evidence and twentieth-century pedagogical traditions reinterpreted through an inclusive lens, and leverages simple technologies not as an end in themselves but as means to document and make learning processes visible.

The findings indicate strengthened teacher self-efficacy and design competence, improved alignment between training needs and practice, and a greater capacity to integrate digital media in service of musical and inclusive goals. In classrooms, increases in participation, motivation, and autonomy are observed, alongside signs of improved accessibility for pupils with special educational needs; at the organizational level, clear minimum conditions for school governance emerge that support continuity without requiring extraordinary resources.

The conclusions point to the model's sustainability and scalability, provided that school networks, communities of practice, and continuous professional development are cultivated, while maintaining a critical use of technology and rigorous ethical standards in documentation. The implications span pedagogy and policy alike: a coherent integration of the Capability Approach, active musical practice, and simple digital tools can shift music from an episodic activity to a curricular pillar for inclusion, creativity, and citizenship, offering primary schools a realistic and transferable pathway within the constraints of real educational contexts.

Sommario

INTRODUZIONE	8
CAPITOLO 1 - FONDAMENTI TEORICI DELL'EDUCAZIONE MUSICALE INCLUSIVA.....	16
1.1 La dimensione universale dell'esperienza musicale.....	16
1.2 Neuroplasticità e trasformazioni cerebrali indotte dalla musica	19
1.3 Benefici cognitivi e transfer dell'apprendimento musicale.....	21
1.4 Applicazioni cliniche e riabilitative delle neuroscienze musicali	23
1.5 Implicazioni teoriche per l'educazione inclusiva	24
CAPITOLO 2 - APPROCCI METODOLOGICI: TRADIZIONI E INNOVAZIONI	27
2.1 Paradigmi educativi e tradizioni culturali.....	27
2.2 Le metodologie storiche occidentali: sistematizzazione e democratizzazione.....	29
2.2.1 L'euritmica dalcroziana: embodiment e integrazione multisensoriale.....	29
2.2.2 Il sistema kodályano: identità culturale e alfabetizzazione musicale universale	30
2.2.3 La Music Learning Theory di Gordon: audiation e processi cognitivi musicali	31
2.2.4 Orff-Schulwerk: creatività collettiva ed espressione multimodale.....	32
2.3 La sintesi oriente-occidente: il metodo Suzuki come paradigma innovativo	34
2.4 Metodologie ibride e approcci contemporanei.....	35
2.4.1 Il metodo Yamaha	36
2.4.2 Integrazione metodologica e personalizzazione educativa	37
2.5 Tecnologie digitali e convergenza metodologica.....	37
CAPITOLO 3 - APPLICAZIONI INCLUSIVE NELL'EDUCAZIONE MUSICALE	40
3.1 Il Capability Approach come paradigma per l'educazione musicale inclusiva	40
3.1.1 Il superamento del modello educativo gerarchico	41
3.1.2 Progettazione curricolare e valutazione basate sul Capability Approach	42
3.2 Neuroscienze ed educazione musicale per studenti con bisogni educativi speciali	43
3.3 Contrasto alla dispersione scolastica attraverso l'educazione musicale.....	46
3.4 Valutazione multidimensionale e documentazione dei processi.....	47
CAPITOLO 4 - MUSICA E DISAGIO SOCIALE: EVIDENZE EMPIRICHE E INTERVENTI EDUCATIVI NEL CONTESTO ITALIANO	50
4.1 Il paesaggio sonoro del disagio - Fenomeno, ricerca e trasformazione storica	50
4.2 Meccanismi di produzione e legittimazione - Social media, eventi pubblici e impatto generazionale	53

4.3 Strategie educative e responsabilità collettive - Dal riconoscimento del problema all'azione pedagogica.....	57
4.4 Responsabilità comunitaria e costruzione identitaria - Verso una nuova ecologia sonora territoriale	61
CAPITOLO 5 - MODELLI TERRITORIALI DI INCLUSIONE MUSICALE: L'ESPERIENZA DI PALERMO LEARNING CITY.....	65
5.1 Il contesto palermitano come laboratorio di innovazione sociale.....	65
5.2 Tre modelli di attivismo sociale musicale	66
5.2.1 Il Centro Tau: laboratorio di promozione socioculturale	67
5.2.2 Casa Padre Messina: tradizione e innovazione nell'inclusione educativa	68
5.2.3 APS Teatro dei Ragazzi Palermo: musica come strumento di riscatto sociale.....	71
5.3 Analisi comparativa e impatti sistemici	73
5.4 Prospettive e conclusioni.....	75
CAPITOLO 6 - INDAGINE EMPIRICA: ANALISI DEI DATI SULLA DIDATTICA MUSICALE NELLA SCUOLA PRIMARIA IN SICILIA	78
6.1 Competenze ed esperienza nell'insegnamento musicale: il quadro attuale	80
6.2 Collaborazioni esterne e apertura al territorio	86
6.3 Percezione dei bisogni formativi e motivazione al cambiamento.....	87
6.4 Priorità formative e preferenze metodologiche.....	88
6.5 Sintesi interpretativa: verso un modello integrato delle competenze.....	90
CAPITOLO 7 - L'EDUCAZIONE MUSICALE NELLA FORMAZIONE DEI FUTURI INSEGNANTI: UN'INDAGINE SULLE COMPETENZE E PERCEZIONI DEGLI STUDENTI DI SCIENZA DELLA FORMAZIONE PRIMARIA	93
7.1 Competenze ed esperienza nell'insegnamento musicale: il quadro attuale	94
7.2 Autovalutazione delle competenze musicali.....	98
7.3 La continuità sistemica delle carenze: dalla formazione iniziale alla pratica professionale.....	101
CAPITOLO 8 - DIGITAL LEARNING E TIC NELL'EDUCAZIONE MUSICALE	104
8.1 Evoluzione tecnologica e virtualizzazione degli strumenti musicali	104
8.2 Le tecnologie immersive nell'educazione musicale e la tassonomia digitale	106
8.3 Gamification e App musicali sperimentate	108
8.3.1 Gamification e apprendimento musicale	108
8.3.2 Incredibox nell'educazione musicale: descrizione del software e applicazioni didattiche	109

8.3.3 Chrome Music Lab: sperimentazione musicale interattiva	115
8.3.4 Audacity: editing audio professionale in ambito educativo	118
8.3.5 Noteflight e MuseScore: videoscrittura musicale digitale	120
8.3.6 Musicca: generazione di accordi e teoria musicale interattiva	122
8.4 Considerazioni finali	124
CAPITOLO 9 - IL BEATBOXING DIGITALE NELLA SCUOLA PRIMARIA: UN'ESPERIENZA DI GAMING EDUCATIVO	126
9.1 Lo svolgimento dell'attività e le dinamiche di coinvolgimento	128
9.2 Risultati dell'indagine sull'attività svolta e criticità riscontrate	130
9.3 Riflessioni critiche e implicazioni pedagogiche	134
CAPITOLO 10 - IL METODO COSENZA: FONDAMENTI TEORICI E INNOVAZIONE METODOLOGICA NELL'EDUCAZIONE MUSICALE	137
10.1 Genesi teorica e contesto pedagogico	138
10.2 Architettura metodologica e strumenti didattici	139
10.2.1 Esempio applicativo del metodo Cosenza	143
10.2.2 Primo esempio di trasporto della melodia	147
10.2.3 Secondo esempio di trasporto della melodia	150
10.2.4 Introduzione al solfeggio	156
10.3 Innovazioni metodologiche e superamento degli approcci tradizionali	160
10.4 Processi cognitivi e apprendimento multisensoriale	162
10.5 Valenze inclusive e sostenibilità metodologica	164
CAPITOLO 11 - APPLICAZIONE DEL METODO COSENZA	168
11.1 Contesto della ricerca e metodologia	168
11.2 Caratteristiche del campione e contesto classe	172
11.3 Obiettivi dell'intervento	173
11.4 Strumenti e materiali del metodo Cosenza	173
11.5 Descrizione dettagliata delle fasi sperimentali	174
11.5.1 Primo incontro: Osservazione + primo approccio al metodo (19/03/2024)	175
11.5.2 Secondo incontro: Trasposizione in Re maggiore (26/03/2024)	176
11.5.3 Terzo incontro: Trasposizione in Fa maggiore (09/04/2024)	177
11.5.4 Quarto incontro: Nuovo brano "Fra Martino Campanaro" (16/04/2024)	178
11.5.5 Quinto incontro: Approfondimenti teorici (23/04/2024)	179

11.5.6 Sesto incontro: Verifica e valutazione (07/05/2024)	179
11.5.7 Presentazione dei risultati	180
11.6 Risultati dell'intervento	180
11.7 Discussione dei risultati.....	182
11.8 Trasferibilità metodologica e prospettive di sviluppo sistemico	184
11.9 Documentazione delle attività: strumenti e pratiche in classe	186
CAPITOLO 12 - VALUTAZIONE DELL'EFFICACIA DEL CORSO MID: RISULTATI E IMPATTI DELLA FORMAZIONE DOCENTE	188
12.1 Introduzione metodologica e contesto della valutazione	188
12.2 Trasformazione delle concezioni pedagogiche: dall'intuizione alla consapevolezza scientifica.....	189
12.3 Sviluppo delle percezioni di autoefficacia didattica: dall'insicurezza alla fiducia operativa	193
12.4 Competenze tecnologiche e innovazione didattica: dal digital divide alla competenza digitale	198
12.5 Dimensioni inclusive e potenzialità trasversali: dalla teoria alla pratica inclusiva	200
12.6 Soddisfazione formativa e validazione del modello pedagogico.....	202
12.7 Analisi qualitativa delle risposte aperte: competenze progettuali e preferenze formative	205
12.7.1 Competenze progettuali sviluppate: dall'idea alla progettazione didattica.....	206
12.7.2 Elementi formativi più apprezzati: identificazione dei fattori di successo	207
12.8 Sintesi interpretativa e implicazioni sistemiche	208
CAPITOLO 13 - DALL'INADEGUATEZZA PERCEPITA ALLA COMPETENZA OPERATIVA: IMPATTI DEL METODO MID SULLA FORMAZIONE MUSICALE DEGLI STUDENTI DI SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA	210
13.1 Metodologia e obiettivi dell'indagine	210
13.2 Trasformazioni nelle competenze musicali di base e percezioni di autoefficacia	212
13.3 Sviluppo delle competenze tecnologiche e di gestione di un coro	216
13.4 Competenze inclusive, soddisfazione formativa e trasferibilità delle competenze acquisite	220
13.5 Sintesi interpretativa e implicazioni sistemiche	227
CAPITOLO 14 - EFFICACIA FORMATIVA DEL METODO MID: EVIDENZE EMPIRICHE DALLE TRASFORMAZIONI PERCETTIVE NEI CORSISTI CON FREQUENZA SISTEMATICA	229
14.1 Trasformazioni nelle competenze didattiche musicali e tecnologiche	230

14.2 Sviluppo delle competenze inclusive e laboratoriali	233
14.3 Percezioni di autoefficacia e competenze didattiche integrate.....	236
CONCLUSIONI E PROSPETTIVE FUTURE.....	240
BIBLIOGRAFIA	246

INTRODUZIONE

L'educazione musicale rappresenta uno dei pilastri fondamentali per lo sviluppo integrale della persona, configurandosi come linguaggio universale capace di attraversare barriere culturali, sociali e cognitive. La dimensione formativa della musica supera la mera acquisizione di competenze tecniche per abbracciare processi complessi di costruzione identitaria, sviluppo cognitivo e promozione dell'inclusione sociale (Hallam, 2010). La ricerca scientifica contemporanea ha ampiamente dimostrato come l'apprendimento musicale non costituisca semplicemente un'attività ricreativa o un ornamento del curriculum scolastico, ma si riveli piuttosto un potente strumento di trasformazione educativa e sociale (Southgate & Roscigno, 2009). Nel panorama educativo italiano, tuttavia, l'insegnamento della musica nella scuola primaria presenta criticità strutturali profonde che limitano significativamente il dispiegamento delle sue potenzialità formative. Questa contraddizione tra il riconoscimento scientifico del valore pedagogico della musica e la sua effettiva implementazione didattica costituisce il nucleo problematico centrale da cui origina il presente progetto di ricerca.

La musica, come riportato in un contributo divulgativo che attribuisce l'affermazione alla Federazione Italiana di Musicoterapia (FEDIM), "aiuta a conoscersi meglio, sondando con cautela e tranquillità le fragili pieghe del nostro corpo psichico...", richiamando la funzione della musica come via di accesso alla sfera emotiva e alla costruzione di uno "spazio immateriale" governabile dall'immaginazione (Serialmente News, n.d.). Questa dimensione introspettiva e creativa assume particolare rilevanza nel contesto scolastico contemporaneo, dove diventa strumento privilegiato per l'espressione di personalità in formazione e per la costruzione di identità individuali e collettive. Essa richiede tuttavia dispositivi didattici specifici che rendano l'esperienza musicale accessibile, strutturata e valutabile, evitando che resti confinata a pratiche episodiche o meramente esecutive (Biasutti, 2007).

La comprensione scientifica dei meccanismi attraverso cui la musica influenza lo sviluppo cerebrale fornisce oggi solide fondamenta teoriche per la progettazione di percorsi educativi efficaci. Le ricerche neuroscientifiche hanno evidenziato come ascolto e pratica musicale attivino reti neurali complesse e possano associarsi a modificazioni strutturali e funzionali rilevanti per l'apprendimento complessivo (Herholz & Zatorre, 2012; Hyde et al., 2009). In questa prospettiva, l'educazione musicale si colloca tra le pratiche formative capaci di integrare dimensioni cognitive, motorie, emotive e relazionali, contribuendo alla costruzione di competenze trasversali e al potenziamento di funzioni esecutive (Zuk et al., 2014).

L'educazione musicale moderna affonda le proprie radici nelle innovazioni metodologiche sviluppate nella prima metà del Novecento, quando pionieri come Émile Jaques-Dalcroze, Zoltán Kodály, Edwin Gordon e Carl Orff trasformarono radicalmente l'approccio all'insegnamento musicale. Come sottolineato dallo stesso Dalcroze, l'educazione musicale deve concorrere a formare cittadini capaci di "sentire con emozione la vita" (Dalcroze, 1925). La centralità del corpo, dell'esperienza e dell'ascolto strutturato, insieme alla progressione delle competenze e alla valorizzazione della creatività, costituisce un patrimonio metodologico ancora attuale, da rielaborare alla luce dei bisogni della scuola primaria contemporanea (Anderson, 2012; Gordon, 2007).

Sul piano istituzionale, l'evoluzione normativa italiana ha progressivamente riconosciuto il valore formativo dell'educazione musicale, superando concezioni puramente ricreative. Le Indicazioni Nazionali per il curriculum (MIUR, 2012) attribuiscono alla musica un ruolo significativo nello sviluppo delle competenze previste nel profilo dello studente, mentre il Decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 60, orientato alla promozione della cultura umanistica e del sapere artistico, consolida una cornice che legittima interventi sistemici in ambito musicale (Decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 60). Questa evoluzione trova riscontro nella ricerca internazionale: Booth e Ainscow (2011), con l'Index for Inclusion, hanno messo a fuoco i processi inclusivi a livello di politiche, culture e pratiche scolastiche, includendo anche il ruolo del curriculum (arte e musica) in una prospettiva di partecipazione per tutti; mentre Darrow (2016) ha analizzato le implicazioni delle politiche educative per studenti con disabilità in ambito di music education. La ricerca italiana ha fornito contributi rilevanti alla comprensione del potenziale inclusivo della musica, evidenziando come le pratiche musicali possano favorire la partecipazione, il riconoscimento delle differenze e lo sviluppo di competenze personali e sociali. In particolare, diversi studi hanno messo in luce le condizioni pedagogiche, organizzative e professionali necessarie affinché la musica possa operare efficacemente come leva di inclusione nei contesti educativi e sociali (Chiappetta Cajola et al., 2017; Rizzo, 2018; Rizzo et al., 2020; Mercone & Sandri, 2025). In parallelo, il decreto dipartimentale n. 1099 del 6 luglio 2021 ha promosso iniziative di supporto all'inclusione scolastica, offrendo un quadro istituzionale entro cui anche la musica può essere valorizzata come risorsa per studenti con bisogni educativi speciali e fragilità (Ministero dell'Istruzione, 2021).

Nonostante tali premesse, la distanza tra legittimazione normativa e realtà implementativa rimane significativa. Pur a fronte di un chiaro riconoscimento scientifico e istituzionale,

l'insegnamento della musica nella scuola primaria italiana presenta criticità strutturali che ne limitano l'efficacia educativa. La principale riguarda la preparazione del corpo docente e l'effettiva disponibilità di figure con competenze specifiche. In particolare, il D.M. 31 gennaio 2011, n. 8 ("Pratica musicale nella scuola primaria") ha previsto iniziative per la diffusione della cultura e della pratica musicale e per la qualificazione dell'insegnamento, con attenzione alla formazione del personale (MIUR, 2011). Nella prassi, però, questa prospettiva non sempre si traduce in assegnazioni sistematiche o in una formazione diffusa e continuativa: spesso l'educazione musicale viene delegata a docenti privi di specifica preparazione, con il risultato di pratiche didattiche poco aggiornate e talvolta ancora ancorate a modelli trasmissivi.

In molte esperienze, le attività si riducono al canto su basi musicali preconfezionate, non tarate sulle caratteristiche vocali degli alunni e prive di finalità educative esplicite. Ne derivano l'assenza di percorsi sistematici di alfabetizzazione musicale, la difficoltà nel valutare progressi e processi, e una scarsa valorizzazione delle potenzialità inclusive della disciplina (Welch et al., 2014). Molti studenti concludono così il ciclo della primaria senza competenze musicali di base, perdendo opportunità preziose di sviluppo cognitivo, emotivo e sociale (Hallam, 2010).

Parallelamente emergono fenomeni legati al paesaggio sonoro del disagio, particolarmente evidenti in alcuni contesti del Mezzogiorno, dove repertori musicali commerciali di limitato valore artistico penetrano massivamente nell'universo sonoro giovanile. Questo scenario richiede strategie educative specifiche per offrire alternative culturalmente significative, capaci di ampliare l'orizzonte d'ascolto e sostenere una cittadinanza musicale più consapevole, anche attraverso un curriculum che tenga conto degli interessi musicali degli studenti e valorizzi il loro contributo nella progettazione delle attività (Wright, 2008). L'educazione musicale scolastica assume così una responsabilità sociale strategica: presidio culturale, formazione della coscienza critica e costruzione di spazi espressivi regolati e condivisi.

L'avvento delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione ha aperto prospettive inedite per l'educazione musicale, configurandosi come possibile leva per affrontare alcune criticità identificate. La digitalizzazione degli strumenti musicali e lo sviluppo di applicazioni interattive hanno trasformato il panorama della didattica musicale, rendendo possibile superare barriere tradizionali che limitavano la partecipazione attiva degli studenti (Baldassarre & Sarcina, 2025; Lyu & Sokolova, 2023). L'integrazione delle tecnologie può sostenere una trasformazione paradigmatica che sposta l'enfasi dalla riproduzione passiva verso creatività compositiva, esplorazione sonora e partecipazione collaborativa, purché avvenga secondo criteri pedagogici e

non come mero “innesto” strumentale (UNESCO, 2023). Questo approccio trova validazione in ricerche che evidenziano come la pratica musicale condivisa promuova comportamenti prosociali nei bambini (Kirschner & Tomasello, 2010) e favorisca dinamiche cooperative e di appartenenza. L’educazione musicale trascende inoltre i confini dell’istituzione scolastica per estendersi al tessuto sociale e culturale del territorio. Il concetto di “Learning City”, promosso dall’UNESCO Institute for Lifelong Learning, riconosce il ruolo strategico dell’apprendimento permanente per lo sviluppo sostenibile delle comunità (UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2017). L’esperienza di Palermo, riconosciuta nel 2019 come città della Rete Mondiale delle Learning Cities, offre un caso paradigmatico di come politiche urbane e traiettorie educative possano integrarsi anche attraverso cultura, arte e musica (Commissione Nazionale Italiana per l’UNESCO, 2019; UNESCO Institute for Lifelong Learning, n.d.). In questo quadro, iniziative di attivismo sociale musicale possono funzionare da catalizzatori di inclusione e crescita comunitaria: contrasto alla dispersione scolastica, promozione della cittadinanza attiva, valorizzazione delle diversità culturali.

La dispersione scolastica rappresenta una sfida complessa per il sistema educativo italiano, con particolare rilevanza nei contesti territoriali più fragili. I dati ISTAT relativi all’uscita precoce dal sistema di istruzione e formazione indicano valori ancora critici e differenziati per macro-area, confermando la persistenza di divari territoriali (ISTAT, 2024a; ISTAT, 2024b). La ricerca educativa ha documentato il potenziale dell’educazione musicale nel contrastare fattori che conducono all’abbandono, agendo su dimensioni motivazionali, relazionali e cognitive (Thomas et al., 2015). L’esperienza musicale condivisa favorisce il senso di appartenenza alla comunità scolastica, mentre la pratica collaborativa incrementa autostima e autoefficacia, fattori protettivi rispetto al rischio di marginalizzazione (Bandura, 1997). Emerge tuttavia la problematica della discontinuità tra esperienza inclusiva scolastica e opportunità post-scolastiche per studenti con bisogni educativi speciali, evidenziata anche dall’esperienza diretta nel ruolo di referente BES.

Alla luce delle premesse teoriche e delle criticità sistemiche identificate, il presente progetto si propone di sviluppare e validare empiricamente un modello innovativo di educazione musicale per la scuola primaria, caratterizzato da accessibilità, componente inclusiva e integrazione di tecnologie digitali (Aoonlamai & Kwangmuang, 2025). L’obiettivo principale consiste nella realizzazione di un percorso formativo che superi le limitazioni dell’approccio trasmissivo tradizionale, abbracciando una metodologia basata sul “framework” del “Capability Approach” (Sen, 1999; Alkire, 2005) e orientata allo sviluppo dell’“agency educativa” (Crocker, 2008). Il

progetto intende rispondere alla seguente domanda di ricerca: quale contributo può offrire una metodologia agency-oriented basata sul Capability Approach per superare le criticità del modello trasmissivo nell'educazione musicale? Tale domanda si articola in sotto-quesiti che esplorano modalità di implementazione, strumenti di valutazione e condizioni di trasferibilità del modello in contesti educativi diversificati.

Il cuore metodologico dell'approccio proposto risiede nel "digital learning by doing", un paradigma che integra due principi fondamentali dell'educazione contemporanea. Da un lato, si radica nella pedagogia di John Dewey, per il quale apprendere non significa ricevere passivamente nozioni, ma elaborare attivamente idee attraverso l'esperienza e l'azione (Dewey, 1916). Dall'altro, valorizza l'aspetto digitale come possibile catalizzatore pedagogico: la tecnologia influenza l'educazione sia come fonte di informazione, sia come ambiente di veicolazione dei saperi e di costruzione di competenze, con implicazioni che richiedono un governo critico e consapevole (UNESCO, 2023). In questa prospettiva, la musica si apprende realizzandola in contesti educativi significativi: ideazione creativa, esecuzione pratica, registrazione/documentazione e riascolto riflessivo diventano fasi integrate di un medesimo processo. Il digitale non sostituisce l'esperienza musicale diretta, ma la amplifica e la rende visibile e discutibile, sostenendo l'analisi metacognitiva del lavoro svolto e facilitando la partecipazione anche in classi eterogenee (Lyu & Sokolova, 2023). In termini più generali, il "learning by doing" è inoltre riconosciuto come leva organizzativa e formativa capace di attivare empowerment e competenze operative in contesti complessi (Iglesias et al., 2025).

Il percorso musicale proposto attinge selettivamente alle metodologie storiche di Dalcroze, Gordon, Kodály e Orff, rielaborandole alla luce delle esigenze contemporanee e delle possibilità offerte dalle tecnologie digitali, sviluppando una sintesi originale che mantiene flessibilità e adattabilità (Anderson, 2012; Gordon, 2007). Particolare attenzione viene dedicata alle potenzialità interdisciplinari della musica, intesa come strumento trasversale per l'apprendimento di contenuti diversificati e per lo sviluppo di competenze di cittadinanza. Il piano inclusivo pervade l'intero progetto, con attenzione agli alunni con bisogni educativi speciali attraverso tecnologie accessibili e attività collaborative che trasformano la diversità in risorsa educativa (Booth & Ainscow, 2011; Darrow, 2016).

La validazione del modello avviene attraverso sperimentazioni in contesti educativi reali, con focus particolare sulla formazione dei docenti attraverso il corso "Musica, Inclusione e Digitale" (MID), elemento strategico che funge da laboratorio e strumento di capacity building. La genesi

del progetto MID nasce dalla consapevolezza che la trasformazione dell'educazione musicale scolastica richiede un investimento sistematico sulla formazione professionale dei docenti, sia in servizio sia in formazione. L'urgenza formativa si manifesta con evidenza di fronte alle sfide educative contemporanee, dove molti alunni e relative famiglie vivono situazioni di disagio sociale e culturale che si riflettono anche nelle scelte musicali. Il progetto MID si configura come risposta strutturata a tale scenario, proponendosi di fornire agli insegnanti competenze musicali concrete e immediatamente spendibili. L'obiettivo formativo non si limita alla trasmissione di conoscenze, ma mira allo sviluppo di abilità operative e di autoefficacia professionale (Bandura, 1997), così da trasformare i docenti in mediatori culturali capaci di riconoscere le potenzialità pedagogiche della musica e di impiegarle strategicamente per costruire percorsi di crescita personale e sociale degli studenti.

La formazione offerta attraverso il corso MID privilegia metodologie collaborative, anche per preparare i docenti alla gestione di attività di gruppo significative e inclusive. Questa scelta risponde a una duplice esigenza: sperimentare in prima persona i benefici del lavoro cooperativo nell'apprendimento musicale e acquisire strumenti per progettare esperienze musicali collettive in classe, efficaci anche in presenza di bisogni educativi speciali (Kirschner & Tomasello, 2010; Welch et al., 2014). L'integrazione di applicazioni musicali digitali selezionate per semplicità ed efficacia didattica permette inoltre a docenti privi di formazione musicale specialistica di organizzare attività significative e coinvolgenti, riducendo soglie di accesso e ampliando possibilità espressive (Lyu & Sokolova, 2023).

La sperimentazione del metodo Cosenza costituisce il banco di prova operativo per verificare l'integrazione di ascolto analitico, gesto corporeo e rappresentazione simbolica in gruppi eterogenei, attraverso dispositivi tangibili e routine strutturate che materializzano concetti musicali astratti. L'approccio risponde alle esigenze della scuola primaria contemporanea, spesso caratterizzata da classi numerose ed eterogenee. La sostenibilità del modello dipende dalla qualità della progettazione didattica e dalla continuità dei processi, richiedendo condizioni organizzative minime: scansione temporale strutturata, setting flessibile, kit essenziale di attrezzature e criteri condivisi di valutazione formativa.

Il contributo specifico del lavoro svolto durante questo dottorato di ricerca risiede nella messa a punto di una filiera operativa che consente di realizzare educazione musicale di qualità con continuità sistemica, trasformando la musica in pratica educativa ordinaria attraverso routine sostenibili, strumenti digitali accessibili e alleanze territoriali. La metodologia integra diagnosi e

intervento: indagini empiriche per chiarire bisogni formativi e vincoli operativi, osservazione del contesto territoriale, sperimentazione in classe e formazione professionale strutturata che sperimenta il “digital learning by doing” come modalità di costruzione progressiva delle competenze digitali e musicali.

Riconosciuto il valore teorico, normativo e didattico dell’educazione musicale, occorre dunque che esso si traduca in pratiche quotidiane sostenibili nella scuola primaria, rendendo operativa la musica come leva di apprendimento e inclusione attraverso routine didattiche strutturate, integrate con strumenti digitali accessibili e coerenti con le risorse reali delle istituzioni scolastiche (MIUR, 2012; UNESCO, 2023). L’ambizione consiste nel contribuire alla trasformazione della musica da disciplina marginale a pilastro educativo, capace di promuovere inclusione sociale, creatività e cittadinanza attiva.

L’articolazione della ricerca segue una progressione che accompagna dalla ricostruzione del quadro teorico alla verifica empirica dell’efficacia del modello. I capitoli iniziali delineano fondamenti teorici, neuroscientifici e normativi; quelli centrali esplorano applicazioni inclusive, analizzano la relazione tra musica e disagio sociale e presentano modelli territoriali; le indagini empiriche definiscono competenze e bisogni formativi; i capitoli sul digital learning presentano applicazioni sperimentate; la sezione sperimentale documenta l’applicazione del metodo Cosenza; infine i capitoli conclusivi presentano la valutazione dell’efficacia formativa attraverso analisi comparative che documentano trasformazioni nelle competenze e nelle percezioni di autoefficacia (Bandura, 1997). La prospettiva futura prevede estensione del modello ai diversi ordini scolastici, sviluppo di progressioni curriculari coerenti e costruzione di reti territoriali come comunità di pratica per la diffusione delle innovazioni metodologiche, con l’obiettivo di creare un sistema formativo musicale inclusivo, tecnologicamente integrato e territorialmente radicato.



Figura 1: Schema concettuale dell'organizzazione del lavoro di ricerca.

CAPITOLO 1 - FONDAMENTI TEORICI DELL'EDUCAZIONE MUSICALE INCLUSIVA

L'educazione musicale contemporanea si trova al centro di una trasformazione paradigmatica che richiede nuove lenti interpretative per comprendere il ruolo della musica nei processi formativi. La convergenza tra evidenze scientifiche emergenti dalle neuroscienze cognitive, ricerche antropologiche sull'universalità dell'esperienza musicale e teorie pedagogiche inclusive ha delineato un quadro teorico innovativo che ridefinisce il potenziale educativo della musica nel XXI secolo. Questa trasformazione richiede il superamento delle tradizionali divisioni disciplinari per abbracciare visioni sistemiche capaci di rispondere alle sfide dell'inclusione, della diversità e dell'equità formativa. In questo contesto, la musica emerge non solo come disciplina artistica, ma come strumento pedagogico multidimensionale in grado di attivare processi cognitivi, emotivi e sociali, influenzando in tal modo l'intero sviluppo della persona.

1.1 La dimensione universale dell'esperienza musicale

L'ipotesi dell'universalità musicale trova sostegno in una convergenza di evidenze provenienti da discipline diverse, che documentano l'esistenza di substrati neurobiologici comuni alla capacità umana di elaborare, produrre e rispondere emotivamente a strutture sonore organizzate. Tale universalità non si manifesta attraverso omogeneità espressive – le tradizioni musicali mondiali dimostrano infatti una straordinaria diversità stilistica e culturale – ma attraverso l'esistenza di meccanismi cognitivi condivisi che permettono la decodifica di contenuti emotivi e relazionali veicolati tramite il medium sonoro. La prospettiva antropologica ha fornito evidenze cruciali per comprendere la pervasività dell'esperienza musicale nelle culture umane. Non esistono culture conosciute che non abbiano sviluppato forme di espressione musicale, suggerendo che la musicalità rappresenti una caratteristica distintiva della specie umana. Questa ubiquità culturale non può essere spiegata semplicemente attraverso processi di diffusione culturale, ma richiede l'ipotesi di predisposizioni biologiche che facilitano l'emergere spontaneo di comportamenti musicali in tutti i gruppi umani. Indipendentemente dai meccanismi evolutivi specifici, tutte queste teorie convergono nel riconoscere alla musica un ruolo fondamentale nello sviluppo delle capacità cognitive e sociali umane. Le ricerche neurobiologiche condotte da Peretz e Zatorre (2005) hanno identificato reti neurali specializzate per l'elaborazione musicale che si sviluppano indipendentemente dall'esperienza culturale specifica, suggerendo l'esistenza di fondamenti

biologici universali per la musicalità umana. Tali studi rivelano che persino individui privi di formazione musicale formale possiedono competenze implicite per il riconoscimento di strutture tonali, pattern ritmici e configurazioni melodiche, confermando l'ipotesi di una "grammatica musicale" innata. La peculiarità più significativa di questa universalità risiede nella sua capacità di superare barriere che spesso limitano altre forme di comunicazione umana. Cross (2001) ha teorizzato il concetto di "potenziale semantico fluttuante" della musica, che consente interpretazioni multiple e personalizzate senza compromettere la condivisione dell'esperienza estetica comune. Questa è una caratteristica che rende la musica particolarmente efficace come medium inclusivo, capace di accogliere e valorizzare modalità espressive diverse senza richiedere competenze linguistiche o culturali specifiche. Come accennato nell'introduzione, secondo quanto riportato dalla Federazione Italiana Musicoterapia, l'esperienza musicale è in grado di facilitare processi di autoesplorazione e sviluppo personale attraverso l'accesso a dimensioni emotive spesso difficili da raggiungere mediante canali comunicativi tradizionali. Bruscia (2014) definisce questo fenomeno come "risonanza terapeutica", evidenziando come l'esperienza musicale possa attivare processi di elaborazione emotiva che favoriscono l'integrazione psichica e la costruzione dell'identità personale. La concezione della musica come strumento terapeutico affonda le sue radici nella tradizione filosofica occidentale. I Greci concepivano la musica come una vera e propria "medicina dell'anima", capace di influenzare gli stati emotivi e contribuire all'equilibrio psicologico dell'individuo. La scuola pitagorica praticava la conclusione della giornata con canti e inni per "chiarire" la mente, prefigurando moderne pratiche di musicoterapia e rilassamento sonoro (Manarolo, 2025). Aristotele sottolineava gli effetti benefici della musica sulla salute psicofisica quando utilizzata appropriatamente, anticipando concetti che oggi troviamo validati dalle neuroscienze cognitive. Questa dimensione terapeutica non si limita agli aspetti psicologici ma si estende al benessere fisico complessivo. Studi recenti hanno documentato come l'ascolto musicale possa influenzare parametri fisiologici come la frequenza cardiaca, la pressione arteriosa, i livelli di cortisolo e la risposta del sistema immunitario. Questi effetti suggeriscono che la musica attivi meccanismi neurobiologici profondi che interconnettono dimensioni cognitive, emotive e somatiche dell'esperienza umana. L'accessibilità rappresenta un ulteriore elemento caratterizzante dell'universalità musicale. A differenza di altri linguaggi artistici che richiedono competenze tecniche specifiche o strumentazioni costose, l'esperienza musicale di base risulta accessibile attraverso risorse naturalmente disponibili: la voce umana e il movimento corporeo. Questa democraticità intrinseca è stata enfatizzata da Small (1998) nel

suo concetto di “musicking”, che include tutte le attività musicali, dall'ascolto attivo alla danza, dal canto corale alla composizione improvvisata, come forme equivalenti di partecipazione musicale. Le ricerche condotte da Welch et al. (2014) nelle scuole primarie britanniche hanno documentato miglioramenti significativi nelle competenze socio-emotive di studenti coinvolti in programmi musicali strutturati. Lo studio longitudinale, che ha monitorato 6.000 bambini per tre anni, ha evidenziato incrementi statisticamente significativi in misure di empatia, cooperazione e comportamento prosociale, con effetti pronunciati in studenti provenienti da contesti socio-economici svantaggiati. Il potenziale inclusivo della musica si manifesta attraverso la sua capacità di offrire molteplici modalità di partecipazione ed espressione. Ockelford (2008) ha sviluppato il modello delle “intelligenze musicali multiple”, che identifica diverse competenze – dalla percezione ritmica all'improvvisazione melodica, dall'analisi armonica alla creatività compositiva – permettendo a ciascun individuo di identificare modalità personalizzate di coinvolgimento musicale indipendentemente dalle proprie specificità cognitive o fisiche.

Le dimensioni interculturali dell'educazione musicale sono state esplorate da Campbell (2004) attraverso l'analisi di programmi educativi che integrano tradizioni musicali diverse. I suoi studi dimostrano che l'esposizione a repertori multiculturali non solo arricchisce le competenze musicali degli studenti, ma favorisce lo sviluppo di atteggiamenti aperti e inclusivi verso la diversità culturale, con effetti che si estendono ben oltre il contesto musicale specifico. La riflessione sull'educazione musicale come strumento di sviluppo e inclusione nei primi anni di vita si è strutturata progressivamente attraverso contributi teorici ed empirici di diversa provenienza. In ambito italiano, un riferimento pionieristico è rappresentato dagli studi di Addessi (2008), che hanno evidenziato come la partecipazione a esperienze musicali strutturate nella prima infanzia favorisca lo sviluppo linguistico, relazionale e creativo. Le sue ricerche longitudinali mostrano associazioni significative tra pratica musicale precoce e migliori esiti nei principali indicatori di sviluppo cognitivo e sociale, confermando il valore formativo della musica già in età prescolare.

Nello stesso periodo, Delfrati (2008) ha contribuito ad ampliare il quadro teorico interpretando l'educazione musicale come “*disciplina della comprensione*”. In questa prospettiva, la musica non è soltanto oggetto di apprendimento tecnico-espressivo, ma diventa un dispositivo culturale capace di sviluppare competenze interpretative trasversali, utili per comprendere testi, contesti e relazioni sociali complesse. L'educazione musicale viene così configurata come spazio privilegiato per la formazione di una cittadinanza critica, consapevole e partecipativa.

Un ulteriore avanzamento concettuale è fornito dal paradigma della musica di comunità elaborato da Stige (2002), che sposta l'attenzione dall'individuo al processo collettivo. L'esperienza musicale è da intendersi come pratica sociale condivisa, nella quale i significati emergono dall'interazione tra i partecipanti. Tale approccio mette in discussione le tradizionali gerarchie educative e valorizza la partecipazione democratica, riconoscendo la diversità come risorsa per la costruzione di esperienze musicali inclusive. Studi successivi hanno mostrato come la pratica musicale collettiva possa rafforzare il senso di appartenenza, ridurre l'isolamento sociale e promuovere processi di integrazione, in particolare nei contesti di vulnerabilità (Creech et al., 2014; Venturini, 2024).

In continuità con questi sviluppi, ma con uno specifico focus interculturale nella prima infanzia, si colloca il recente studio empirico di Argyriou (2025). L'autrice analizza l'uso della musica come strumento di costruzione dell'identità culturale e di apprendimento interculturale in contesti prescolari, attraverso l'integrazione di repertori musicali tradizionali appartenenti a diverse culture. I risultati dell'indagine, basata su osservazioni qualitative di bambini in età prescolare coinvolti in attività musicali interculturali, indicano che tali esperienze favoriscono non solo l'espressione emotiva e l'apprezzamento estetico, ma anche lo sviluppo di atteggiamenti empatici, collaborativi e di apertura verso l'alterità. L'emergere di stati di *flow* durante le attività musicali suggerisce inoltre un coinvolgimento profondo, capace di sostenere processi di apprendimento significativi e culturalmente situati. Il contributo di Argyriou rafforza quindi l'idea che la musica interculturale possa costituire un elemento strutturale dei curricula della scuola dell'infanzia, in quanto dispositivo pedagogico efficace per promuovere inclusione, dialogo culturale e consapevolezza identitaria fin dalle prime fasi dello sviluppo.

1.2 Neuroplasticità e trasformazioni cerebrali indotte dalla musica

Le neuroscienze cognitive hanno rivoluzionato la comprensione dei meccanismi attraverso cui l'educazione musicale influenza lo sviluppo cerebrale, fornendo evidenze empiriche per la progettazione di interventi educativi scientificamente fondati. Le tecnologie di neuroimaging hanno permesso di visualizzare in tempo reale i processi neurali coinvolti nell'elaborazione musicale, rivelando la straordinaria complessità delle reti neurali attivate dall'esperienza musicale. Gli studi pionieristici di Schlaug et al. (1995) hanno documentato differenze anatomiche strutturali tra musicisti e non musicisti utilizzando la risonanza magnetica. Le loro ricerche rivelano che il corpo calloso – la struttura che connette i due emisferi cerebrali –

presenta dimensioni significativamente maggiori nei musicisti, suggerendo un'aumentata comunicazione interemisferica conseguente all'allenamento musicale. Queste modificazioni risultano particolarmente pronunciate nei musicisti che hanno iniziato la formazione prima dei sette anni di età, evidenziando l'esistenza di "periodi critici" per lo sviluppo neuroplastico musicale. L'identificazione di questi periodi critici ha implicazioni profonde per l'educazione musicale. La ricerca suggerisce che esistono finestre temporali durante lo sviluppo in cui il cervello è particolarmente ricettivo all'input musicale, determinando modificazioni strutturali più pronunciate e durature. Tuttavia, studi recenti hanno dimostrato che la neuroplasticità musicale persiste anche in età adulta, sebbene con modalità e intensità diverse. Ciò implica che, pur esistendo vantaggi nell'iniziare presto l'educazione musicale, i benefici neuroplastici rimangono accessibili durante tutto l'arco della vita. Un aspetto particolarmente rilevante riguarda la specificità delle modificazioni neuroplastiche in relazione a diverse pratiche musicali. La ricerca ha documentato che strumentisti diversi presentano pattern di attivazione e di modificazione cerebrale specifici correlati alle richieste tecniche dei loro strumenti. Pianisti, ad esempio, mostrano un ampliamento delle aree motorie corrispondenti alle dita (Münste et al., 2002), mentre i violinisti presentano modificazioni asimmetriche dell'area somatosensoriale che riflettono l'uso differenziato delle due mani (Elbert et al., 1995). Queste evidenze suggeriscono che l'educazione musicale può essere ottimizzata attraverso la comprensione dei meccanismi neurobiologici specifici associati a diverse attività musicali. Gli studi di Maess et al. (2001) hanno dimostrato che l'apprendimento musicale determina un incremento della densità della materia grigia nell'area di Broca, regione corticale fondamentale per la produzione e comprensione del linguaggio, mentre le ricerche di Pascual-Leone et al. (2005) hanno evidenziato come l'educazione musicale produca effetti positivi sulla neuroplasticità. Tali trasformazioni neuroplastiche si riflettono concretamente in miglioramenti documentati delle prestazioni nei compiti di apprendimento (Chikahisa et al., 2006), con benefici particolarmente evidenti per studenti con dislessia (Muttoni, 2023; Habib et al., 2016; Flaughnacco et al., 2015; Montanari, 2014). Gli studi di Proverbio (2019) e Proverbio et al. (2013) hanno documentato come l'expertise musicale influenzi i substrati neurali del riconoscimento delle lettere, mentre Patel (2003) ha esplorato le connessioni tra linguaggio, musica, sintassi e funzioni cerebrali. Queste evidenze empiriche vengono tradotte in criteri operativi per la progettazione didattica, orientando le modalità concrete dell'implementazione metodologica e valutativa. Le indagini successive di Gaser e Schlaug (2003) hanno utilizzato tecniche di morfometria basata su voxel per identificare

differenze regionali nella densità della materia grigia. I risultati documentano incrementi volumetrici in aree motorie, uditive e somatosensoriali nei musicisti, con l'entità delle modificazioni correlata positivamente all'intensità e alla durata del training musicale. Questi risultati confermano che l'esperienza musicale induce neuroplasticità strutturale duratura, con implicazioni significative per l'educazione e la riabilitazione neurologica. Herholz e Zatorre (2012) hanno esteso queste indagini attraverso studi di connettività funzionale, dimostrando che l'expertise musicale modifica non solo le proprietà strutturali del cervello ma anche i pattern di comunicazione tra diverse regioni cerebrali. Le loro ricerche rivelano reti neurali più efficienti e integrate nei musicisti, con particolare potenziamento delle connessioni tra aree uditive, motorie ed esecutive. Un contributo fondamentale alla comprensione dei meccanismi neuroplastici è stato fornito dagli studi longitudinali di Hyde et al. (2009) su bambini di età prescolare. Monitorando le modificazioni cerebrali durante quindici mesi di training musicale, i ricercatori hanno documentato incrementi nella materia grigia in aree motorie e uditive primarie, confermando che anche periodi relativamente brevi di educazione musicale possono indurre cambiamenti neuroplastici misurabili.

1.3 Benefici cognitivi e transfer dell'apprendimento musicale

Le implicazioni di queste modificazioni neuroplastiche per l'apprendimento sono state esplorate attraverso studi che correlano cambiamenti cerebrali indotti dalla musica con prestazioni cognitive in domini non musicali. Moreno et al. (2011) hanno condotto uno studio randomizzato controllato confrontando gli effetti di training musicale e artistico su bambini di età prescolare. I risultati dimostrano miglioramenti specifici nelle funzioni esecutive e nel vocabolario nei bambini sottoposti a training musicale, con modificazioni nell'attivazione delle aree prefrontali documentate attraverso EEG. Le evidenze sui benefici dell'educazione musicale per lo sviluppo linguistico sono particolarmente robuste. Patel (2011) ha proposto l'ipotesi OPERA (Overlap, Precision, Emotion, Repetition, Attention), secondo cui l'educazione musicale potenzia le abilità linguistiche attraverso l'attivazione di circuiti neurali condivisi. Le ricerche supportano questa ipotesi dimostrando che il training musicale migliora la discriminazione fonologica, la percezione prosodica e la comprensione del linguaggio in condizioni di rumore. I meccanismi neurobiologici alla base di questi benefici trasversali sono stati oggetto di approfondite investigazioni. La ricerca ha identificato come l'elaborazione musicale e linguistica condividano substrati neurali per l'analisi di pattern temporali, la segmentazione di flussi informativi complessi e la codifica di

relazioni gerarchiche. Questa sovrapposizione spiega perché l'allenamento in un dominio può produrre miglioramenti nell'altro, fenomeno noto come “transfer cognitivo”. Particolarmente significativi sono i risultati degli studi che hanno indagato i benefici dell'educazione musicale per bambini con disturbi del linguaggio. La ricerca ha documentato che interventi musicali strutturati possono facilitare il recupero di competenze linguistiche compromesse, attivando circuiti neurali alternativi che compensano le aree danneggiate. Questo principio di “riorganizzazione funzionale” ha aperto nuove prospettive per la riabilitazione neuropsicologica attraverso approcci basati sulla musica.

Gli studi di Chobert e Besson (2013) hanno utilizzato potenziali evento-correlati per investigare i meccanismi neurali del transfer musica-linguaggio. I loro risultati mostrano che i musicisti presentano risposte neurali più robuste e precise agli stimoli linguistici, particolarmente per quanto riguarda l'elaborazione della prosodia e della sintassi. Queste evidenze suggeriscono che l'educazione musicale può fungere da “palestra cognitiva” per competenze linguistiche cruciali. Il ruolo della musica nello sviluppo delle funzioni esecutive è stato esplorato da Zuk et al. (2014) attraverso una meta-analisi di studi di neuroimaging. I risultati indicano che il training musicale potenzia specificamente la memoria di lavoro, l'attenzione sostenuta e la flessibilità cognitiva, competenze trasversali fondamentali per il successo scolastico. Le modificazioni neurali associate coinvolgono principalmente le reti fronto-parietali responsabili del controllo cognitivo.

Sviluppi recenti nelle neuroscienze hanno iniziato a esplorare i meccanismi molecolari della neuroplasticità musicale. Gervain et al. (2013) hanno identificato geni associati all'apprendimento musicale, mentre Kanduri et al. (2015) hanno documentato modificazioni nell'espressione genica conseguenti al training musicale. Questi studi aprono prospettive per approcci personalizzati all'educazione musicale basati su profili neurobiologici individuali.

L'evoluzione della neuroeducazione musicale come campo interdisciplinare continua a consolidarsi come paradigma fondamentale per comprendere e ottimizzare i processi di insegnamento-apprendimento musicale (Curtis & Fallin, 2014; Artıktay, 2024). Questa disciplina integra le più recenti scoperte neuroscientifiche con principi pedagogici “evidence-based”, rivelando come la musica coinvolga praticamente tutte le funzioni cognitive. Le ricerche attuali dimostrano che metodologie didattiche informate dalle neuroscienze cognitive possono migliorare significativamente l'efficacia dell'educazione musicale, offrendo strategie personalizzate per studenti con diversi stili di apprendimento e necessità educative speciali,

nonché supportando processi cognitivi come la creatività, l'improvvisazione e lo sviluppo della memoria.

1.4 Applicazioni cliniche e riabilitative delle neuroscienze musicali

Le applicazioni cliniche delle neuroscienze musicali si sono sviluppate come un ambito innovativo della neuroriabilitazione, mostrando come l'esperienza musicale possa contribuire in modo sostanziale al recupero di funzioni compromesse e al potenziamento delle abilità residue. Altenmüller e Schlaug (2015) hanno dimostrato che la musica può stimolare la riorganizzazione funzionale del cervello dopo un ictus, sia sul piano motorio che su quello linguistico. Nei pazienti con deficit motori, il ricorso a stimolazioni ritmiche regolari favorisce la sincronizzazione del passo e il miglioramento della coordinazione, sfruttando il principio dell'entrainment tra ritmo musicale e oscillazioni neurali motorie. Per quanto riguarda il linguaggio, terapie come la Melodic Intonation Therapy mostrano come l'intonazione melodica e il ritmo possano attivare circuiti dell'emisfero destro, facilitando la riacquisizione di abilità espressive in soggetti afasici (Zipse, 2024; Norton et al., 2009). Questi risultati sottolineano il ruolo della musica come strumento capace di riaprire canali comunicativi laddove il linguaggio verbale è gravemente compromesso. Parallelamente, ricerche condotte nell'ambito dei disturbi del neurosviluppo hanno messo in evidenza il potenziale della musica come mediatore relazionale. Sharda et al. (2018) hanno documentato come interventi musicali strutturati possano produrre miglioramenti tangibili nella comunicazione sociale dei bambini con disturbo dello spettro autistico, accompagnati da una riduzione dei comportamenti ripetitivi. Le analisi di neuroimaging mostrano che tali cambiamenti non sono soltanto comportamentali, ma corrispondono a reali modificazioni della connettività cerebrale tra aree coinvolte nell'elaborazione sociale, come la corteccia temporale superiore e le regioni prefrontali. In altre parole, la musica non si limita a fornire un contesto motivante, ma attiva processi neurobiologici che rafforzano i circuiti neurali deputati alle interazioni sociali (Williams et al., 2025).

L'efficacia degli interventi musicali in contesti clinici si spiega con la capacità della musica di integrare dimensioni temporali, emotive e relazionali. Il carattere ritmico e prevedibile degli stimoli musicali offre ai pazienti uno schema stabile che facilita la pianificazione del movimento e la produzione linguistica, mentre il coinvolgimento emotivo stimola sistemi dopaminergici che sostengono la motivazione e la persistenza nella terapia. Inoltre, la dimensione condivisa delle attività musicali favorisce la creazione di legami interpersonali, elemento cruciale per soggetti

che vivono condizioni di isolamento sociale o difficoltà comunicative. L'aspetto motivazionale rappresenta un ulteriore punto di forza: i pazienti tendono a percepire l'attività musicale come piacevole e gratificante, aumentando così la frequenza e la qualità della partecipazione ai percorsi riabilitativi.

Questi dati confermano che la musica può essere considerata un vero e proprio "facilitatore neurocognitivo", capace di stimolare la plasticità cerebrale e di attivare strategie compensative laddove esistono lesioni o disfunzioni (Albani et al., 2025; Jhonson Lanza, 2023). Tuttavia, la ricerca mette anche in luce la necessità di consolidare i risultati attraverso studi clinici controllati su larga scala, che permettano di standardizzare i protocolli e di definire con maggiore precisione i parametri ottimali di frequenza, durata e tipologia degli interventi. In prospettiva, l'integrazione della musicoterapia e degli approcci neuroscientifici alla musica nei percorsi clinici multidisciplinari potrebbe rappresentare una risorsa sempre più rilevante non solo per il recupero funzionale, ma anche per il miglioramento della qualità della vita dei pazienti e delle loro famiglie.

1.5 Implicazioni teoriche per l'educazione inclusiva

La combinazione tra gli studi che mostrano l'universalità della musicalità umana e le evidenze neuroscientifiche sulla plasticità del cervello rappresenta un punto di riferimento essenziale per ripensare l'educazione musicale in una prospettiva inclusiva. Da un lato, l'essere umano possiede predisposizioni biologiche che gli permettono di riconoscere schemi sonori, reagire a stimoli ritmici e tonali e sincronizzarsi con la musica anche senza una formazione specifica. Dall'altro, le diverse culture hanno sviluppato una grande varietà di linguaggi e forme musicali, testimonianza della ricchezza espressiva dell'umanità. L'incontro tra questi due aspetti – ciò che è universale e ciò che è particolare – crea un paradosso positivo: la musica diventa al tempo stesso un linguaggio condiviso, che unisce le persone, e uno spazio di espressione che valorizza la diversità individuale e culturale (Negrinotti, 2022). Questa duplice natura rende la musica uno strumento pedagogico potente (Bertagna, 2008). I meccanismi neurobiologici condivisi garantiscono un punto di accesso comune, che permette a chiunque di trarre beneficio dall'esperienza musicale indipendentemente da età, competenze pregresse o condizioni di partenza (Ruotolo, 2025; D'Amante, 2021). Al tempo stesso, la pluralità delle forme musicali favorisce l'incontro tra identità culturali diverse, trasformando l'aula di musica in un luogo di dialogo, negoziazione e

scoperta reciproca. In questo senso, l'educazione musicale inclusiva non si limita a trasmettere competenze tecniche, ma diventa un laboratorio di cittadinanza interculturale e partecipativa.

Le neuroscienze, documentando la capacità del cervello di modificarsi in risposta alla pratica musicale lungo tutto l'arco della vita, rafforzano ulteriormente questa visione. La neuroplasticità non riguarda soltanto i musicisti professionisti, ma può essere attivata anche da esperienze semplici come il canto corale, il battito delle mani o l'ascolto guidato. Ciò implica che ogni individuo, a prescindere da eventuali difficoltà cognitive, fisiche o socio-culturali, possiede la possibilità di sviluppare nuove connessioni neurali attraverso il fare musica. Questo aspetto rende la musica una risorsa privilegiata nei contesti educativi inclusivi, dove il diritto all'apprendimento deve essere garantito in forme personalizzate e accessibili (Di Paolo et al., 2025; Maienza, 2020).

I benefici della pratica musicale si estendono a domini cognitivi, emotivi e sociali che vanno ben oltre l'aspetto puramente artistico, configurando la musica come uno strumento formativo trasversale di grande portata. Numerose ricerche hanno dimostrato che l'apprendimento e la partecipazione a esperienze musicali favoriscono il potenziamento delle funzioni esecutive, migliorando la capacità di pianificazione, di controllo inibitorio e di flessibilità cognitiva. Questi processi, strettamente connessi con il successo scolastico e professionale, trovano nella pratica musicale un allenamento naturale che stimola la memoria di lavoro e sostiene la concentrazione prolungata su compiti complessi. Allo stesso tempo, la stretta relazione tra musica e linguaggio, fondata sulla condivisione di circuiti neurali responsabili della discriminazione fonologica e della percezione temporale, rende l'educazione musicale un veicolo privilegiato per il rafforzamento delle competenze linguistiche e comunicative. Cantare, improvvisare, analizzare testi e melodie sono tutte attività che sviluppano abilità prosodiche e semantiche e supportano sia l'apprendimento della lingua madre sia l'acquisizione di lingue seconde.

La dimensione creativa della musica costituisce un ulteriore ambito di grande rilevanza: l'improvvisazione e la composizione, stimolando il pensiero divergente e la capacità di elaborare soluzioni originali (Scigliuzzo, 2019), offrono uno spazio privilegiato per l'espressione dell'immaginazione e l'esplorazione di nuove connessioni simboliche. Tale processo non si limita all'ambito estetico, ma si traduce in una maggiore attitudine all'innovazione e alla risoluzione creativa dei problemi in diversi contesti di vita. Non meno importanti sono i benefici che si manifestano sul piano socio-relazionale. Fare musica insieme richiede ascolto reciproco, capacità di coordinarsi in tempo reale, rispetto dei turni e attenzione al contributo altrui: tutte competenze che rafforzano abilità sociali e promuovono comportamenti collaborativi. Le

esperienze collettive musicali, come il canto corale o la performance strumentale d'insieme, diventano così veri e propri laboratori di convivenza, in cui l'individuo impara a integrare il proprio contributo all'interno di una costruzione comune.

Questi effetti, ampiamente documentati da studi interdisciplinari che spaziano dalle neuroscienze alla pedagogia, delineano la musica come una vera e propria tecnologia educativa naturale, in grado di incidere in modo profondo e trasversale sullo sviluppo integrale della persona. In questa prospettiva, l'educazione musicale inclusiva si configura come un modello che non solo riconosce la diversità, ma la trasforma in una risorsa educativa fondamentale. Offrire a ciascun individuo la possibilità di accedere a modalità espressive personalizzate, integrare repertori provenienti da differenti tradizioni culturali e valorizzare i contributi di studenti con esperienze e background variati significa costruire ambienti scolastici e formativi in cui la partecipazione diventa universale e realmente equa. L'inclusione, in questo quadro, non può essere ridotta a un'astrazione teorica o a un semplice principio etico, ma si manifesta come pratica concreta, tangibile e quotidiana, che trova nella musica la sua realizzazione più immediata e convincente: un linguaggio universale che unisce perché parla al cervello e al cuore e, nello stesso tempo, riconosce e celebra le differenze come patrimonio comune e indispensabile per la crescita collettiva.

Le prospettive emerse finora invitano a interrogarsi su come i principi cognitivi, neurobiologici e culturali della musicalità possano tradursi in scelte didattiche concrete. Per questo, il capitolo seguente approfondisce gli approcci metodologici che storicamente hanno orientato l'educazione musicale, esaminando in che modo differenti tradizioni formative possano rispondere alle esigenze di una pedagogia inclusiva.

CAPITOLO 2 - APPROCCI METODOLOGICI: TRADIZIONI E INNOVAZIONI

L'evoluzione dell'educazione musicale ha generato un panorama metodologico ricco e diversificato, caratterizzato dalla coesistenza di approcci tradizionali consolidati e innovazioni pedagogiche che integrano principi provenienti da diverse tradizioni culturali. Tutta questa varietà riflette non solo l'evoluzione delle teorie dell'apprendimento, ma anche la crescente consapevolezza che l'efficacia educativa si realizza attraverso la capacità di adattare gli approcci didattici alle specificità dei contesti, degli studenti e degli obiettivi formativi.

2.1 Paradigmi educativi e tradizioni culturali

L'approccio occidentale all'educazione musicale si è sviluppato lungo una traiettoria storica fortemente caratterizzata dall'interesse per la sistematizzazione del sapere e dalla ricerca di principi razionali che potessero rendere replicabile e trasmissibile l'esperienza musicale. Già nella Grecia classica la musica non era considerata un'attività accessoria, bensì una componente fondamentale dell'educazione integrale della persona. Aristotele, ad esempio, inseriva la musica accanto alla grammatica, alla ginnastica e alla pittura come pilastro per la formazione del carattere, sottolineandone il valore non solo estetico, ma anche etico e intellettuale (Gagliardi, 2014). Secondo la sua concezione, l'educazione musicale favoriva lo sviluppo dell'equilibrio interiore e del pensiero critico, preparando i cittadini a una vita sociale fondata sulla misura e sulla razionalità. Questo orientamento ha contribuito a consolidare un paradigma che privilegia la riflessione teorica e l'organizzazione logica delle conoscenze musicali e che ancora oggi, in forme aggiornate, caratterizza parte delle istituzioni educative occidentali. Come evidenziato da Baggio (2022), la dottrina dell'ethos costituisce il primo tentativo sistematico di attribuire alla musica una funzione formativa e morale, funzione che verrà progressivamente rielaborata nella teoria degli affetti e, successivamente, nelle moderne concezioni psicologiche ed educative della musica.

La tradizione pitagorica ha dato ulteriore solidità a questa impostazione, mostrando come la musica potesse essere letta attraverso la lente delle proporzioni matematiche e delle relazioni armoniche (Gostoli, 1993). I pitagorici individuarono nelle vibrazioni sonore un riflesso dell'ordine cosmico, ponendo le basi per una visione in cui la musica non era solo arte, ma anche scienza delle relazioni numeriche. Questo approccio ha influenzato profondamente lo sviluppo della teoria musicale occidentale, che si è orientata verso la ricerca di leggi universali, regole

strutturali e sistemi di notazione sempre più sofisticati. La conseguenza sul piano pedagogico è stata la valorizzazione della comprensione teorica come prerequisito indispensabile per una pratica musicale considerata autentica e consapevole, in cui l'esecuzione doveva riflettere la padronanza dei principi razionali sottostanti.

Parallelamente, in contesti orientali si sono sviluppate tradizioni educative che hanno seguito traiettorie differenti, basate non tanto sulla codificazione astratta del sapere quanto sull'esperienza diretta e sulla trasmissione vivente della conoscenza musicale. Nella tradizione indiana, il sistema del *guru-shishya parampara* rappresenta un modello emblematico: il rapporto tra maestro e allievo non si limitava all'insegnamento di tecniche musicali, ma si configurava come un legame formativo totale e prolungato nel tempo (Namhata & Behera, 2023; Grimmer, 2011). L'apprendimento avveniva soprattutto per imitazione, attraverso l'ascolto, l'osservazione e la ripetizione costante, in un processo in cui l'interiorizzazione graduale era più importante della velocità nell'acquisizione di abilità. Questo modello metteva in risalto l'aspetto spirituale della musica, concepita come via di crescita interiore e non soltanto come espressione estetica (Jain, 2025).

Un'analoga prospettiva emerge nella tradizione cinese, dove la musica è stata storicamente intesa come manifestazione del Tao, principio universale che governa l'armonia dell'universo (Guidi, 2005). La pratica musicale era indissolubilmente legata a discipline meditative, respiratorie e motorie, e diventava parte integrante di un percorso educativo olistico. In questo quadro, suonare o cantare non significava soltanto padroneggiare uno strumento, ma coltivare l'equilibrio tra corpo, mente e spirito. L'educazione musicale era dunque uno strumento di armonizzazione personale e sociale, finalizzato a mantenere il giusto ordine sia all'interno dell'individuo sia nella collettività. Tale visione supera la separazione tra mente e corpo che caratterizza gran parte della tradizione occidentale, offrendo un modello unitario dell'apprendimento in cui la componente estetica, quella etica e quella spirituale si intrecciano. Il confronto tra le tradizioni educative orientali e occidentali evidenzia due visioni distinte ma complementari della formazione musicale: la prima, legata all'Occidente, ha privilegiato l'analisi teorica, la codificazione e la costruzione di metodi standardizzati; la seconda, sviluppatasi in contesti orientali, ha posto al centro l'esperienza diretta, la trasmissione orale e la dimensione spirituale della pratica. Se considerate insieme, queste prospettive offrono un patrimonio prezioso che unisce rigore concettuale e profondità vissuta, aprendo la strada a modelli pedagogici più completi e flessibili. Nel corso del Novecento, con l'intensificarsi degli scambi

culturali e l'affermarsi di una visione globale della musica, questi approcci hanno progressivamente interagito, dando vita a processi di contaminazione reciproca (De Zorzi, 2025). Musicisti ed educatori occidentali hanno incorporato elementi legati alla meditazione, al corpo e alla ritualità (Jain, 2023), mentre nelle istituzioni orientali si sono diffuse metodologie fondate sulla razionalità analitica e sull'organizzazione strutturale tipiche dell'Occidente. Da questo incontro sono nati approcci ibridi, capaci di integrare teoria ed esperienza, struttura e intuizione, universale e particolare. Tale dialogo interculturale costituisce il terreno fertile su cui si sono sviluppate le metodologie innovative del secolo scorso, che verranno approfondite nel paragrafo successivo.

2.2 Le metodologie storiche occidentali: sistematizzazione e democratizzazione

L'emergere di questo dialogo interculturale ha preparato il terreno per la nascita di approcci pedagogici innovativi che hanno segnato profondamente il panorama educativo del Novecento. In particolare, il contesto occidentale ha visto l'affermarsi di metodologie che, pur radicate nella propria tradizione culturale, hanno saputo interpretare le nuove esigenze educative, coniugando rigore teorico, attenzione allo sviluppo cognitivo ed esperienziale, con apertura alla creatività. Tra queste, si collocano i contributi fondamentali di Émile Jaques-Dalcroze, Zoltán Kodály, Edwin Gordon e Carl Orff, i cui sistemi hanno ridefinito il rapporto tra teoria e pratica, corpo e mente, individuo e collettività. Analizzare tali metodologie consente di comprendere non solo la loro portata storica, ma anche la loro influenza sulle pratiche didattiche contemporanee e sulle prospettive inclusive dell'educazione musicale.

2.2.1 L'euritmica dalcroziana: embodiment e integrazione multisensoriale

Émile Jaques-Dalcroze ha rivoluzionato l'educazione musicale occidentale sviluppando un approccio basato sul movimento corporeo come strumento di apprendimento musicale, anticipando di decenni le moderne teorie dell'"embodied cognition", secondo cui la conoscenza e la comprensione non sono solo processi mentali, ma nascono dall'interazione tra mente, corpo e ambiente (Faella et al., 2025; Sellari, 2025; Ge et al., 2025; Anderson, 2012). La sua metodologia nacque dall'osservazione che molti studenti del Conservatorio di Ginevra, pur possedendo competenze tecniche elevate, manifestavano carenze nella comprensione musicale profonda e nell'espressività. Questa constatazione lo portò a teorizzare che ogni elemento musicale possiede un correlato corporeo esperibile attraverso il movimento.

La filosofia dalcroziana si articola in tre componenti integrate: l'euritmica sviluppa la consapevolezza ritmica attraverso il movimento corporeo, traducendo fenomeni musicali astratti in esperienze fisiche concrete; il solfeggio integra l'educazione dell'orecchio con la rappresentazione simbolica; l'improvvisazione sviluppa creatività e spontaneità espressiva attraverso l'esplorazione libera del rapporto suono-movimento.

Le ricerche di Juntunen (2004) hanno documentato l'efficacia del metodo dalcroziano nel promuovere non solo competenze musicali ma anche sviluppo motorio, concentrazione e abilità sociali. Gli studi di Brown et al. (2006) hanno fornito validazione neuroscientifica dimostrando che l'integrazione audio-motoria attiva reti neurali estese che coinvolgono aree motorie, uditive e attentive, confermando che l'approccio dalcroziano facilita l'apprendimento attraverso l'attivazione di meccanismi neurali di integrazione multisensoriale.

L'espansione internazionale dell'euritmica ha generato adattamenti culturali creativi che dimostrano la flessibilità metodologica dell'approccio. In Giappone, il metodo è stato integrato con principi della danza tradizionale e delle arti marziali (Centonze, 2015), mentre in Cina sono stati incorporati elementi del Tai Chi e del Qigong, creando sintesi metodologiche che arricchiscono l'approccio originale mantenendone l'efficacia pedagogica (Zhang, 2025).

Le ricerche di Sutela et al. (2016) hanno validato l'efficacia del metodo Dalcroze per studenti con bisogni educativi speciali, evidenziando come l'integrazione tra movimento, ascolto e improvvisazione favorisca partecipazione, autoregolazione e sviluppo delle competenze sociali. Questi risultati confermano la pertinenza dell'approccio dalcroziano nei contesti educativi contemporanei, in particolare laddove si perseguono obiettivi di inclusione e valorizzazione della corporeità nei processi di apprendimento.

2.2.2 Il sistema kodályano: identità culturale e alfabetizzazione musicale universale

Zoltán Kodály è riuscito a trasformare l'educazione musicale ungherese sviluppando un sistema di alfabetizzazione musicale che integra democraticità dell'accesso, gradualità pedagogica e radicamento culturale (Mattingly, 2025; Angeli, 2020; József & Szmrecsányi, 2016). La sua filosofia si fonda sulla convinzione che l'educazione musicale di qualità rappresenti un diritto democratico fondamentale, con la musica folkloristica nazionale che costituisce la "lingua madre musicale" per ogni bambino.

Il metodo kodályano utilizza sequenze pedagogiche accuratamente graduate che introducono progressivamente elementi di complessità crescente, partendo dalle esperienze musicali più

naturali del bambino per arrivare al repertorio colto nazionale e internazionale. Questa progressione rispetta i tempi di sviluppo cognitivo, favorendo apprendimenti significativi e duraturi (Asztalos, 2023).

La solmisazione relativa rappresenta un'innovazione metodologica distintiva che permette ai bambini di sviluppare il senso della tonalità e delle relazioni intervallari indipendentemente dall'altezza assoluta (Odone, 2015). Questo sistema facilita la comprensione delle strutture musicali attraverso l'esperienza vocale diretta, creando collegamenti neurali che supportano sia la competenza esecutiva sia quella analitica.

L'implementazione sistemica in Ungheria, descritta da Forrai (2006, 1997), ha dimostrato miglioramenti non solo nelle competenze musicali ma anche nei risultati scolastici generali, configurando l'educazione musicale come fattore di potenziamento dell'intera esperienza formativa.

L'adattamento interculturale del metodo Kodály rivela la notevole flessibilità dei suoi principi pedagogici fondamentali. Diverse esperienze internazionali hanno dimostrato come questo approccio possa essere applicato con successo a repertori folklorici differenti, mantenendo intatta l'efficacia didattica, pur rispettando le specificità culturali locali (York, 1999; Cross, 1982). La capacità trasformativa del metodo emerge particolarmente negli studi che hanno analizzato l'impatto di lungo termine: l'approccio kodályano si è rivelato capace di modificare profondamente intere culture educative nazionali, influenzando non solo le pratiche didattiche ma l'intera concezione dell'educazione musicale (József & Szmrecsányi, 2016; Malvezzi, 2014).

2.2.3 La Music Learning Theory di Gordon: audiation e processi cognitivi musicali

Edwin Gordon ha sviluppato la Music Learning Theory (MLT) a partire da un concetto che rappresenta il fulcro di tutta la sua ricerca: l'“audiation”, definita come la capacità di immaginare, comprendere e dare senso alla musica anche in assenza di stimoli sonori concreti (Gordon, 2007; Gu & Koning, 2025). Questa facoltà viene paragonata da Gordon al pensiero linguistico, poiché costituisce la base cognitiva da cui derivano competenze musicali complesse come l'improvvisazione, la lettura, la scrittura e l'interpretazione esecutiva. Senza audiation, l'esperienza musicale resterebbe frammentata e imitativa, priva di quella profondità che la rende un vero e proprio atto di pensiero.

La MLT descrive lo sviluppo dell'audiation come un processo graduale, articolato in diversi stadi che vanno dall'ascolto di melodie familiari alla produzione autonoma di nuova musica. Questa

progressione ricalca i meccanismi naturali con cui gli esseri umani acquisiscono il linguaggio: si parte dall'esperienza uditiva e dall'interiorizzazione di schemi sonori, per giungere solo in un secondo momento all'uso di simboli e alla codificazione scritta. Per questo motivo Gordon insiste sull'importanza dell'apprendimento informale nelle prime fasi, in cui i bambini vengono introdotti a pattern tonali e ritmici attraverso il canto, il movimento e il gioco. Una volta costruito un vocabolario sonoro interno sufficientemente ricco, l'allievo è pronto per affrontare la notazione musicale e le attività più complesse, in un percorso rispettoso dei tempi cognitivi individuali.

Numerose ricerche hanno supportato questa impostazione. Reese e Shouldice (2019), ad esempio, hanno evidenziato come l'audiation sia non soltanto un indicatore del potenziale musicale innato, ma anche una competenza che può essere sviluppata intenzionalmente attraverso pratiche didattiche mirate. Essi sottolineano inoltre l'importanza degli strumenti di valutazione messi a punto da Gordon per misurare le attitudini musicali degli studenti e permettere agli insegnanti di adattare in modo più preciso strategie e contenuti, garantendo così un apprendimento realmente personalizzato.

Il contributo più innovativo della MLT risiede dunque nell'aver spostato l'attenzione dalla semplice acquisizione di abilità tecniche alla costruzione di un pensiero musicale autonomo. In questa prospettiva, l'allievo non si limita a riprodurre quanto appreso dal docente, ma rielabora e interpreta i suoni secondo regole interiorizzate che gli consentono di attribuire significato personale e condivisibile alla musica. La teoria di Gordon ha così aperto nuove strade alla pedagogia musicale, promuovendo un approccio che valorizza l'esperienza uditiva, la creatività e la comprensione profonda dei fenomeni sonori, ben oltre la mera esecuzione.

2.2.4 Orff-Schulwerk: creatività collettiva ed espressione multimodale

Carl Orff ha sviluppato un approccio pedagogico che unisce musica, movimento, recitazione e arti visive in un sistema unitario, fondato sull'espressività creativa e la partecipazione di gruppo (Vasil & Dockan, 2023). La sua filosofia parte dalla convinzione che ogni persona possieda risorse creative innate, che trovano piena realizzazione attraverso esperienze artistiche che siano autentiche e significative fin dall'infanzia.

Al cuore di questo approccio vi è lo strumentario Orff (xilofoni, metallofoni, percussioni semplici come mostrato in Figura 2.1), progettato per essere immediatamente accessibile, anche a chi non ha precedenti competenze musicali. Questi strumenti favoriscono un coinvolgimento diretto,

inclusivo e ludico, rendendo possibile la partecipazione attiva e creativa di tutti, indipendentemente dall'età o dalle abilità (Finestrone, 2025; Salmon, 2016).



Figura 2.1: Strumentario Orff.

La musica smette dunque di essere un esercizio elitario per diventare un'esperienza condivisa e accessibile a ciascuno. Fondamentale è il ruolo dell'improvvisazione: l'Orff-Schulwerk pone al centro la creazione autonoma del suono, incoraggiando gli studenti a esplorare, inventare e collaborare. Attraverso il gioco ritmico, il canto e l'uso degli strumenti, lo studente diventa un co-creatore del linguaggio musicale. Questa modalità educativa promuove il pensiero divergente, la risoluzione creativa dei problemi e la flessibilità cognitiva, capacità che estendono il loro impatto ben oltre il campo strettamente musicale.

Un'analisi interculturale della pedagogia Orff, condotta in contesti scolastici primari, ne evidenzia l'efficacia nello stimolare l'immaginazione e la creatività, coinvolgendo attivamente gli alunni anche attraverso modalità simili al gioco (Angeli, 2020; Meng, 2023). Inoltre, l'integrazione sincronica di movimento, parola e musica (tipica dell'Orff-Schulwerk) favorisce il potenziamento delle competenze ritmiche, la consapevolezza fonetica e la socialità mediante la performance in gruppo.

Anche gli studi di Frazee (2006) hanno evidenziato come l'Orff-Schulwerk promuova forme di apprendimento collaborativo e costruttivista che anticipano molte teorie educative

contemporanee, sviluppando competenze trasversali come pensiero divergente, risoluzione creativa di problemi e capacità di adattamento.

Questi elementi danno vita a un'educazione musicale vivace, centrata sul fare e sull'esplorare, in cui la creatività non è un risultato opzionale, ma la linfa del processo formativo. L'approccio Orff non si limita a trasmettere nozioni, ma costruisce ambienti in cui ogni partecipante può sviluppare una propria voce musicale, valorizzando l'ascolto reciproco, la collaborazione e la fiducia nelle proprie potenzialità.

2.3 La sintesi oriente-occidente: il metodo Suzuki come paradigma innovativo

Il metodo Suzuki rappresenta uno degli esempi più significativi di integrazione tra principi educativi orientali e occidentali, capace di ridefinire il panorama della didattica musicale a livello globale (Jiang, 2025; Angeli, 2020). Ideato da Shinichi Suzuki a metà del Novecento, questo approccio nasce dalla sua intuizione che l'apprendimento musicale dovesse seguire le stesse dinamiche naturali con cui i bambini acquisiscono la lingua materna (Liu et al., 2024). Osservando che tutti i bambini giapponesi erano in grado di imparare a parlare correttamente indipendentemente dal livello socioeconomico o dal quoziente intellettivo, Suzuki elaborò la teoria del *"talento educato"*, secondo cui le competenze musicali non sono privilegio di pochi dotati, ma possono svilupparsi in ogni individuo se sostenute da un ambiente educativo ricco e stimolante (Rout, 2025; Kubo, 2023).

Un elemento fondante di questa metodologia è l'avvio precoce: i bambini iniziano il percorso musicale intorno ai tre o quattro anni, quando la plasticità cerebrale è particolarmente elevata e l'apprendimento per imitazione risulta più efficace. Prima di avvicinarsi alla notazione musicale, i piccoli allievi vengono immersi in un ambiente sonoro fatto di ascolti quotidiani e ripetuti di brani selezionati, affinando l'orecchio e interiorizzando schemi melodici e ritmici. Questo processo riflette la concezione orientale dell'educazione come esperienza graduale e incarnata, in cui la pratica precede la teoria e l'imitazione è la via privilegiata di apprendimento.

Un'altra caratteristica distintiva del metodo è il ruolo attivo dei genitori, concepiti come parte integrante del cosiddetto *"triangolo Suzuki"* insieme all'insegnante e al bambino (Rout, 2025). I genitori partecipano alle lezioni, supportano la pratica quotidiana a casa e contribuiscono a creare un contesto affettivo e motivante. In questo modo, l'educazione musicale diventa un'esperienza comunitaria che rafforza i legami familiari e rende la formazione parte della vita quotidiana, piuttosto che un'attività confinata all'aula scolastica.

La diffusione internazionale del metodo è stata favorita dalla creazione di programmi di formazione per insegnanti, che hanno permesso di mantenere coerenza metodologica pur consentendo adattamenti alle diverse culture.

Il metodo Suzuki si configura quindi non soltanto come una strategia didattica, ma come una vera e propria filosofia educativa, in cui la musica diventa strumento di crescita personale, di sviluppo del carattere e di costruzione di comunità. Il successo e la diffusione di questo metodo hanno rappresentato non solo l'affermazione di un nuovo paradigma pedagogico, ma anche il simbolo di un più ampio processo di dialogo interculturale. L'idea che principi pedagogici orientali potessero integrarsi con metodologie occidentali ha infatti anticipato e favorito contaminazioni che, nel corso del XX secolo, si sono moltiplicate nel campo musicale e didattico. Se il Suzuki ha mostrato come l'unione di due tradizioni potesse generare un approccio innovativo e globale, altri musicisti e compositori hanno percorso strade simili, esplorando nuove sintesi estetiche e pedagogiche che hanno arricchito entrambe le culture.

È proprio in questo contesto che si collocano le influenze reciproche tra Oriente e Occidente (Hussain, 2025), che hanno inciso profondamente non solo sulle pratiche compositive, ma anche sulle metodologie educative (Cosenza & Leone, 2024).

2.4 Metodologie ibride e approcci contemporanei

L'evoluzione dell'educazione musicale contemporanea ha generato metodologie che integrano consapevolmente principi provenienti da diverse tradizioni culturali. L'integrazione del metodo Kodály con elementi della tradizione musicale cinese, studiata da Yang e Welch (2023), combina l'enfasi sul canto corale e la musica folkloristica con tecniche di controllo del respiro e concezioni scalari derivate dalle tradizioni orientali.

Alcune istituzioni hanno sviluppato curricula che alternano sistematicamente metodologie occidentali e orientali secondo progressioni didattiche specifiche. Gli studenti possono iniziare con approcci imitativi orientali per sviluppare l'orecchio musicale, proseguire con metodologie strutturate occidentali per acquisire competenze teoriche, e concludere con pratiche improvvisative che integrano elementi di entrambe le tradizioni.

L'integrazione metodologica ha trovato particolare espressione nel metodo Yamaha, sviluppato dagli anni '60 come risposta alle trasformazioni della società tecnologica. Come documentato da Dunan e Sihite (2024), questo approccio integra strumenti digitali, software educativi e

metodologie interattive per creare ambienti di apprendimento che rispondano alle esigenze delle generazioni digitali.

2.4.1 Il metodo Yamaha

Il metodo Yamaha si caratterizza per percorsi modulari personalizzabili che permettono flessibilità nell'apprendimento, integrando tecnologie che facilitano la creazione musicale immediata e favoriscono motivazione ed engagement (Serra & Barranco, 2017). L'enfasi sullo sviluppo dell'orecchio musicale attraverso tecnologie di analisi in tempo reale fornisce feedback istantaneo che facilita l'autoregolazione dell'apprendimento. Questo processo di autoregolazione, reso possibile dall'integrazione tecnologica, rappresenta un salto qualitativo rispetto ai metodi tradizionali. Gli studenti sviluppano gradualmente la capacità di monitorare autonomamente le proprie prestazioni, identificare errori e implementare strategie correttive senza dipendere esclusivamente dalla guida dell'insegnante. Questa autonomia nell'apprendimento non solo aumenta l'efficacia del processo formativo, ma contribuisce anche allo sviluppo di competenze metacognitive trasversali che si rivelano preziose in ogni ambito dell'educazione. La pratica collaborativa utilizza tecnologie per la sincronizzazione di parti musicali multiple, l'arrangiamento collettivo e la performance d'insieme, riflettendo l'importanza della musica come pratica comunitaria (Clayton et al., 2024). Questa componente sociale dell'apprendimento musicale rappresenta uno degli aspetti più innovativi e pedagogicamente significativi del metodo Yamaha (Kubo, 2023). Le tecnologie di sincronizzazione permettono a gruppi di studenti di suonare insieme anche quando si trovano in spazi fisici diversi, superando i limiti logistici che spesso ostacolano la pratica d'insieme nelle istituzioni educative tradizionali. I sistemi di networking musicale integrati nel metodo consentono la creazione di ensemble virtuali dove ogni partecipante può contribuire con la propria parte strumentale, mentre algoritmi sofisticati si occupano di mantenere la sincronizzazione temporale e l'equilibrio sonoro complessivo. Questa possibilità di collaborazione a distanza ha assunto particolare rilevanza durante i periodi di distanziamento sociale, dimostrando come la tecnologia possa preservare e potenziare il carattere comunitario della musica anche in circostanze avverse. La diffusione globale del metodo è stata supportata da programmi sistematici di formazione degli insegnanti e partnership con istituzioni educative che hanno facilitato l'adattamento a contesti culturali diversificati.

2.4.2 Integrazione metodologica e personalizzazione educativa

La ricerca contemporanea sta aggiornando sistematicamente gli approcci storici mediante studi comparativi che ne analizzano l'efficacia. Le evidenze convergono su un punto: non esiste un metodo universalmente superiore, perché i risultati dipendono dall'interazione fra profilo dell'allievo, competenze del docente, risorse disponibili e obiettivi formativi. Da qui l'evoluzione verso modelli integrati, che combinano elementi di diverse tradizioni in cornici flessibili e adattive. L'integrazione risulta più efficace quando è supportata da tecnologie che ampliano i canali espressivi e consentono feedback immediati e personalizzazione. Come osserva Burnard (2007), la tecnologia non sostituisce i principi pedagogici, ma li arricchisce. La personalizzazione emerge così come principio trasversale. In particolare, l'approccio dalcroziano, con la sua enfasi sull'integrazione corpo-mente, risulta particolarmente efficace per studenti con difficoltà attentive o bisogni educativi speciali, offrendo canali di apprendimento alternativi che aggirano le limitazioni cognitive tradizionali. L'approccio relazionale del sistema guru-shishya (Grimmer, 2011) favorisce studenti che beneficiano di relazioni educative personalizzate e intensive, creando un legame emotivo e motivazionale che accelera significativamente il processo di apprendimento. L'accessibilità strumentale del metodo Orff facilita l'inclusione di studenti con diverse abilità cognitive e motorie, democratizzando l'accesso all'esperienza musicale attraverso strumenti intuitivi e attività creative collaborative. Questa flessibilità non è un compromesso, ma una scelta sofisticata che valorizza la diversità come risorsa. L'educazione musicale del futuro appare quindi convergente e pluralistica, superando contrapposizioni sterili e promuovendo competenze interculturali in una società globalizzata.

2.5 Tecnologie digitali e convergenza metodologica

Come anticipato, l'avanzamento delle tecnologie digitali ha accelerato l'incontro tra metodologie orientali e occidentali, aprendo nuovi scenari per l'integrazione didattica. Si è trattato di una svolta capace di oltrepassare confini geografici e culturali, rendendo possibile documentare e trasmettere pratiche musicali prima legate quasi esclusivamente alla tradizione orale.

Le piattaforme educative oggi consentono l'accesso simultaneo a repertori e prassi diverse, permettendo di sperimentare approcci molteplici dentro ambienti di apprendimento unificati. Questi spazi operano come veri laboratori transculturali in cui gli studenti esplorano impostazioni alternative, confrontano strategie didattiche e danno forma a ibridazioni tra scuole di pensiero.

Ne deriva la possibilità di seguire percorsi paralleli e complementari, anche grazie a interfacce che si adattano alle cornici culturali di riferimento.

I software di composizione che integrano notazione occidentale e sistemi simbolici orientali ampliano ulteriormente l'orizzonte formativo. È così possibile generare partiture ibride che coniugano la precisione ritmica del pentagramma con la duttilità di segni grafici per ornamentazioni microtonali e indicazioni di improvvisazione guidata, utili tanto ai compositori quanto agli studenti.

Gli strumenti di analisi sonora, in particolare gli spettrografi in tempo reale, consentono di studiare con finezza gli aspetti microtonali di molte tradizioni. La visualizzazione delle curve intonative tipiche del *maqam* arabo, del *raag* indiano o dei modi ecclesiastici medievali favorisce una comprensione operativa dell'intonazione in sistemi non temperati e, al contempo, supporta la creazione di archivi digitali che preservano le prassi esecutive dei maestri.

Le tecnologie di realtà virtuale iniziano inoltre a offrire ambienti immersivi che ricreano contesti culturali di riferimento, permettendo esperienze vicine alle pratiche originarie: dalla partecipazione a cerimonie, ai concerti in siti storici, fino a sessioni in villaggi ricostruiti. L'immersione, che combina dimensioni visive, suoni ambientali e feedback tattile, rende l'esperienza formativa pienamente multisensoriale (Ponzo & Stano, 2025).

Queste applicazioni chiariscono in modo tangibile l'intreccio tra musica e cultura, elemento decisivo per un'educazione interculturale efficace. L'esperienza immersiva mostra come i materiali sonori siano legati a valori, pratiche e visioni del mondo; l'integrazione dell'intelligenza artificiale consente inoltre tutor virtuali personalizzati capaci di simulare interazioni con maestri tradizionali, contribuendo alla salvaguardia di metodologie didattiche a rischio.

Alla luce di ciò, l'evoluzione tecnologica apre luoghi d'incontro metodologico dove le tradizioni possono dialogare e contaminarsi generando sintesi originali. La trasformazione dell'educazione musicale passa così da una ridefinizione profonda della formazione dei docenti: dall'iperspecializzazione su un unico metodo a una mentalità flessibile e plurale, attenta alla dimensione interculturale, alla padronanza degli strumenti digitali e alla riflessione critica sulla pratica.

Di conseguenza, il profilo dell'educatore si sposta da trasmettitore di contenuti a progettista di esperienze personalizzate. L'adozione di soluzioni innovative richiede adattamenti contestuali accurati: non un trasferimento meccanico di strategie, ma la rielaborazione dei principi pedagogici in funzione dell'ambiente specifico, integrando in modo organico elementi delle tradizioni locali con approcci contemporanei.

L'orizzonte che emerge è quello di un ecosistema dinamico in cui patrimonio e innovazione si tengono insieme, la specificità culturale dialoga con l'universalità del linguaggio musicale e la personalizzazione dell'apprendimento procede di pari passo con la costruzione di comunità educative inclusive. Per sostenere questo quadro, è necessario un ripensamento sistemico che coinvolga metodologie, assetti istituzionali, criteri valutativi e cornici formative.

Il percorso avviato dalle sperimentazioni del Novecento e dalle più recenti prospettive integrate indica con chiarezza la direzione: modelli flessibili, personalizzati e aperti al dialogo tra culture. Non si tratta solo di cercare maggiore efficacia, ma di ridefinire il posto della musica nei sistemi formativi, trasformando la diversità da vincolo percepito a risorsa primaria.

Su questa base si innesta il capitolo successivo, dedicato alle applicazioni inclusive dell'educazione musicale: i principi teorici e metodologici fin qui delineati verranno tradotti in strategie operative capaci di rispondere alla varietà dei bisogni e di promuovere partecipazione ed equità. Il tema delle tecnologie digitali sarà ripreso e approfondito per mostrare come esse stiano ridefinendo competenze e creatività nell'era digitale.

CAPITOLO 3 - APPLICAZIONI INCLUSIVE NELL'EDUCAZIONE MUSICALE

L'educazione musicale contemporanea affronta la sfida di trasformare la diversità da potenziale ostacolo in risorsa pedagogica fondamentale. Questa trasformazione richiede framework teorici innovativi e strategie operative "evidence-based" che possano rispondere efficacemente alla complessità dei bisogni educativi presenti nei contesti scolastici attuali. L'integrazione tra teorie dello sviluppo umano, evidenze neuroscientifiche e approcci pedagogici inclusivi ha delineato nuove prospettive per un'educazione musicale che promuova l'equità, l'accessibilità e l'eccellenza formativa per tutti gli studenti.

3.1 Il Capability Approach come paradigma per l'educazione musicale inclusiva

Il Capability Approach, elaborato dal filosofo ed economista Amartya Sen e sviluppato, tra gli altri, da Martha Nussbaum (2011), costituisce un paradigma teorico che ridefinisce radicalmente i parametri di valutazione del benessere umano e dello sviluppo sociale (Bartolomei et al., 2024). L'applicazione di questo framework all'educazione musicale offre strumenti concettuali innovativi per superare le limitazioni degli approcci educativi tradizionali e costruire modelli formativi orientati allo sviluppo integrale della persona (Marrucci, 2018).

Sen (1999) critica gli approcci utilitaristici che misurano il benessere in termini di utilità soggettiva e quelli rawlsiani che lo definiscono attraverso beni primari oggettivi, proponendo invece di valutare la qualità della vita in termini di "capabilities" - le libertà sostanziali che le persone hanno di condurre il tipo di vita che valorizzano. Questa prospettiva sposta l'attenzione dalle risorse disponibili ai risultati effettivamente conseguibili, riconoscendo che individui diversi possono necessitare di risorse diverse per raggiungere analoghi livelli di benessere.

Nel contesto educativo, il Capability Approach implica una trasformazione della concezione tradizionale dell'insegnamento-apprendimento. L'educazione viene configurata come processo di espansione delle capacità individuali di scelta, azione e partecipazione sociale, piuttosto che mera trasmissione di contenuti o acquisizione di competenze standardizzate. Come osserva Nussbaum (2011), l'obiettivo dell'educazione deve essere lo sviluppo di capacità umane che permettano agli individui di scegliere e perseguire una concezione del fiorire umano.

Robeyns (2006) ha sviluppato un'applicazione specifica del Capability Approach all'educazione, identificando capabilities educative fondamentali che includono la capacità di apprendimento permanente, di pensiero critico, di partecipazione democratica, di espressione creativa e di

relazione interculturale. Questa classificazione fornisce un framework operativo per ripensare obiettivi e metodi dell'educazione in chiave emancipatoria. Questo impianto teorico, applicato all'educazione musicale, richiede una riorganizzazione dei paradigmi educativi tradizionali (Cameron, 2012). Il concetto di "agency" assume centralità: Alkire (2005) lo definisce come "la capacità di perseguire obiettivi che si ritengono importanti e di influenzare il mondo". Nel contesto musicale, lo sviluppo dell'agency si traduce nella capacità degli studenti di fare scelte informate riguardo alla propria esperienza musicale, esprimere creativamente la propria identità e contribuire attivamente alla costruzione di culture musicali condivise. Un'educazione musicale ispirata a questa prospettiva richiede ambienti di apprendimento che massimizzino le opportunità di scelta e autodeterminazione. Questo implica il superamento di approcci direttivi in favore di metodologie che promuovano esplorazione, sperimentazione e riflessione critica. In tal modo, gli studenti diventano agenti attivi della propria esperienza musicale (Bowman, 1998).

3.1.1 Il superamento del modello educativo gerarchico

Il framework del Capability Approach offre strumenti per analizzare criticamente e superare il modello educativo "Master-Apprentice" che ha dominato l'insegnamento musicale tradizionale (Hyry-Beihammer, 2010). Questo modello, caratterizzato da relazioni gerarchiche rigide e apprendimento per imitazione, presenta limitazioni significative quando valutato alla luce del Capability Approach. Gaunt (2008) ha condotto analisi etnografiche del modello Master-Apprentice nei conservatori europei, documentando come questo approccio tenda a riprodurre disuguaglianze sociali e limitare lo sviluppo dell'autonomia critica. La ricerca evidenzia che relazioni educative eccessivamente gerarchiche possono inibire creatività, espressione personale e pensiero indipendente, elementi fondamentali per lo sviluppo delle capabilities.

L'alternativa è rappresentata dall'approccio del "facilitatore critico-riflessivo", che configura l'educatore come facilitatore di processi di scoperta e costruzione condivisa della conoscenza. Questo modello trova fondamento negli studi di Freire (1970) sulla pedagogia critica e nelle teorie costruttiviste dell'apprendimento.

Schön ha teorizzato il "professionista riflessivo" come colui che riflette sull'azione mentre la compie, adattando continuamente strategie alle situazioni emergenti. Nel contesto musicale, il facilitatore critico-riflessivo assume ruoli multipli: "mentor" che guida processi di scoperta, collaboratore nella risoluzione creativa di problemi, critico costruttivo che stimola riflessione, e "co-learner" che apprende dall'esperienza degli studenti (Schön, 2017, 1987).

L'insegnante efficace è quindi colui che sa quando guidare e quando seguire, quando parlare e quando ascoltare, quando intervenire e quando permettere che l'apprendimento emerga naturalmente dalle interazioni (Mantoet, 2025). Questo approccio implica trasformazioni significative nelle pratiche didattiche tradizionali (Allsup, 2016).

3.1.2 Progettazione curricolare e valutazione basate sul Capability Approach

L'implementazione di questo modello richiede un ripensamento delle pratiche didattiche, delle modalità di valutazione e dell'organizzazione educativa (vedi anche paragrafo 2.4.2). Gli ambienti di apprendimento devono essere progettati per massimizzare le opportunità di scelta e partecipazione attiva, creando contesti dove studenti con background diversi possano trovare modalità personalizzate di coinvolgimento. In questi contesti diventa fondamentale progettare percorsi che offrano alternative e amplino l'orizzonte d'ascolto attraverso un "curricolo ri-contestualizzato" (cioè riformulato a partire dalle pratiche musicali reali degli studenti) e la valorizzazione della "pupil voice" (il contributo degli studenti alla scelta di materiali e attività), senza ignorare le inevitabili tensioni sulla distribuzione del potere didattico (Wright, 2008). L'educazione musicale scolastica assume così una responsabilità sociale strategica: presidio culturale, formazione della coscienza critica e costruzione di spazi espressivi regolati e condivisi. Le tecnologie digitali offrono strumenti potenti per l'implementazione di approcci basati sul Capability Approach. Piattaforme di apprendimento adattivo possono creare percorsi personalizzati che rispettino tempi e modalità individuali, mentre software di produzione musicale accessibili democratizzano l'accesso a strumenti creativi. Con l'integrazione creativa delle tecnologie è possibile ampliare significativamente le possibilità di partecipazione musicale, particolarmente per studenti con disabilità o provenienti da contesti svantaggiati (Fautley & Savage, 2010).

Il Capability Approach implica una rivoluzione dei processi di valutazione, spostando l'enfasi dalla misurazione di competenze standardizzate alla documentazione dello sviluppo delle capabilities individuali. Questo approccio richiede strumenti multidimensionali che catturino la complessità dell'esperienza educativa musicale. "Portfoli digitali", "learning analytics" e "peer assessment" rappresentano strumenti innovativi per documentare processi di sviluppo delle capabilities (Misiejuk & Wasson, 2023). Questi strumenti raccolgono evidenze multiformi dell'apprendimento musicale, creando narrazioni individualizzate che rispettano e valorizzano la diversità dei percorsi.

3.2 Neuroscienze ed educazione musicale per studenti con bisogni educativi speciali

Come discusso nel Capitolo 1, le neuroscienze cognitive hanno evidenziato che l'esperienza musicale coinvolge reti neurali complesse e supporta lo sviluppo di funzioni cognitive, emotive e sociali. Nel caso degli studenti con Bisogni Educativi Speciali (BES), queste evidenze assumono una rilevanza specifica, poiché permettono di progettare interventi educativo-musicali mirati che rispondano a profili di funzionamento eterogenei. La categoria dei BES comprende un'ampia varietà di situazioni che richiedono personalizzazione dell'intervento educativo: dalle disabilità certificate agli studenti con Disturbi Specifici dell'Apprendimento, fino agli alunni in situazione di svantaggio socio-economico, linguistico o culturale. Questa eterogeneità richiede approcci multidimensionali capaci di rispondere efficacemente alla diversità attraverso strategie evidence-based. L'educazione musicale emerge come strumento particolarmente efficace per rispondere ai BES grazie alla sua natura multisensoriale, alla capacità di attivare percorsi di apprendimento alternativi e al potenziale di promuovere inclusione sociale attraverso esperienze condivise significative. Inoltre, la natura sequenziale dell'esperienza musicale favorisce lo sviluppo di abilità di organizzazione temporale, pianificazione e memoria di lavoro che spesso rappresentano aree di difficoltà. Roden et al. (2012) hanno condotto uno studio longitudinale controllato per valutare gli effetti dell'educazione musicale strumentale sulla memoria di lavoro in bambini di scuola primaria. I risultati documentano miglioramenti significativi nelle componenti della memoria di lavoro (specificamente nel loop fonologico e nelle funzioni dell'esecutivo centrale) nei bambini che hanno ricevuto training musicale rispetto al gruppo di controllo. Gli autori suggeriscono che i benefici si manifestano principalmente negli aspetti del funzionamento cognitivo correlati al processamento delle informazioni uditive.

Le competenze metacognitive rappresentano un altro dominio in cui l'educazione musicale offre benefici specifici per alunni BES. Hallam (2010) presenta una revisione sistematica delle evidenze empiriche sugli effetti del coinvolgimento musicale attivo sullo sviluppo intellettuale, sociale e personale di bambini e giovani. La revisione integra ricerche neuroscientifiche avanzate con studi psicologici ed educativi quantitativi e qualitativi. Lo studio esamina l'impatto delle competenze musicali sullo sviluppo linguistico, alfabetizzazione, competenze numeriche, intelligenza, rendimento scolastico generale, creatività, coordinazione motoria fine, concentrazione,

autostima, sensibilità emotiva, competenze sociali, lavoro di squadra, autodisciplina e rilassamento.

La conclusione principale indica che gli effetti positivi della musica sullo sviluppo personale e sociale si manifestano solamente quando l'esperienza risulta piacevole e gratificante per i partecipanti. Questa condizione ha importanti implicazioni per la qualità dell'insegnamento musicale, suggerendo che l'approccio pedagogico sia determinante per l'efficacia degli interventi.

La musica d'insieme rappresenta un contesto privilegiato per sperimentare forme di collaborazione paritaria, particolarmente significative per alunni a rischio di emarginazione. A differenza di molte attività didattiche che possono evidenziare difficoltà individuali, l'esperienza musicale collettiva permette a ciascuno di contribuire secondo le proprie possibilità, valorizzando la diversità come risorsa (Rizzo, 2011). Questo ambiente collaborativo si distingue per la sua capacità di creare interdipendenza positiva, dove il successo del gruppo dipende necessariamente dal contributo di ogni membro. La natura intrinsecamente temporale della musica richiede sincronizzazione e coordinamento reciproco, sviluppando competenze di ascolto attivo e responsabilità condivisa che trascendono le differenze individuali di abilità o background sociale. Gli studenti sperimentano un senso di appartenenza autentico, fondato sulla necessità reciproca piuttosto che su concessioni o adattamenti compensativi (Ciarocchi, 2021). L'architettura sociale della musica d'insieme opera attraverso meccanismi di supporto "peer-to-peer" che emergono spontaneamente dalla struttura dell'attività. Studenti con competenze avanzate diventano naturalmente mentor per i compagni, mentre coloro che presentano difficoltà in ambiti tradizionali possono scoprire talenti espressivi o ritmici che li posizionano come risorse per il gruppo. Questa redistribuzione dei ruoli di competenza contrasta efficacemente le gerarchie accademiche consolidate, offrendo opportunità di riposizionamento sociale e autostima. Il processo di costruzione musicale collettiva comporta negoziazione continua, compromesso creativo e problem-solving condiviso, sviluppando competenze sociali trasferibili in contesti più ampi. La dimensione estetica dell'esperienza aggiunge una qualità emotiva che rinforza i legami interpersonali e motiva l'impegno prolungato, elementi spesso assenti nelle tradizionali attività cooperative scolastiche. La produzione di un risultato artistico tangibile fornisce inoltre un senso di realizzazione collettiva che consolida l'identità di gruppo e l'autoefficacia individuale, creando circoli virtuosi di motivazione e coinvolgimento che possono estendersi oltre il contesto musicale specifico.

L'approccio multisensoriale assume particolare rilevanza, permettendo apprendimenti che integrano canali percettivi diversi e favoriscono la compensazione di deficit specifici. Ad esempio, il metodo Dalcroze, con la sua enfasi sull'integrazione corpo-mente (Wang, 2008), risulta particolarmente efficace per alunni con difficoltà di coordinazione motoria o problemi attentivi. Juntunen e Westerlund (2001) hanno documentato miglioramenti significativi in coordinazione, concentrazione e autoregolazione emotiva in bambini con difficoltà motorie coinvolti in programmi di euritmica (Dalcroze, 1930).

L'approccio Orff, con l'utilizzo di strumentario accessibile ed enfasi sulla creatività collettiva, favorisce l'inclusione di studenti con diverse abilità cognitive. Filianou & Stamatopoulou (2013) documentano in una scuola speciale l'efficacia dell'approccio Orff come cornice accessibile e partecipativa, con ricadute su espressione, comunicazione e coinvolgimento degli alunni. Şenkal & Muhtar (2021), in un disegno sperimentale, riportano che 6 settimane di Orff Music Therapy migliorano indicatori di elaborazione uditiva in bambini con disabilità intellettiva (abilità connesse anche alla comunicazione sociale).

La Music Learning Theory di Gordon offre strategie particolarmente efficaci per studenti con difficoltà di apprendimento attraverso l'enfasi sull'audiation e l'apprendimento sequenziale che rispetta i processi naturali di acquisizione (Shuler, 2021). La progressione dalle competenze uditive a quelle simboliche risulta efficace per studenti che presentano difficoltà nella lettura tradizionale.

La progettazione di percorsi educativo-musicali per alunni BES richiede elevata capacità di personalizzazione basata su valutazione multidimensionale dei bisogni individuali (Montepeloso & Franca, 2020). Il Piano Educativo Individualizzato (PEI) o il Piano Didattico Personalizzato (PDP) devono integrare obiettivi musicali con obiettivi trasversali di sviluppo cognitivo, sociale ed emotivo. La collaborazione con famiglie, specialisti sanitari e operatori territoriali assume carattere essenziale per garantire coerenza negli interventi. L'educazione musicale deve integrarsi armoniosamente con eventuali percorsi riabilitativi, evitando sovrapposizioni e massimizzando le sinergie.

Un modello con musicoterapia a orientamento familiare (FCMT), integrato ai servizi di early intervention e svolto a domicilio, è stato valutato da Thompson et al. (2014) in uno studio randomizzato con bambini in età prescolare con ASD: ha mostrato miglioramenti significativi nel coinvolgimento sociale (Vineland Social-Emotional) e un rafforzamento della relazione genitore-bambino (Thompson, 2017), senza effetti su linguaggio o responsività sociale generale.

L'educazione musicale per alunni BES si configura quindi come un intervento che richiede competenze specialistiche, flessibilità metodologica e coordinamento interprofessionale. L'efficacia dipende dalla capacità di adattare gli approcci pedagogici alle specificità individuali, integrando la dimensione artistica con obiettivi riabilitativi e di sviluppo globale.

La ricerca evidenzia come metodologie evidence-based, applicate in contesti collaborativi che coinvolgono scuola, famiglia e servizi territoriali, possano generare miglioramenti significativi non solo nelle competenze musicali ma anche nelle aree del funzionamento sociale, emotivo e cognitivo degli studenti.

La sezione seguente esamina come l'educazione musicale possa agire da fattore protettivo contro la dispersione scolastica, soprattutto nei contesti di svantaggio e per gli alunni con BES. Attraverso motivazione, senso di appartenenza e autoefficacia generati da pratiche musicali strutturate, si riducono assenteismo e rischio di abbandono, aprendo percorsi di partecipazione scolastica più stabili.

3.3 Contrasto alla dispersione scolastica attraverso l'educazione musicale

La dispersione scolastica rappresenta uno dei fenomeni più preoccupanti del sistema educativo, con particolare gravità nelle aree geografiche caratterizzate da disagio socio-economico. Gli alunni con BES presentano rischi elevati di abbandono precoce, spesso conseguente a esperienze scolastiche negative e a un senso di inadeguatezza nelle competenze tradizionalmente valorizzate. L'educazione musicale può contribuire significativamente alla prevenzione della dispersione attraverso diversi meccanismi. L'incremento della motivazione scolastica rappresenta il primo fattore protettivo: studenti che partecipano ad attività musicali strutturate mostrano maggiore attaccamento alla scuola e ridotta tendenza all'assenteismo. L'esperienza di successo in ambito musicale può compensare difficoltà in altre aree disciplinari, mantenendo viva la percezione di autoefficacia. Southgate & Roscigno (2009) hanno svolto analisi longitudinali su campioni nazionali per esplorare il rapporto tra partecipazione ad attività musicali e risultati scolastici. Le evidenze indicano associazioni positive con il rendimento (in particolare in lettura e matematica), mentre l'accesso alla musica è meno diffuso tra gli studenti in condizioni di svantaggio e le disuguaglianze di background si attenuano solo parzialmente. La partecipazione musicale può quindi sostenere motivazione, impegno e senso di competenza, ma da sola non annulla gli svantaggi di contesto; va quindi letta come leva educativa promettente all'interno di strategie più ampie di equità e inclusione. Thomas et al. (2015) mostrano (su dati longitudinali di

scuola superiore) che un maggior numero di crediti nelle arti (musica inclusa) si associa a minori probabilità di dropout, anche controllando rendimento precedente e caratteristiche socio-demografiche. Evidenziano canali plausibili (maggiore coinvolgimento, appartenenza alla scuola) e ricordano la natura correlazionale dei risultati. Il report NEA di Catterall et al. (2012), basato su quattro coorti longitudinali, documenta che una forte partecipazione alle arti nei giovani “a rischio” si lega a migliori esiti accademici, maggiori tassi di diploma/iscrizione al college e a forme di impegno civico più elevate. Anche qui le associazioni non provano causalità, ma indicano le arti (musica compresa) come fattore protettivo credibile da integrare in strategie sistemiche di equità e inclusione (Esterbauer et al., 2025). La pratica musicale opera come fattore protettivo nei confronti dell'abbandono scolastico attraverso diversi livelli di intervento. Gli adolescenti che sperimentano blocchi nell'articolazione verbale dei propri stati emotivi trovano nella musica una modalità espressiva più immediata e naturale. La condivisione di momenti estetici costruisce reti relazionali solide che prevengono fenomeni di esclusione sociale (Wieser et al., 2024). L'organizzazione ritmica delle attività crea un framework temporale che offre punti di riferimento stabili e traguardi raggiungibili nel breve periodo. L'apprendimento progressivo degli strumenti e delle tecniche musicali genera un senso crescente di competenza personale, alimentando la fiducia nelle proprie capacità e il piacere intrinseco della scoperta. Questo processo si intensifica nell'esperienza collettiva, dove la sincronizzazione e l'attenzione reciproca stimolano lo sviluppo di capacità collaborative. Il senso di responsabilità verso il gruppo nelle esecuzioni musicali rafforza competenze relazionali che trovano applicazione in ambiti scolastici e sociali più ampi, creando un circolo virtuoso di integrazione e partecipazione attiva nella comunità educativa.

3.4 Valutazione multidimensionale e documentazione dei processi

La valutazione degli interventi educativo-musicali per studenti con Bisogni Educativi Speciali richiede approcci multidimensionali che superino le tradizionali misurazioni lineari. Le trasformazioni cognitive, affettive e sociali indotte dalle pratiche musicali necessitano di strumenti capaci di rilevare cambiamenti complessi e interconnessi (Reimer, 2003).

L'efficacia valutativa emerge dalla combinazione strategica di metodologie quantitative e qualitative. Chiappetta Cajola & Rizzo (2019) propongono modelli basati sul framework ICF che integrano questionari strutturati con osservazioni etnografiche per mappare l'impatto degli interventi musicali. Gli strumenti psicometrici garantiscono misurazioni standardizzate e confrontabilità nel tempo, mentre le metodologie interpretative svelano le narrazioni soggettive

dei processi di crescita. Le registrazioni audiovideo permettono analisi microanalitiche delle interazioni e l'identificazione di pattern comportamentali non evidenti nell'osservazione diretta. Questi archivi digitali diventano spazi di confronto collaborativo tra studenti, famiglie e team multidisciplinari, trasformando la valutazione in una costruzione condivisa del sapere. Il coinvolgimento attivo dei protagonisti non risponde solo a imperativi etici, ma rappresenta una strategia epistemologica che valorizza prospettive insider altrimenti inaccessibili.

I sistemi di monitoraggio devono articolarsi su scansioni temporali differenziate: effetti immediati, consolidamenti a medio termine e ristrutturazioni profonde che emergono nel lungo periodo. Questa architettura presuppone infrastrutture longitudinali che mantengano rigore metodologico pur adattandosi alle traiettorie evolutive individuali.

Gli indicatori operano su livelli interconnessi. Sul piano cognitivo si misurano attenzione sostenuta, memoria operativa, flessibilità cognitiva e velocità di elaborazione musicale. Il dominio socio-emotivo richiede strumenti per autoregolazione affettiva, empatia, competenza sociale e resilienza. Gli aspetti comportamentali vengono tracciati attraverso griglie che rilevano coinvolgimento, cooperazione, iniziativa e autocontrollo.

La partecipazione sociale presenta particolare complessità, richiedendo l'analisi di reti relazionali, senso di appartenenza, capacità di leadership e generalizzazione delle competenze sociali. Questi parametri necessitano calibrazioni specifiche rispetto alle tipologie di BES, riconoscendo traiettorie evolutive differenziate che esigono standard personalizzati.

La formazione continua degli educatori costituisce l'architrave qualitativo dell'intero sistema. I curricula devono integrare expertise musicali con saperi approfonditi sui BES, sviluppando competenze di adattamento metodologico e collaborazione interprofessionale. La specializzazione include competenze performative, neuroscienze cognitive della musica, psicologia dell'apprendimento e metodologie di mediazione estetica.

I saperi sui BES richiedono aggiornamento sistematico rispetto agli sviluppi scientifici, alle innovazioni classificatorie e alle tecnologie assistive. La collaborazione interprofessionale esige competenze comunicative specifiche per l'interfacciamento con neuropsichiatri, psicologi, terapeuti e operatori sociali. Gli educatori musicali devono padroneggiare codici condivisi e protocolli che rispettino le identità professionali preservando unitarietà progettuale.

La ricerca-azione emerge come metodologia privilegiata per l'ottimizzazione delle pratiche inclusive, trasformando gli educatori in ricercatori della propria operatività. Questo approccio

implica competenze per la raccolta sistematica di dati, l'analisi qualitativa e quantitativa, la formulazione di ipotesi interpretative e la progettazione di interventi basati sulle evidenze.

In questa prospettiva, diventa essenziale interrogarsi non solo su come la musica possa promuovere inclusione e partecipazione, ma anche su quei contesti in cui le pratiche musicali si intrecciano con forme di disagio sociale, esclusione e vulnerabilità educativa. Il capitolo seguente approfondisce il panorama italiano, con particolare attenzione alle aree periferiche e alle regioni meridionali, analizzando come specifici generi e produzioni musicali possano al tempo stesso alimentare immaginari problematici e costituire potenziali spazi di intervento educativo e trasformazione sociale.

CAPITOLO 4 - MUSICA E DISAGIO SOCIALE: EVIDENZE EMPIRICHE E INTERVENTI EDUCATIVI NEL CONTESTO ITALIANO

Il legame articolato tra produzioni musicali e fenomeni di disagio sociale costituisce una delle manifestazioni più sfaccettate del panorama culturale contemporaneo, manifestandosi con particolare evidenza nelle regioni meridionali italiane dove specifici generi musicali sono divenuti non solo forme espressive popolari ma anche veicoli di messaggi, modelli valoriali e schemi comportamentali che si intrecciano con dinamiche di esclusione sociale, circuiti economici informali e, in determinati casi, con rappresentazioni connesse alla criminalità organizzata.

4.1 Il paesaggio sonoro del disagio - Fenomeno, ricerca e trasformazione storica

Nelle aree urbane periferiche, come evidenziato da ricerche etnomusicologiche, la musica non è solo un accompagnamento sonoro ma parte integrante della vita quotidiana, presente negli spazi domestici, nei momenti conviviali e nelle festività religiose, oltre che diffusa attraverso le autoradio come segno di appartenenza e identità sociale (Tumminelli, 2016). All'interno di questo panorama sonoro multiforme convivono melodie dedicate al racconto dei sentimenti amorosi e delle fatiche quotidiane delle classi popolari, insieme a composizioni che, con sempre maggiore diffusione, trasformano il potere criminale in una narrazione idealizzata. Attraverso ritornelli che assumono la funzione di veri e propri slogan e l'uso di un linguaggio vicino alle culture giovanili, questi brani celebrano l'arricchimento illegale e la trasgressione delle norme, configurandoli come percorsi privilegiati verso il benessere economico e il riconoscimento sociale (Ferrara & Petruzzella, 2021). Tale dinamica narrativa si replica con specificità territoriali diverse, dall'area meridionale fino alle periferie del Centro e Nord Italia, mediante produzioni video-musicali che promettono mobilità sociale istantanea e successo senza impegno, contribuendo alla costruzione di un immaginario collettivo dove la violazione delle norme condivise diventa elemento di fascino e attrazione anziché di riprovazione etica.

La ricerca etnomusicologica sviluppata da Pine (2015) attraverso tredici anni di osservazione partecipante nell'ambiente neomelodico napoletano ha evidenziato come tale fenomeno rappresenti una zona di intersezione complessa tra economia informale e illecita, dove la produzione musicale non costituisce esclusivamente espressione artistica, ma diventa strumento di mediazione sociale e culturale in contesti caratterizzati da marginalità economica e carenza di alternative legittime di ascesa sociale. Quando i presidi sociali tradizionali si indeboliscono e le

istituzioni educative incontrano difficoltà nel mantenere il proprio ruolo di riferimento valoriale, l'elemento musicale assume funzioni che superano l'intrattenimento, divenendo simultaneamente amplificatore e risorsa identitaria che aggrega identità collettive e fornisce senso di appartenenza a comunità che si percepiscono escluse o emarginate rispetto ai circuiti principali della società (Ravveduto, 2012, 2007).

Conosci bambini le cui famiglie ascoltano un certo tipo di musica che evidenzia il loro disagio sociale e culturale?

235 risposte

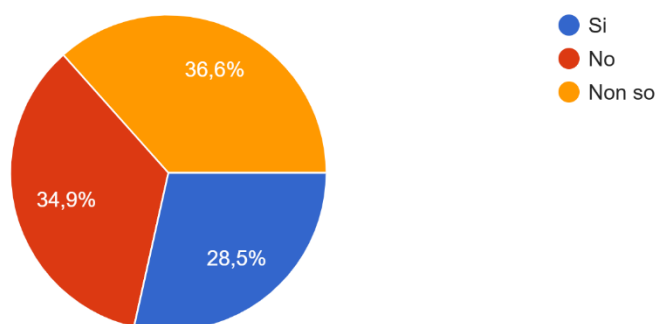


Figura 4.1: Percezione del disagio familiare attraverso i consumi musicali. La distribuzione delle risposte dei 235 docenti siciliani della scuola primaria evidenzia come il 28,5% degli insegnanti riconosca nelle famiglie che ascoltano "un certo tipo di musica" indicatori di disagio sociale e culturale, mentre il 34,9% non rileva questa correlazione e il 36,6% mantiene una posizione di incertezza, suggerendo la complessità del fenomeno e la necessità di strumenti interpretativi più sofisticati per decodificare i segnali di disagio attraverso i consumi culturali.

I dati emersi dall'indagine condotta dall'autore su 235 docenti siciliani della scuola primaria (e che sarà ripresa e descritta più ampiamente nel Capitolo 6) offrono un quadro empirico significativo sulle percezioni degli operatori educativi che si confrontano quotidianamente con questa realtà territoriale. L'analisi delle risposte relative alla percezione di possibili correlazioni tra specifici consumi musicali e indicatori di disagio familiare, illustrata nella Figura 4.1, delinea un panorama articolato: il 28,5% degli insegnanti identifica nelle famiglie che ascoltano determinate tipologie musicali segnali di disagio sociale e culturale, il 34,9% non rileva tale associazione, mentre il 36,6% esprime incertezza valutativa.

La distribuzione pressoché tripartita delle risposte evidenzia l'assenza di un consenso consolidato tra i docenti riguardo a questa correlazione. Tale risultato non riflette disinteresse verso il fenomeno, ma piuttosto indica che gli educatori riconoscono la complessità dei rapporti tra pratiche culturali e condizioni socio-economiche, evitando interpretazioni semplicistiche. La significativa percentuale di risposte incerte (36,6%) testimonia la cautela professionale di chi,

operando direttamente nei contesti scolastici, è consapevole che i legami tra consumi musicali e dinamiche familiari richiedono analisi approfondite che vadano oltre le correlazioni immediate. In contesti urbani e sociali caratterizzati da frammentazione e marginalizzazione, l'espressione musicale assume infatti funzioni diverse e talvolta contraddittorie, potendo configurarsi simultaneamente come elemento di identificazione culturale e come potenziale veicolo di modelli comportamentali problematici, rendendo necessario un approccio interpretativo articolato che tenga conto di questa ambivalenza fenomenologica.

Un genere di musica può essere una cartina di tornasole del possibile disagio vissuto da chi la ascolta?

235 risposte

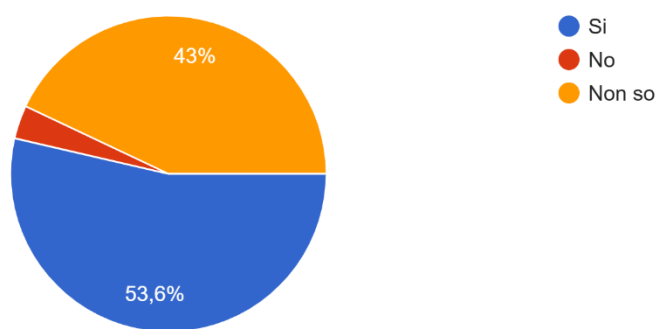


Figura 4.2: La musica come cartina di tornasole del disagio. Il 53,6% dei docenti siciliani della primaria considera un genere musicale come possibile indicatore del disagio vissuto dall'ascoltatore, mentre il 43% mantiene una posizione di incertezza e solo il 3,4% nega categoricamente questa correlazione. Questi dati evidenziano come la maggioranza degli insegnanti riconosca nella musica un linguaggio emotivo e sociale significativo, pur mantenendo la cautela necessaria per evitare interpretazioni deterministiche.

Il quesito relativo alla percezione della musica come indicatore di disagio mostra i risultati riportati nella Figura 4.2. Il 53,6% degli insegnanti considera un genere musicale come possibile indicatore del disagio vissuto dall'ascoltatore, mentre il 43% mantiene una posizione di incertezza e solo il 3,4% nega categoricamente questa correlazione. Tali dati evidenziano come la maggioranza degli insegnanti riconosca nella musica un linguaggio emotivo e sociale significativo, pur mantenendo la cautela necessaria per evitare interpretazioni deterministiche. La dimensione territoriale del fenomeno presenta caratteristiche che superano la semplice diffusione geografica di un genere musicale specifico. Il quesito ricorrente sul perché a Palermo, così come in altre città del Sud, si canti spesso in napoletano non rappresenta una curiosità folkloristica ma indica la presenza di un collegamento culturale antico e recente che connette storie di migrazioni interne, scambi commerciali leciti e illeciti, e contiguità tra sodalizi criminali

che dal dopoguerra hanno sviluppato capacità di comunicazione e collaborazione attraverso codici linguistici e musicali condivisi (Ciconte et al., 2017). Nel tempo, questa lingua musicale è diventata una forma di comunicazione comprensibile e intuitiva, capace di creare risonanze emotive immediate tanto in una strada di Secondigliano quanto in una di Brancaccio, costituendo per molti un modo di sentirsi parte di una comunità che supera i confini regionali e che, in alcuni casi problematici, rappresenta anche il codice di appartenenza a circuiti che manifestano il proprio distacco dalle regole condivise della società civile.

L'evoluzione storica di questa produzione musicale rivela trasformazioni significative nei messaggi e nei valori veicolati. La storia musicale che ha portato alla situazione attuale non è lineare né caratterizzata da un'univocità valoriale costante nel tempo. È esistita una stagione storica in cui il racconto del "guappo" conteneva, dentro la sua retorica romantizzante, una morale che distingueva chiaramente tra il prevaricatore che abusava della propria forza e colui che la metteva al servizio della giustizia e della protezione dei deboli.

In una parte significativa del repertorio attuale, la figura del boss criminale non è più rappresentata come un'ombra minacciosa da cui fuggire o un antagonista da redimere attraverso percorsi di legalità, ma è diventata un modello estetico attraente e desiderabile. Armi che brillano come accessori di moda, mazzette di denaro inquadrate come trofei di successo, insulti rivolti a magistrati e collaboratori di giustizia trasformati in cori da stadio che creano senso di appartenenza collettiva rappresentano elementi narrativi che hanno radicalmente modificato l'aspirazione proposta alle nuove generazioni: non più il desiderio di diventare "qualcuno" attraverso il lavoro e l'impegno sociale, ma la brama di essere "qualcuno" immediatamente, a qualsiasi costo morale e sociale.

4.2 Meccanismi di produzione e legittimazione - Social media, eventi pubblici e impatto generazionale

L'analisi dei meccanismi attraverso cui la musica neomelodica acquisisce legittimazione sociale e radicamento culturale rivela un sistema complesso che coinvolge simultaneamente piattaforme digitali, eventi pubblici territoriali e processi di socializzazione giovanile. La comprensione dell'impatto generazionale di questi fenomeni richiede preliminarmente una quantificazione della loro effettiva diffusione negli ambienti educativi, al fine di identificare le modalità attraverso cui i modelli culturali veicolati da questo genere musicale si radicano nelle dinamiche identitarie adolescenziali e nelle pratiche comunicative dei gruppi giovanili.

La Figura 4.3 documenta l'analisi della presenza di alunni che ascoltano o cantano abitualmente musica neomelodica nelle classi siciliane monitorate, mostrando un fenomeno distribuito in modo non uniforme: il 37,9% delle classi non registra questa presenza, il 33,2% rileva "un numero esiguo" di casi, mentre il 9,8% documenta una presenza massiva ("quasi tutti"). La variabilità territoriale suggerisce la necessità di approcci educativi differenziati in base ai contesti specifici e rivela come il fenomeno presenti concentrazioni significative in determinate aree geografiche e sociali.

Ci sono alunni nella tua classe che abitualmente ascoltano e/o cantano musica neomelodica?
235 risposte

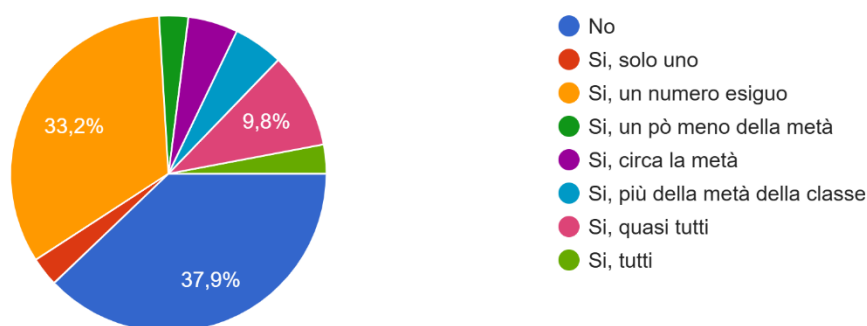


Figura 4.3: Presenza della musica neomelodica nelle classi. L'analisi della presenza di alunni che ascoltano o cantano abitualmente musica neomelodica nelle classi siciliane monitorate mostra un fenomeno distribuito in modo non uniforme: il 37,9% delle classi non registra questa presenza, il 33,2% rileva "un numero esiguo" di casi, mentre il 9,8% documenta una presenza massiva ("quasi tutti"). La variabilità territoriale suggerisce la necessità di approcci educativi differenziati in base ai contesti specifici.

Le investigazioni giudiziarie degli anni recenti hanno evidenziato che in numerose configurazioni territoriali dell'Italia meridionale, il soggetto che determina effettivamente quali interpreti si esibiscano, secondo quale sequenza e mediante quali specifici repertori, non coincide con il promotore formale dell'evento o l'ente pubblico che rilascia le concessioni, bensì con chi esercita il controllo materiale del territorio attraverso modalità di supremazia criminale. Un protocollo di potere che, una volta trasferito sulla piattaforma musicale, si camuffa da entertainment popolare mantenendo però integralmente le sue funzioni di legittimazione e consolidamento delle dinamiche di supremazia territoriale. Con frequenza vengono impiegati finanziamenti pubblici, veicolati attraverso enti parrocchiali o organismi organizzativi, per manifestazioni che restituiscono prestigio e riconoscibilità ai nuclei criminali che preservano l'egemonia del quartiere, generando un cortocircuito disfunzionale tra patrimonio collettivo e glorificazione dell'antigiuridicità (Gianola, 2012). Gli esecutori di questo circuito funzionano spesso come

mediatori e catalizzatori relazionali tra consorterie criminali di differenti centri urbani, impiegando l'espressione musicale come strumento di accesso privilegiato, come modalità di presentazione reciproca e come canale comunicativo considerato "protetto" rispetto ad alternative forme di contatto più facilmente monitorabili dalle istituzioni di sicurezza (Capelli, 2025).

Questa estetizzazione del potere criminale non si manifesta esclusivamente negli spazi fisici dei concerti e delle celebrazioni pubbliche ma è diventata nativamente digitale, sfruttando gli ecosistemi social che premiano algoritmicamente i contenuti che catturano l'attenzione e scatenano risposte emotive intense, amplificando in tempi ridottissimi quello che precedentemente avrebbe necessitato di mesi per propagarsi attraverso i canali tradizionali. L'analisi strutturale di questo fenomeno rivela come la dimensione spettacolare costituisca un elemento strategico nell'architettura del controllo territoriale, operando attraverso forme sofisticate di soft power basato sul consenso culturale piuttosto che sull'imposizione diretta. Il palcoscenico diventa così un dispositivo di considerazione sociale che trasforma il potere criminale in carisma performativo, rendendo desiderabile e imitabile ciò che dovrebbe essere stigmatizzato e respinto dalla comunità.

Il panorama digitale attuale ha cambiato in modo profondo il modo di creare e diffondere questi contenuti, dando vita a un ambiente in cui la ricerca di visualizzazioni, like e commenti conta più di qualsiasi considerazione etica o educativa. Gli algoritmi dei social network, pensati per tenere gli utenti collegati il più a lungo possibile, tendono a premiare soprattutto i contenuti che suscitano emozioni forti – indignazione, stupore, curiosità morbosa – senza valutare il loro valore sociale o formativo. In questo scenario si attiva un meccanismo pericoloso: proprio i contenuti più problematici diventano più visibili, orientano il modo in cui i video vengono prodotti e spingono verso forme di comunicazione sempre più estreme. Basta un'arma mostrata in video, una dedica "ai fratelli in galera", un riferimento al carcere duro per far salire rapidamente il numero di visualizzazioni, far comparire il contenuto nelle bacheche dei coetanei e trasformare un tredicenne in una piccola "star" virale che ripropone schemi di comportamento dannosi. Il risultato è uno spazio mediatico in cui trasgredire diventa una strategia efficace per farsi notare, e violare le regole sociali si trasforma in riconoscimento: più follower, più visualizzazioni e, in alcuni casi, guadagni economici reali (Ravveduto, 2025).

Episodi come quello del minore che si esibisce, termina la performance ed esplode un colpo in aria mostrano con chiarezza il cortocircuito tra età evolutiva e codice criminale, raccontando

meglio di qualsiasi statistica quanto sia forte il richiamo di questo immaginario nelle aree in cui la mancanza di alternative legittime è una realtà quotidiana per bambini e adolescenti. L'esposizione continua a questi modelli comunicativi influisce in modo rilevante sui processi di costruzione dell'identità nelle giovani generazioni, creando un contesto in cui l'adolescente, proprio mentre sta cercando di capire chi è, si ritrova immerso in paradigmi comportamentali basati sulla trasgressione, sull'aggressività e sul disprezzo per l'autorità legittima come principali modalità per affermarsi e ottenere prestigio sociale (Ubbidiente, 2019).

La viralità di questi contenuti crea l'illusione di una normalità diffusa, suggerendo che tali comportamenti siano non solo accettabili ma anche socialmente premianti. Il giovane che replica questi schemi non sta necessariamente aderendo consapevolmente a un progetto criminale, ma sta semplicemente cercando di conformarsi a quello che percepisce come il codice comportamentale dominante nel suo ambiente di riferimento. Questo scenario presuppone un ripensamento radicale delle strategie educative e preventive tradizionali, poiché l'approccio meramente repressivo si rivela inadeguato di fronte a un fenomeno che opera principalmente attraverso la seduzione culturale e l'offerta di modelli identitari apparentemente attraenti.

Le istituzioni educative devono necessariamente confrontarsi con la realtà di un ambiente mediale che veicola costantemente messaggi contrari ai valori che cercano di trasmettere, richiedendo non solo una maggiore consapevolezza dei meccanismi attraverso cui opera questa comunicazione, ma anche lo sviluppo di competenze specifiche per la decodifica critica dei messaggi mediali e la costruzione di resistenza cognitiva nei confronti della propaganda criminale. La sfida consiste nel creare un ecosistema culturale alternativo che sia altrettanto coinvolgente, ma fondato su valori di legalità, responsabilità sociale e costruzione positiva del futuro, comportando un investimento coordinato di risorse e competenze che vada oltre la dimensione puramente scolastica per coinvolgere l'intero tessuto sociale nelle sue diverse articolazioni istituzionali e associative.

Non si tratta di episodi isolati o di casi estremi ma del segnale evidente di un vuoto educativo sistemico in cui la colonna sonora più facilmente accessibile e diffusa è quella che passa da telefono a telefono senza chiedere permesso a filtri educativi o controlli qualitativi. L'ossessione per i like si combina con una nostalgia costruita artificialmente attraverso la ripetizione meccanica di formule e stereotipi: i video imitano altri video in una catena infinita, le parole ripetono parole consolidate, l'estetica imita sé stessa in un processo di auto-replicazione che trasforma la caricatura in rito collettivo condiviso. Anche la rappresentazione della complessità

dell'amore, del dolore della separazione, della gelosia e della distanza emotiva cade nella trappola di ruoli stereotipati e senza sfumature psicologiche, dove il possesso viene sistematicamente scambiato per passione autentica e il controllo viene presentato come forma di protezione affettuosa.

In questa ripetizione ossessiva di schemi e formule si trova una delle ragioni principali del fascino esercitato su giovani e giovanissimi: l'illusione di far parte di una comunità che li conosce già e che restituisce in coro collettivo ciò che desiderano sentirsi dire per sentirsi accettati e compresi. Ma proprio la forza aggregante di questo coro rappresenta il rischio educativo più grande: se la melodia condivisa quotidianamente legittima scorciatoie e violenza come strumenti normali di risoluzione dei conflitti, questa reiterazione non consola né educa, ma addestra comportamenti problematici che possono avere conseguenze durature sulla formazione della personalità.

4.3 Strategie educative e responsabilità collettive - Dal riconoscimento del problema all'azione pedagogica

All'interno delle istituzioni scolastiche, questo paesaggio sonoro problematico entra ogni mattina letteralmente dentro gli zaini degli alunni, inserito tra il quaderno e la merenda come parte integrante del bagaglio culturale che i bambini portano da casa. Il fenomeno riguarda certamente la scuola secondaria di primo grado, ma sempre più frequentemente e precocemente anche la scuola primaria, dove gli insegnanti se ne accorgono rapidamente attraverso segnali quotidiani: c'è chi fischieta il ritornello di una canzone problematica durante l'intervallo, chi chiede esplicitamente di mettere la base musicale per fare la "challenge" virale del momento, chi propone spontaneamente in classe brani che a casa rappresentano la colonna sonora familiare normalizzata.

La Figura 4.4 documenta la valutazione dell'impatto della musica sullo sviluppo della personalità e dei valori etici degli alunni, mostrando una convergenza impressionante: il 72,3% degli insegnanti assegna valutazioni tra 8 e 10, con due picchi identici al 30,6% per i voti 8 e 10. La media di 8,23/10 rappresenta un consenso quasi unanime che non lascia dubbi sull'importanza strategica dell'educazione musicale nella formazione integrale della persona.

Quanto, secondo te, la musica può influire sullo sviluppo della personalità di un alunno e i suoi valori etici?

235 risposte

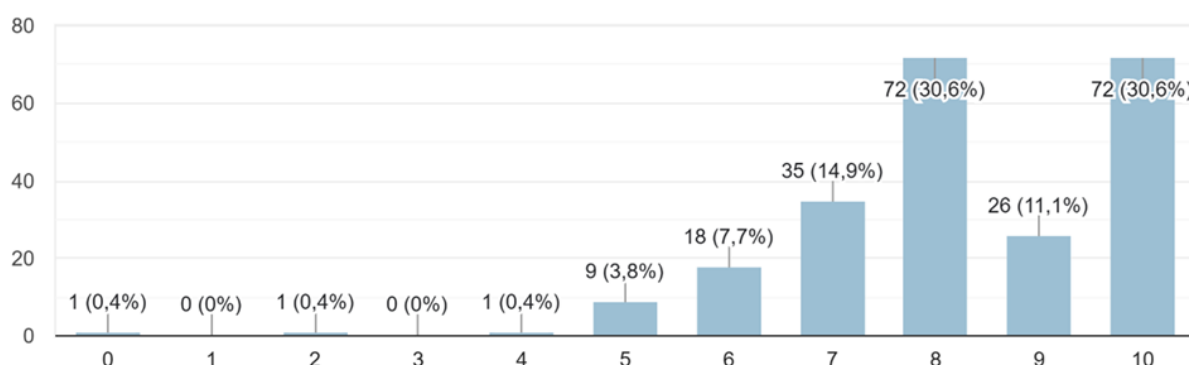


Figura 4.4: Influenza della musica sullo sviluppo della personalità e dei valori etici. La valutazione dell'impatto della musica sullo sviluppo della personalità e dei valori etici degli alunni mostra una convergenza impressionante tra i docenti siciliani: il 72,3% assegna valutazioni tra 8 e 10, con due picchi identici al 30,6% per i voti 8 e 10. La media di 8,23/10 rappresenta un giudizio quasi plebiscitario che non lascia margini di dubbio sull'importanza strategica dell'educazione musicale nella formazione integrale della persona.

Tuttavia, emerge contemporaneamente che solo una parte degli insegnanti si sente davvero preparata e attrezzata per costruire alternative credibili e attraenti rispetto ai modelli musicali problematici che circolano nell'ambiente familiare e sociale degli alunni.

Come evidenziato dalla Figura 4.5, l'autovalutazione che i docenti siciliani forniscono delle proprie competenze nel proporre alternative musicali valide agli alunni che vivono situazioni di disagio mostra una distribuzione significativa: il voto 6 rappresenta il picco (22,1%), seguito da valutazioni più elevate che complessivamente portano il 62,9% degli insegnanti a sentirsi almeno discretamente preparato. La media di 5,84/10 evidenzia una fiducia moderata che rivela impegno professionale accompagnato da richiesta di maggiori strumenti metodologici. La percezione del problema è elevata e diffusa, il desiderio di intervenire educativamente è forte e motivato, ma gli strumenti metodologici risultano spesso inadeguati o insufficienti. Non si tratta di inerzia professionale né di disinteresse verso i temi educativi. Le difficoltà sono piuttosto oggettive. Da un lato, la distanza linguistica di testi che oscillano tra dialetto stretto e gergo giovanile. Dall'altro, il timore comprensibile di apparire giudicanti rispetto alle scelte culturali delle famiglie. A questo si aggiunge la difficoltà concreta di individuare repertori musicali freschi e contemporanei, che non risultino paternalistici o anacronistici agli orecchi dei bambini.

Quanto ti senti in grado di proporre, ad alunni che vivono un disagio sociale e culturale, una alternativa al loro mondo musicale e ai valori che esso porta.

235 risposte

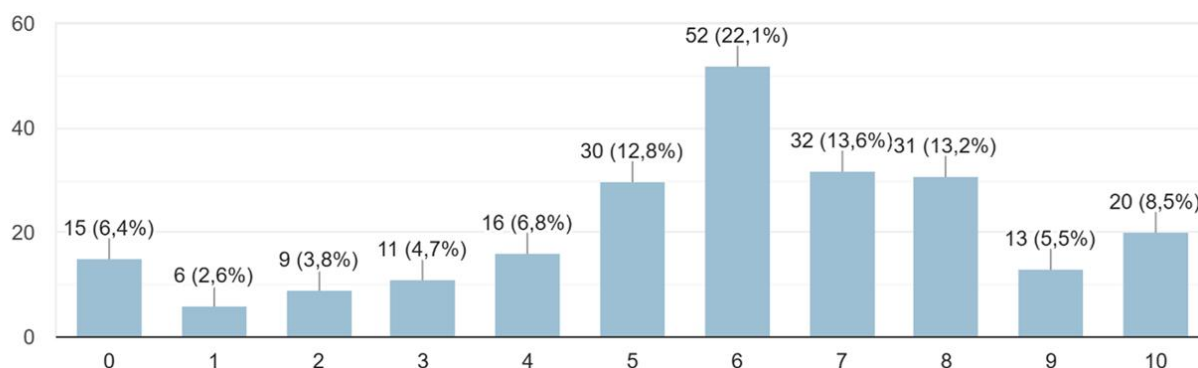


Figura 4.5: Autopercezione dei docenti nel proporre alternative musicali. La valutazione che i docenti siciliani danno delle proprie competenze nel proporre alternative musicali valide agli alunni che vivono situazioni di disagio mostra una distribuzione significativa: il voto 6 rappresenta il picco (22,1%), seguito da valutazioni più elevate che complessivamente portano il 62,9% degli insegnanti a sentirsi almeno discretamente attrezzato. La media di 5,84/10 evidenzia una "quasi sufficienza" che racconta impegno professionale accompagnato da richiesta di maggiori strumenti metodologici.

È comune che esperti ed operatori culturali esterni alla scuola proponano, in maniera semplificata, di "utilizzare ciò che piace ai ragazzi" come leva motivazionale per l'apprendimento. Tale strategia, se inserita in specifici contesti educativi e sorretta da metodologie adeguate, può effettivamente produrre esiti positivi. Tuttavia, soprattutto in territori segnati da condizioni di disagio sociale, il rischio è che questo approccio si trasformi in un boomerang pedagogico: introdurre in classe i brani musicali più diffusi senza un quadro critico e senza strumenti interpretativi significa rafforzare stereotipi già consolidati, limitando le possibilità di crescita culturale e di emancipazione. Si finisce, in sostanza, per restituire ai giovani un'immagine identitaria rassicurante ma statica, che conferma appartenenze e abitudini invece di aprire orizzonti di senso più ricchi.

Non significa, evidentemente, adottare logiche proibizionistiche o di stigmatizzare interi generi musicali; al contrario, la sfida consiste nel saper neutralizzare la retorica sottesa a certi prodotti culturali e guidare gli studenti a mantenere la distanza critica necessaria per pensare autonomamente. Il compito pedagogico è complesso: occorre riconoscere il valore affettivo e identitario che la musica ha per gli alunni, ma al tempo stesso mostrare loro che il linguaggio ha conseguenze concrete, che esistono narrazioni più rispettose e costruttive per parlare di amore, coraggio, giustizia o appartenenza. L'argomento, spesso sintetizzato nell'obiezione "è la musica del popolo, non siate elitari", agisce frequentemente come un dispositivo emotivo che blocca il

confronto. Un'autentica prospettiva educativa, invece, deve sciogliere questa ambiguità: difendere la dignità dei giovani significa anche interrogare criticamente modelli culturali che rischiano di limitarne lo sviluppo personale e sociale.

Il nodo centrale non è dunque l'origine sociale dell'artista, ma il contenuto dei messaggi veicolati: una canzone che svaluta sistematicamente la figura femminile, che naturalizza la vendetta o deride la legalità non diventa accettabile solo perché proveniente da contesti popolari. Nelle scuole di molte periferie urbane, ad esempio, capita di incontrare adolescenti già inseriti in circuiti semi-professionali, con manager, fan locali e videoclip costruiti con grande perizia tecnica. All'interno di queste dinamiche, non è raro che testi e immagini ridicolizzino la scuola, presentandola come nemico da sconfiggere, oppure spettacolarizzino la violenza attraverso simulazioni di omicidi e di gesti criminali interpretati da bambini. Ben lontano dall'essere semplici espressioni folcloriche, sono invece segnali di una competizione culturale in cui l'istituzione scolastica appare spesso disarmata.

Lo squilibrio è molto chiaro: da un lato, scenografie curate, simboli di successo immediato, riconoscimento sociale veloce e appariscente; dall'altro, i tempi lunghi dell'apprendimento, la discrezione dei corridoi scolastici, la fatica silenziosa dello studio. In assenza di agenzie educative intermedie – partiti, oratori, circoli culturali, biblioteche di quartiere – i social network diventano i principali mediatori di cittadinanza, veicolando narrazioni emotivamente coinvolgenti ma prive di prospettiva formativa. Così, l'estetica del boss criminale sempre più si consolida come icona pop e modello aspirazionale, offrendo ai ragazzi un senso di visibilità e appartenenza che però indirizza verso percorsi distruttivi.

L'alternativa non può ridursi alla repressione, poiché nessuna sanzione riesce a spegnere un ritornello virale: l'unico modo per contrastarlo è proporre narrazioni altrettanto potenti, capaci di canalizzare l'energia giovanile in forme costruttive. Ciò implica che la scuola torni ad ampliare il repertorio emotivo e simbolico degli studenti, insegnando a porre domande critiche alle canzoni e offrendo alternative musicali di pari forza comunicativa. Dire semplicemente "questa musica è sbagliata" non basta; occorre creare condizioni in cui i giovani sperimentino direttamente che esistono linguaggi diversi, intensi e coinvolgenti senza essere distruttivi.

Per questo servono competenze professionali che molti docenti non possiedono ancora e che vanno sviluppate tramite formazione mirata, materiali didattici adeguati, playlist contemporanee ma coerenti con valori educativi, reti di collaborazione con realtà musicali positive e percorsi di scrittura collettiva. La disponibilità e la buona volontà, da sole, non bastano a costruire

alternative credibili. Inoltre, in classe non si lavora con i generi musicali come categorie astratte, ma con storie e narrazioni che veicolano modelli comportamentali. Quando un alunno porta un brano, non introduce semplicemente un genere, ma condivide un racconto identitario in cui si rispecchia: l'amico incarcerato vissuto come eroe, l'amore geloso inteso come prova di fedeltà, il denaro esibito come strumento di riscatto sociale.

Se l'insegnante accetta questa sfida narrativa, il testo musicale diventa oggetto di analisi e di rielaborazione: non censura, ma decostruzione critica. Le domande educative – chi parla? a chi si rivolge? quali conseguenze produce? – aprono spazi di pensiero critico e cittadinanza attiva. Quando a questa pratica analitica si accompagna la creatività, ad esempio scrivere una strofa diversa o immaginare un finale alternativo, i ragazzi sperimentano la possibilità di riscrivere il mondo invece di subirlo, vivendo un'esperienza educativa rara e trasformativa.

4.4 Responsabilità comunitaria e costruzione identitaria - Verso una nuova ecologia sonora territoriale

L'analisi della problematica educativa contemporanea impone di estendere lo sguardo anche agli attori sociali che operano al di fuori del sistema scolastico formale, ma che svolgono ruoli importanti nel tessuto comunitario. La comunità territoriale (famiglie, chiese, associazioni, amministrazioni) non può scaricare solo sulla scuola la responsabilità di correggere le storture culturali che il territorio stesso genera quotidianamente attraverso modelli comportamentali problematici. È necessario un processo di consapevolezza collettiva accompagnato da una distribuzione capillare delle responsabilità riguardo alle modalità concrete di strutturazione degli eventi pubblici, all'identificazione dei soggetti che acquisiscono visibilità attraverso le piattaforme istituzionali, e ai contenuti comunicativi sostenuti economicamente attraverso fondi pubblici e legittimati mediante il sostegno delle istituzioni democratiche. È richiesto il coraggio civico per esplicitare chiaramente che non tutti i prodotti musicali possiedono una valenza neutrale dal punto di vista dell'impatto formativo, e che l'attribuzione di una denominazione legata alla "tradizione popolare" non conferisce automaticamente valore educativo o rilevanza culturale a un evento.

La questione non configura una contrapposizione ideologica nei confronti di specifici generi musicali, né costituisce un processo culturale intentato contro le varietà dialettali o le modalità espressive di matrice popolare. Le forme linguistiche popolari, quando manifestano autenticità, possiedono una potenzialità poetica straordinaria che il sistema educativo dovrebbe piuttosto

preservare e valorizzare, invece di abbandonarle alla mercificazione stereotipica. Il nodo problematico si situa in una dimensione differente: un repertorio che normalizza sistematicamente l'offesa e la violenza, che celebra l'arroganza come modalità di affermazione, che banalizza la legalità e le istituzioni democratiche, non acquisisce carattere "popolare" nel senso nobile del termine per il solo fatto di essere prodotto e fruito da fasce sociali popolari; costituisce semplicemente un repertorio che compromette lo sviluppo individuale e la coesione sociale, indipendentemente dalla sua origine di classe. Tale interpretazione trova conferma nell'esperienza empirica di coloro che operano quotidianamente con le giovani generazioni, impegnandosi nel superamento delle rappresentazioni ovvie e stereotipate del loro universo di riferimento: l'identificazione di prodotti musicali caratterizzati da energia e capacità di coinvolgimento ma rispettosi della dignità umana non rappresenta un obiettivo irrealizzabile, tuttavia richiede la mediazione attraverso percorsi educativi strutturati e non può essere affidata alla casualità. L'elaborazione collaborativa di brani musicali caratterizzati da ritornelli semplici e testi rispettosi può generare nei gruppi di bambini e adolescenti un entusiasmo inaspettato e una creatività sorprendente. L'interazione diretta con musicisti del territorio che si esibiscono per la comunità e per la ricerca estetica, senza coltivare il culto narcisistico della personalità o l'ostentazione del potere, può restituire prestigio e credibilità a modelli comportamentali troppo frequentemente trascurati o considerati ingenui.

Dalla formazione bandistica municipale al coro parrocchiale, dall'ukulele allo smartphone utilizzato per la registrazione vocale o per la composizione di basi ritmiche, le risorse educative risultano più accessibili e abbondanti di quanto possa apparire quando non vengono identificate, strutturate e connesse attraverso progetti coordinati. La responsabilità di chi si occupa di educazione, tuttavia, non si limita alla selezione di un brano musicale più appropriato o all'organizzazione di un'attività laboratoriale più coinvolgente. Si tratta di un impegno che richiede un approccio educativo complessivo, una disponibilità all'ammissione delle proprie difficoltà e dei propri limiti professionali. La scuola deve rivendicare con chiarezza di essere uno dei luoghi privilegiati in cui si impara a scegliere consapevolmente. Questo significa affermare, poco a poco, che la vera libertà non consiste nell'"ascoltare tutto" senza alcun criterio, ma nella capacità di dire sì a ciò che fa crescere la dignità umana e no a ciò che la impoverisce e la offende in modo sistematico. Non significa limitare la libertà dei giovani, ma di educare il desiderio e le emozioni: uno degli obiettivi più importanti dell'educazione in una società democratica matura.

Esiste infine un aspetto di ritorno che riguarda la costruzione dell'identità personale e collettiva delle nuove generazioni. Il giovane che canta in un dialetto che non appartiene alla sua famiglia di origine lo fa perché cerca disperatamente un'intonazione forte e riconoscibile nella quale specchiarsi e attraverso cui essere riconosciuto dagli altri. Il sistema scolastico e la comunità educante possono offrirgli un'intonazione alternativa, non meno forte emotivamente ma più ricca di prospettive future: la possibilità di sentirsi parte di un "noi" collettivo che include senza omologare, che conferisce valore e dignità alla propria storia familiare senza trasformarla in una gabbia identitaria chiusa e aggressiva verso l'esterno. La tradizione autentica, quella che vale davvero la pena trasmettere alle generazioni future, non è qualcosa da ripetere in modo automatico, né un insieme di frasi fatte da riproporre sempre uguale. È, piuttosto, la scelta consapevole di ciò che, nel patrimonio del passato, può ancora aiutarci a capire chi siamo oggi e a costruire il domani. Ad esempio: un canto marinaresco che racconta la fatica e la dignità del lavoro; una storia di migrazione che mette in luce il coraggio e il sacrificio; una poesia d'amore che non confonde gelosia e violenza con i sentimenti autentici possono diventare i pilastri di una nuova appartenenza comunitaria. Perché questo accada servono adulti ed educatori capaci di accompagnare con pazienza questo processo, e bambini che, battendo le mani a tempo, imparino poco a poco che libertà e dignità hanno un ritmo diverso da quello della prepotenza e dell'illegalità (Pascali, 2015).

Se oggi "la mafia che canta" occupa così tanto spazio nei media e nell'immaginario collettivo, ciò accade anche perché le proposte educative e culturali alternative sono state spesso troppo deboli, poco visibili, confinate in spazi marginali e poco attraenti dal punto di vista comunicativo. La scuola, da sola, non può cambiare completamente il paesaggio sonoro di un territorio complesso e contraddittorio; può però insegnare a riconoscerlo, a valutarlo con sguardo critico e a immaginare modi diversi di raccontare la realtà, lavorando con continuità, classe dopo classe, anno dopo anno. I docenti siciliani che hanno partecipato alla ricerca lo hanno espresso con chiarezza: la musica influisce in modo profondo sulla formazione dei ragazzi, c'è un bisogno urgente di strumenti educativi più efficaci ed è indispensabile costruire alleanze sul territorio per un lavoro che richiede competenze diverse e risorse condivise.

La sfida educativa è quindi chiara: non fermarsi alla sola denuncia morale, ma costruire un'azione culturale costante e diffusa; favorire la crescita di una generazione capace di ascoltare senza lasciarsi trascinare da modelli distruttivi, di cantare senza essere usata per diffondere messaggi violenti, di festeggiare senza piegarsi a chi esercita potere e intimidazione. Cambiare, poco alla

volta, il “ritornello di fondo” di una comunità non significa zittire qualcuno con la forza, ma aiutarla a trovare una nuova accordatura: finché l’atmosfera quotidiana non incoraggi più l’idea che vinca il più forte, ma sostenga un coro collettivo che tenga insieme coraggio civile, rispetto di sé e degli altri, e il desiderio di un futuro aperto per tutti.

Questa prospettiva di trasformazione territoriale attraverso l’educazione e la cultura non rappresenta soltanto un’aspirazione teorica ma trova riscontro in esperienze concrete di rigenerazione urbana. Il passaggio dalla diagnosi del problema all’implementazione di soluzioni strutturali richiede modelli operativi che dimostrino come sia possibile “accordare diversamente” una città attraverso politiche educative integrate e partecipate. In tale direzione, l’analisi di specifici contesti territoriali che hanno intrapreso percorsi di trasformazione culturale può fornire indicazioni metodologiche significative per la costruzione di alternative educative efficaci.

Il successivo capitolo approfondirà precisamente questa dimensione operativa, esaminando strategie concrete di intervento e casi studio di successo nella rigenerazione urbana attraverso l’educazione musicale.

CAPITOLO 5 - MODELLI TERRITORIALI DI INCLUSIONE MUSICALE: L'ESPERIENZA DI PALERMO LEARNING CITY

L'analisi dell'efficacia dell'educazione musicale come strumento di inclusione sociale trova una validazione empirica particolarmente significativa nell'esperienza di Palermo, iscritta nel 2019 nella UNESCO Global Network of Learning Cities (GNLC), dopo Torino (2016) e Fermo (2018) (Commissione Nazionale Italiana per l'UNESCO, 2019; UNESCO Institute for Lifelong Learning, n.d.). Il riconoscimento ottenuto dal capoluogo siciliano non rappresenta soltanto un'etichetta simbolica, ma la formalizzazione istituzionale di un percorso di trasformazione urbana che attribuisce a cultura, arte e—in modo specifico—musica un ruolo catalizzatore nei processi di rigenerazione sociale e territoriale (Cosenza, 2023a).

Il concetto di Learning City, promosso dall'UNESCO Institute for Lifelong Learning attraverso i documenti guida della rete (UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2017; UNESCO Institute for Lifelong Learning, n.d.) e ripreso nella letteratura recente (Thwe & Kalman, 2024; Hirju & Georgescu, 2023), designa comunità urbane che assumono l'apprendimento permanente come leva strategica per affrontare sfide contemporanee—crescita demografica, disuguaglianze, migrazioni—e per costruire società più inclusive e sostenibili (Scott, 2025; Webb et al., 2020; Nemeth, 2020). In questo quadro, la rete GNLC ha conosciuto un'ulteriore espansione: nel 2020 ha accolto 55 nuove città (Commissione Nazionale Italiana per l'UNESCO, 2020).

5.1 Il contesto palermitano come laboratorio di innovazione sociale

Il caso palermitano assume particolare rilevanza poiché offre un contesto reale di sperimentazione dove l'educazione formale, non formale e informale divengono strumenti integrati per la promozione del benessere collettivo e lo sviluppo armonico delle comunità locali (Carr et al., 2018). La città presenta caratteristiche demografiche e sociali che la rendono un laboratorio naturale per l'analisi dell'impatto dell'educazione musicale su popolazioni eterogenee: con circa 33.750 stranieri provenienti da 130 paesi diversi, rappresentanti il 2,8% della popolazione residente, Palermo costituisce un ecosistema multiculturale dove le pratiche inclusive assumono carattere di necessità strutturale piuttosto che di semplice opzione pedagogica (Carta, 2021). Tuttavia, la complessità del tessuto urbano palermitano non si limita alla dimensione multiculturale. La città presenta significative criticità socio-economiche, evidenziate dal posizionamento all'88° posto su 107 città italiane nella classifica della qualità

della vita stilata da Il Sole 24 Ore (2020). Questa condizione di fragilità sociale, accentuata dagli effetti della pandemia COVID-19 (Chiodo & Coco, 2024), ha determinato la chiusura di numerose attività commerciali e l'acuirsi di fenomeni di degrado urbano che interessano non solo le periferie ma anche il centro storico (Salerno, 2025; Azzolina, 2012). Il rischio è quello di vedere crescere la popolazione residente senza che a questa crescita si accompagnino delle strutture e dei servizi adeguati, portando a uno stato sempre più avanzato di incuria e di degrado sociale. Una città dell'apprendimento è invece una comunità che non subisce passivamente gli eventi, ma che accetta le sfide e risponde in maniera forte e coesa ai cambiamenti demografici e ai disastri causati dalla situazione pandemica. L'amministrazione si è attivata per dare nuova linfa alla rigenerazione urbana, stimolando in maniera armonica e sinergica il partenariato pubblico e privato, portando avanti alcuni interventi di restauro degli edifici monumentali comunali nel centro storico della città finanziati dal CIS (Contratto Istituzionale di Sviluppo). È proprio in questo contesto di sfide strutturali che emergono modelli innovativi di intervento sociale basati sull'utilizzo strategico dell'educazione musicale come strumento di trasformazione comunitaria.

5.2 Tre modelli di attivismo sociale musicale

L'analisi delle dinamiche problematiche legate alla diffusione di modelli musicali disfunzionali richiede necessariamente l'identificazione e lo studio di esperienze concrete che abbiano sviluppato strategie efficaci di contrasto attraverso l'educazione musicale. L'esame di tre realtà operative nel territorio palermitano consente di delineare approcci metodologici differenziati che condividono l'obiettivo comune di utilizzare la musica come strumento di empowerment e trasformazione sociale in contesti caratterizzati da fragilità socio-economica. I casi selezionati rappresentano modelli paradigmatici di intervento che operano attraverso strategie diverse ma complementari: il Centro Tau con il suo approccio laboratoriale basato sul learning by doing, Casa Padre Messina attraverso un modello storico di continuità educativa che integra tradizione e innovazione, e l'APS Teatro dei Ragazzi Palermo mediante un'offerta musicale di qualità che contrasta direttamente i modelli culturali problematici analizzati nei capitoli precedenti. L'analisi di questi tre modelli permette di identificare elementi metodologici, organizzativi e pedagogici trasferibili, evidenziando come sia possibile costruire alternative concrete e sostenibili alla penetrazione culturale di repertori musicali che veicolano messaggi antisociali. La diversità degli approcci testimonia la necessità di strategie multiple e contestualizzate, capaci di rispondere alle specificità territoriali mantenendo coerenza rispetto agli obiettivi educativi di lungo periodo.

5.2.1 Il Centro Tau: laboratorio di promozione socioculturale

Il Centro Tau rappresenta un paradigma innovativo di intervento educativo territoriale che realizza concretamente i principi dell'empowerment attraverso un approccio metodologico basato sul "learning by doing" e sulla promozione dell'agency giovanile in contesti di fragilità sociale. Fondato nel 1988 per iniziativa di volontari e giovani francescani della Parrocchia Santa Maria della Pace, il Centro opera nei quartieri Zisa e Noce, aree caratterizzate da elevati tassi di povertà, disoccupazione e carenza di servizi sociosanitari (Becker, 2017). La scelta di localizzazione non è casuale ma riflette una strategia di intervento mirata alle zone dove i bisogni sono più acuti e dove l'assenza di opportunità educative strutturate può determinare processi di esclusione sociale e devianza giovanile. Come fanno notare gli operatori sociali, a pagare le conseguenze di questo degrado sono soprattutto gli adolescenti e i giovani esposti a modelli valoriali problematici. Quando gli adulti non si riconoscono più nella veste di maestri educatori, vengono minate le aspettative future dei propri figli. Venendo a mancare il senso magistrale gratuito dell'adulto, e quindi l'educazione informale, le relazioni sociali si incrinano.

L'approccio metodologico del Centro si caratterizza per la creazione di "spazi educativi fisici e virtuali" che favoriscono incontri polifunzionali dove adolescenti e giovani possono impegnare costruttivamente il proprio tempo libero, supportati da educatori, orientatori, animatori e artisti. L'ente, seguendo il modus operandi di Don Pino Puglisi, fornisce dei contesti di esperienza all'interno dei quali gli adolescenti e i giovani possono impegnare il proprio tempo libero in maniera proficua, avvalendosi del supporto di educatori, orientatori, animatori e artisti ben disposti a condividere esperienze e progettualità.

Chi opera nell'associazione mira costantemente al potenziamento e allo sviluppo delle capacità creative, culturali e professionali dei giovani, nella logica di promozione di un apprendimento continuo che va oltre il concetto di semplice assistenza, perché sviluppa l'autonomia e la competenza di cittadinanza "imparare ad imparare". Le attività mirano allo sviluppo di competenze tecniche e trasversali. Queste ultime, anche note come soft skills, sono oggi particolarmente importanti e richieste perché riguardano la capacità di attivarsi in diversi ambiti professionali e di vita, di affrontare con più sicurezza i cambiamenti e di relazionarsi efficacemente con se stessi e con gli altri (Khatib, 2025; Sparrow, 2017). In tal modo si aumentano le probabilità di successo professionale e la qualità della vita delle persone migliora (Cimatti, 2016).

Il centro si caratterizza per essere un vero e proprio laboratorio in pieno stile "learning by doing", dove le idee si trasformano in esperienze concrete. Si conducono infatti attività che includono non solo lo sport, ma anche l'informatica (fondamentale per la competenza digitale) e la "media education" (Todino et al., 2020; Garnett & Ecclesfield, 2020). Un esempio di apprendimento e di educazione che, seppure non formale (in quanto si svolge al di fuori delle principali strutture d'istruzione e di formazione) è utile, efficace e in grado di arginare il pericoloso fenomeno della devianza giovanile.

La dimensione musicale assume centralità strategica attraverso il laboratorio "Zisoundlab", realizzato nel 2015 con finanziamenti FESR Sicilia nell'ambito del progetto "Openspace". Il laboratorio, dotato di attrezzature professionali per la registrazione musicale, non rappresenta semplicemente uno spazio attrezzato ma costituisce un ambiente di apprendimento dove i giovani possono sperimentare concretamente i processi di produzione musicale, sviluppando simultaneamente competenze tecniche specifiche e competenze trasversali legate alla progettualità, alla collaborazione e alla gestione di processi creativi complessi.

La sostenibilità del modello è garantita da una strategia di partenariato che integra risorse pubbliche, private e del terzo settore. Il centro Tau lavora per promuovere anche una progettualità dei servizi "in rete" sul territorio, collegandosi ai servizi sociali, alle istituzioni scolastiche, ad enti di promozione culturale, ad organizzazioni del terzo settore e persino al mondo delle imprese promuovendo ambienti di lavoro salubri e opportunità ricreative. Il 6 settembre 2017, grazie al contributo di alcuni enti come "Fondazione con il Sud", "Enel Cuore Onlus", "Save the Children Italia Onlus" e "Fondazione Peppino Vismara", gli spazi del centro Tau sono stati acquistati dall'associazione "Inventare Insieme" (Onlus). Il centro Tau fa oggi parte della "Comunità Educante Evoluta Zisa Danisinni" (CEE), un progetto selezionato da "Con i Bambini" nell'ambito del "Fondo per il contrasto della povertà educativa minorile" e avviato il 23 Gennaio 2019.

5.2.2 Casa Padre Messina: tradizione e innovazione nell'inclusione educativa

Casa Padre Messina rappresenta un modello di continuità storica nell'impegno sociale territoriale che ha saputo rinnovare le proprie metodologie mantenendo salda la missione inclusiva originaria. Fondata nel 1901 dal sacerdote e benefattore palermitano Padre Giovanni Messina (Messina, 2003), l'istituzione costituisce un esempio paradigmatico di come l'educazione

musicale possa fungere da strumento di contrasto alla povertà educativa attraverso strategie di intervento diversificate e integrate (Palmeri, 2013).



Figura 5.1: La Casa Lavoro e Preghiera Padre Messina a Palermo.

La genesi storica dell'istituzione è strettamente legata alle condizioni di estrema marginalità sociale che caratterizzavano vaste aree della città all'inizio del XX secolo. Le zone della Kalsa e della zona sud della città, denominate dal fondatore "l'Africa di Palermo" per il totale stato di abbandono, presentavano livelli di mortalità infantile drammatici e fenomeni diffusi di sfruttamento minorile. Come raccontato dalla suora priora, anche lei cresciuta nel centro Padre Messina, numerosissimi erano i bambini abbandonati a una vita di stenti, umiliazioni e sfruttamento ed altissima era tra questi la mortalità. La risposta di Padre Messina fu la creazione di una "Casa" nel senso più profondo del termine: non semplicemente una struttura di accoglienza ma un ambiente educativo capace di ospitare, sostenere e formare migliaia di bambini e ragazzi.

Grazie alla carità dei ceti nobiliari e all'aiuto di molti volontari, quello che era all'inizio un magazzino diventò negli anni una struttura sempre più grande e accogliente, un centro sociale in grado di accogliere e accompagnare nel percorso formativo migliaia di bambini e ragazzi. Un punto di riferimento per la città, allora come oggi. L'evoluzione del modello operativo riflette la capacità dell'istituzione di adattarsi ai cambiamenti del contesto sociale mantenendo costante l'orientamento verso l'inclusione delle fasce più vulnerabili della popolazione.

L'attuale gestione da parte delle "Piccole suore missionarie della carità" ha sviluppato un sistema integrato di interventi che combinano supporto scolastico, attività ricreative, orientamento professionale e progetti di inserimento lavorativo. Le suore, instancabili missionarie, grazie alla collaborazione di volontari organizzano gratuitamente lezioni di doposcuola, per evitare il fenomeno sempre più diffuso della dispersione scolastica e per dare un'opportunità di recupero a molti bambini che hanno difficoltà a scuola, mettendoli nelle condizioni di realizzare il successo formativo.

Non sempre, infatti, gli istituti scolastici riescono ad attivare laboratori di recupero e potenziamento pomeridiani e i programmi formativi personalizzati e individualizzati che si svolgono durante le ore curricolari a volte non risultano sufficienti. Tanti ragazzi che non possono permettersi un insegnante privato rischiano di rimanere indietro con il programma. Tra questi vi sono anche studenti extracomunitari che hanno evidenti difficoltà con la lingua e spesso non riescono a comprendere pienamente i contenuti degli argomenti svolti in classe. Non prendere provvedimenti equivale ad aumentare questa sorta di disagio scolastico e di frustrazione da parte di chi vorrebbe imparare ma non può, accrescendo così la disuguaglianza sociale.

La dimensione dell'educazione musicale, pur non essendo l'elemento esclusivo dell'offerta formativa, assume particolare rilevanza strategica per la sua capacità di raggiungere studenti che manifestano difficoltà in altri ambiti disciplinari. L'esperienza conferma l'efficacia dell'educazione musicale per popolazioni con bisogni educativi speciali: studenti extracomunitari con difficoltà linguistiche, giovani a rischio di dispersione scolastica, minori provenienti da contesti familiari complessi trovano nella musica canali alternativi di espressione e apprendimento che possono compensare limitazioni in altre aree.

L'innovazione metodologica più significativa dell'istituzione è rappresentata dal progetto dell'ostello sociale, sviluppato a partire dal 2019 in coerenza con il conferimento a Palermo del titolo di Learning City. Non è forse un caso che, due mesi dopo il riconoscimento del capoluogo siciliano come Learning City italiana, emerga un nuovo progetto finanziato da diversi enti ed associazioni destinato a rafforzare la missione. Il progetto integra accoglienza turistica, servizi alla comunità e attività educative in un modello di "nuovo welfare" che risponde simultaneamente a esigenze economiche (creazione di opportunità lavorative per famiglie e giovani del quartiere) e sociali (contrasto alla povertà educativa attraverso doposcuola, ludoteca, percorsi di educazione ambientale).

L'ostello, un esperimento di nuovo welfare i cui lavori sono ancora in corso, è costituito da una foresteria per l'accoglienza turistica (che potrà dare anche lavoro alle famiglie e ai giovani del quartiere) e sarà anche un luogo di servizi per la comunità, dotato di una sartoria sociale autogestita, di una ludoteca e di un doposcuola attivo capace di accogliere decine di bambini contemporaneamente. Potranno essere attivati percorsi di educazione ambientale nell'ottica della sensibilizzazione ambientale e della promozione di uno sviluppo sostenibile, sportelli di sostegno socioeducativo e sportelli di orientamento al lavoro.

La progettazione di "colonie estive" e collaborazioni con l'Ecomuseo "Mare Memoria Viva" introduce elementi di innovazione nell'educazione non formale che utilizzano la musica come linguaggio privilegiato per esperienze di socializzazione e apprendimento creativo. Il progetto prevede per i bambini del quartiere anche una sorta di colonia estiva, una villeggiatura al mare e un polo di incontro all'Ecomuseo "Mare Memoria Viva", dove chi vi partecipa può socializzare e condividere nuove esperienze di educazione non formale digitale, narrativa e creativa.

5.2.3 APS Teatro dei Ragazzi Palermo: musica come strumento di riscatto sociale

L'Associazione "APS Teatro dei Ragazzi Palermo" rappresenta il modello più specificamente orientato all'educazione musicale tra quelli analizzati, offrendo un caso paradigmatico di come l'arte musicale possa fungere da strumento di riscatto sociale e trasformazione individuale in contesti di particolare disagio urbano. L'associazione opera attraverso sedi strategicamente localizzate nell'Istituto delle "Artigianelle" di piazza Kalsa e nella Parrocchia "San Nicolò" all'Albergheria, quartieri che presentano significativi indicatori di fragilità sociale ed economica. La scelta di localizzazione riflette una strategia di intervento mirata che porta l'educazione musicale di qualità direttamente nei contesti dove è più necessaria, superando barriere geografiche, economiche e culturali che potrebbero limitare l'accesso alle opportunità formative. L'Associazione è attiva ormai da molti anni nelle periferie del centro storico con laboratori musicali permanenti curati da musicisti volontari provenienti da istituzioni di eccellenza del territorio: Fondazione Teatro Massimo, Fondazione Orchestra Sinfonica Siciliana (FOSS), Conservatorio di Musica "Alessandro Scarlatti" e Liceo Musicale e Coreutico "Regina Margherita". La dimensione qualitativa dell'offerta musicale costituisce l'elemento distintivo del modello. Questa scelta garantisce standard formativi elevati e introduce i giovani partecipanti a repertori e metodologie che riflettono la tradizione musicale colta occidentale. I volontari si occupano

della crescita culturale e musicale dei bambini, soprattutto di quelli in difficoltà, ed operano nei saloni dell'immobile messo a disposizione dall'Amministrazione comunale.

L'associazione propone prevalentemente repertori della tradizione colta (Mozart, Beethoven, Verdi, Morricone), concepiti come alternativa alla musica commerciale che spesso, come già accennato nel capitolo precedente, veicola narrazioni di delinquenza, carcerazione, famiglie disfunzionali e vendetta (Ferrara & Petruzzella, 2021).

La filosofia educativa sottesa al progetto riconosce nella "musica in quanto arte" (contrapposta alla "musica commerciale di bassa qualità") un potenziale formativo specifico legato alla sua capacità di veicolare "sani valori" e di "educare lo spirito". Nello spazio delimitato dalle mura dell'Istituto i maestri di musica incontrano i propri allievi, spesso bambini disagiati e a rischio emarginazione, trascurati dalle proprie famiglie. È proprio tra queste mura che si respira serenamente l'arte e si combatte "a suon di note" la povertà educativa (Radaelli, 2012).

Il modello pedagogico combina lezioni collettive di alfabetizzazione musicale con percorsi individuali di studio strumentale, consentendo a ogni partecipante di sviluppare competenze specifiche (violino, pianoforte, flauto, fagotto, tromba, canto) senza perdere la dimensione della musica d'insieme. Il percorso prende avvio con lezioni collettive, fondamentali per fornire le basi della lettura e del linguaggio musicale, e prosegue poi con lezioni individuali di canto o dello strumento scelto da ciascuno studente all'inizio del corso, destinato auspicabilmente ad accompagnarlo per tutta la vita.

Questa bella iniziativa trova sostegno economico in diversi progetti, insieme a borse di studio e donazioni di strumenti musicali giunte da realtà associative della città come: "Rotary club Palermo Distretto 2110", "Club Inner Wheel Palermo Decano", "Crocerossine d'Italia sezione Palermo", "Fidapa Palermo Felicissima", "Mediter Italia", insieme a donatori privati. La struttura ad oggi accoglie circa sessanta adolescenti. Ogni anno circa una quindicina di questi riesce a continuare gli studi, previo superamento esame di selezione, al Liceo musicale, al Conservatorio, (i più piccoli) nel coro di voci bianche del Teatro Massimo, o persino (i più grandi) ad inserirsi, con regolari contratti di lavoro, nel circuito internazionale dei festival musicali come "Palermo Classica". L'efficacia del modello trova validazione in risultati concreti e misurabili che testimoniano non solo l'acquisizione di competenze tecniche ma anche lo sviluppo di quella progettualità a lungo termine che caratterizza l'empowerment individuale. Da un'intervista rivolta a una maestra di canto che opera nell'Istituto da anni vengono fuori racconti ed aneddoti emozionanti che fanno ben sperare. I protagonisti sono adolescenti, ragazzini, alcuni che fino a

un po' di tempo fa gironzolavano per le strade usando un linguaggio poco decoroso e scurrile, veri e propri bulli sempre pronti ad attaccar briga e a far danni.

Le trasformazioni comportamentali documentate attraverso testimonianze dirette degli operatori offrono evidenze qualitative significative. Gli stessi ragazzini oggi, dopo l'incontro trasformativo con la musica, sono capaci di: cantare intonati delle arie di musica classica, leggere la musica da uno spartito, fare musica d'insieme suonando uno strumento in maniera composta, discernere stili musicali e relative epoche, essere assidui nello studio e nell'impegno, rispettosi del maestro e dei propri compagni. La dispersione scolastica è solo un brutto ricordo ormai perché grazie all'arte e alla cultura è avvenuto il reinserimento nel tessuto sociale scolastico.

I ragazzini un tempo smarriti e confusi ritrovano in quegli spazi una nuova dimensione, una realtà accogliente ed "armoniosa". La musica, e soprattutto la produzione di musica, li aiuta ad aumentare il senso di autostima e di autoefficacia (Radaelli, 2012). L'aria di sacralità che ammanta quei luoghi poi fa il resto, donando lustro e sobrietà ad ogni esecuzione. Gli strumenti musicali e la stessa voce (ora educata ed intonata) diventano strumenti di riscatto sociale e volano per un apprendimento che da questo momento in poi si estende lungo l'intero arco della vita, perché sostenuto dalla passione e dalla motivazione (De Canale, 2025).

La dimensione dell'impatto familiare e comunitario costituisce un aspetto particolarmente rilevante del modello. Gli effetti positivi del fare buona musica si ripercuotono poi anche sulle famiglie dei discenti e sull'intera comunità. Certe azioni dei genitori come: accompagnare il proprio figlio a un concerto, ascoltarlo attentamente mentre suona da solo o in gruppo, informarsi sul repertorio eseguito, celebrare la buona riuscita di ogni esecuzione, indirizzare allo studio della musica altri figli o parenti sono in perfetta linea con l'obiettivo della Global Network of Learning Cities riguardante la rivitalizzazione dell'apprendimento nelle famiglie e nelle comunità. Questi esiti, pur non ancora sistematicamente monitorati attraverso indicatori standardizzati, suggeriscono un impatto rilevante sia sul piano della riuscita scolastica sia su quello della costruzione di progetti di vita a medio-lungo termine.

5.3 Analisi comparativa e impatti sistemici

L'analisi comparativa dei tre modelli territoriali rivela pattern comuni e specificità distintive che offrono indicazioni preziose per la comprensione dei meccanismi attraverso cui l'educazione musicale può fungere da strumento di trasformazione sociale in contesti urbani complessi (Rancich, 2025). Tutti e tre i modelli condividono alcune caratteristiche strutturali che sembrano

costituire fattori critici di successo. La localizzazione strategica in aree di particolare fragilità sociale non è casuale ma riflette una scelta metodologica consapevole di portare opportunità educative di qualità direttamente nei contesti dove sono più necessarie, superando le barriere di accesso che spesso escludono le popolazioni più vulnerabili dalla partecipazione ad attività culturali e educative.

La collaborazione intersettoriale rappresenta un secondo elemento comune, con tutti i modelli che sviluppano reti di partnership che integrano risorse pubbliche, private e del terzo settore. Questa strategia garantisce la sostenibilità economica e il riconoscimento istituzionale, elementi indispensabili per la continuità nel tempo degli interventi. Il focus sull'empowerment costituisce un terzo elemento trasversale: nessuno dei modelli si limita a fornire servizi assistenziali ma mira esplicitamente allo sviluppo dell'autonomia, della progettualità e delle competenze di cittadinanza attiva dei partecipanti.

Le differenze tra i modelli riflettono strategie complementari di utilizzo dell'educazione musicale come strumento di inclusione sociale. Il Centro Tau privilegia un approccio tecnologico-produttivo, utilizzando strumentazioni professionali per introdurre i giovani ai processi di produzione musicale contemporanea. Casa Padre Messina adotta un approccio integrato multidimensionale, dove la musica si combina con supporto scolastico, orientamento professionale e servizi sociali. L'APS Teatro dei Ragazzi sviluppa un approccio artistico-formativo basato sull'educazione musicale tradizionale di alto livello.

Queste specificità non sono contraddittorie ma complementari, offrendo risposte diversificate a bisogni eterogenei presenti nel tessuto urbano. L'esistenza simultanea di modelli diversi configura un ecosistema di opportunità che può intercettare profili e preferenze individuali differenti, massimizzando l'inclusività complessiva del sistema. Resta comunque molto lavoro da fare, non solo sul versante della povertà educativa, ma anche rispetto alla pervasività di repertori musicali che, come discusso nel capitolo precedente, veicolano narrazioni normalizzanti della violenza e dell'illegalità. Gli operatori intervistati li descrivono come prodotti culturali che insieme testimoniano e amplificano il disagio sociale vissuto nelle periferie e in alcune aree del centro, oscurando l'etica pubblica e i valori democratici e arrivando, in alcuni casi, a legittimare implicitamente la criminalità organizzata. Si tratta di una realtà cruda e diseducativa, confermata anche dalle evidenze raccolte tra molti docenti che lavorano nelle scuole a rischio.

L'analisi degli impatti documenta risultati significativi su molteplici dimensioni. A livello individuale, tutti i modelli producono evidenze di miglioramento nelle competenze musicali

specifiche, nelle competenze trasversali, nelle performance scolastiche e nei comportamenti prosociali. A livello familiare, emerge il coinvolgimento crescente dei nuclei familiari in attività culturali e educative. A livello territoriale, si registra la rigenerazione di spazi urbani degradati e la creazione di reti sociali collaborative.

L'efficacia trasformativa dei modelli può essere spiegata attraverso meccanismi multipli che operano simultaneamente. Come già discusso nei capitoli 1 e 3, l'educazione musicale attiva molteplici aree cerebrali e produce cambiamenti che non riguardano solo le abilità musicali, ma anche lo sviluppo cognitivo generale, le competenze linguistiche, le funzioni esecutive e le abilità socio-emotive (Beatrici, 2024). Questi effetti aiutano a comprendere i miglioramenti nelle performance scolastiche osservati nei tre modelli. Allo stesso tempo, la musica amplia concretamente le possibilità di scelta e azione dei partecipanti: le esperienze analizzate trasformano beneficiari passivi in protagonisti del proprio percorso di crescita, sostenendo quello sviluppo dell'agency che è al centro dell'empowerment individuale (Smolarczyk et al., 2025). Questa trasformazione si manifesta attraverso il passaggio dalla fruizione passiva alla produzione attiva, dalla partecipazione individuale alla collaborazione di gruppo, dall'acquisizione di competenze tecniche allo sviluppo di progettualità autonome (Sutela, 2021).

Infine, tutti i modelli operano secondo principi che riflettono le caratteristiche delle Learning Cities: mobilitazione di risorse per promuovere l'apprendimento inclusivo, rivitalizzazione dell'apprendimento nelle famiglie e comunità, utilizzo di tecnologie moderne, miglioramento della qualità dell'apprendimento, coltivazione di una cultura dell'apprendimento permanente. Questa coerenza spiega gli impatti territoriali documentati e la capacità dei modelli di contribuire alla costruzione di reti collaborative durature.

5.4 Prospettive e conclusioni

L'analisi dei modelli territoriali palermitani conferma e arricchisce significativamente la comprensione dell'educazione musicale come strumento di trasformazione sociale, dimostrando come principi teorici consolidati possano trovare applicazione concreta in contesti urbani complessi caratterizzati da significative fragilità socio-economiche. La validazione empirica dei benefici dell'educazione musicale emerge chiaramente dall'efficacia documentata dei tre modelli analizzati, dove si registrano miglioramenti consistenti nelle performance scolastiche, nello sviluppo socio-emotivo, nelle competenze trasversali e nella costruzione di progetti di vita a lungo termine.

Entrare a far parte della Unesco Global Network of Learning Cities non rappresenta, di per sé, un'impresa particolarmente ardua; ben più complesso è perseguire in modo continuativo – e soprattutto raggiungere – gli obiettivi che l'essere “città dell'apprendimento continuo” comporta. In questo lavoro si è scelto di mettere in luce esempi positivi di collaborazione fra enti pubblici e privati, di grandi e piccole realtà che sostengono e supportano la cultura e l'arte, di modelli sociali che mobilitano risorse al fine di promuovere l'apprendimento inclusivo, sorvolando su tutte quelle azioni frenanti messe in atto dalla farraginosa e complessa burocrazia della macchina amministrativa.

L'innovazione del modello integrato che emerge dall'analisi territoriale risiede nella capacità di combinare sinergicamente approcci diversi ma complementari: tecnologico-produttivo, multidimensionale-sociale, artistico-formativo. Questa diversificazione non rappresenta frammentazione ma configurazione di un ecosistema di opportunità capace di rispondere alla varietà di bisogni, preferenze e potenzialità presenti nel tessuto sociale urbano. La dimensione della sostenibilità trova risposta nella costruzione di reti collaborative che integrano risorse pubbliche, private e del terzo settore, configurando modelli di governance innovativi che superano la tradizionale separazione tra settori.

L'impatto territoriale documentato dall'analisi evidenzia come modelli apparentemente circoscritti possano produrre effetti sistemici di rigenerazione sociale che si estendono ben oltre i beneficiari diretti per investire famiglie, comunità locali e tessuto urbano complessivo. La trasformazione di spazi degradati in luoghi di cultura, la costruzione di reti di solidarietà, la creazione di opportunità economiche testimoniano la capacità dell'educazione musicale di fungere da volano per processi di sviluppo territoriale integrato. Sono infatti ancora molti gli edifici nel territorio palermitano che da decenni necessitano di riqualificazione. Vi sono strutture per le quali i lavori di restauro non sono mai cominciati, altre ancora che hanno visto cominciare dei lavori mai più finiti. Molti sono i luoghi di culto sconsecrati e gli spazi ad essi annessi di indubbia bellezza, abbandonati all'incuria e al degrado. Monumenti e strutture storiche che potrebbero accogliere fra le proprie mura attività artistiche e culturali ed essere testimonianza viva e fertile del "*Genius loci*" (Norberg-Schulz, 1979), destinate a diventare invece cumuli di macerie, se non si interviene in tempo. La replicabilità del modello richiede attenzione sia agli elementi strutturali comuni (collaborazione intersettoriale, focus sull'empowerment, qualità dell'offerta) sia alle specificità locali che richiedono adattamenti contestuali. L'esperienza palermitana suggerisce che il successo dipende non solo dalla correttezza teorica del modello ma

anche dalla capacità di costruire ecosistemi locali di supporto e dalla disponibilità di leadership territoriali capaci di catalizzare energie e risorse diverse verso obiettivi condivisi.

L'amore verso la cultura, l'arte, l'ambiente e, in generale, la bellezza può diventare un motore potente capace di contrastare il degrado etico e sociale, l'inerzia burocratica e l'indifferenza verso un patrimonio di inestimabile valore. Preservare, curare e proteggere questo patrimonio significa renderlo realmente fruibile anche per le generazioni future.

CAPITOLO 6 - INDAGINE EMPIRICA: ANALISI DEI DATI SULLA DIDATTICA MUSICALE NELLA SCUOLA PRIMARIA IN SICILIA

Il presente capitolo illustra i risultati (alcuni dei quali sono già stati riportati e discussi nel capitolo 4) di un'indagine empirica condotta su un campione di 235 docenti di scuola primaria per esplorare le condizioni, le competenze e le pratiche relative all'insegnamento musicale. L'indagine si configura come ricerca quantitativa di tipo descrittivo-esplorativo, finalizzata a delineare un quadro realistico della situazione attuale dell'educazione musicale nel primo ciclo di istruzione, identificando criticità, potenzialità e direzioni per lo sviluppo futuro. Se è vero, infatti, che la letteratura scientifica internazionale ha ampiamente documentato i benefici dell'educazione musicale per lo sviluppo infantile, è anche vero che la traduzione di questi risultati di ricerca in pratiche didattiche efficaci richiede una formazione docente adeguata, capace di fornire strumenti teorici e metodologici per progettare interventi educativi scientificamente fondati.

Il panorama internazionale offre modelli formativi diversificati: dai percorsi altamente specializzati dei Paesi nordeuropei, che prevedono una formazione musicale approfondita per tutti i docenti della scuola primaria, ai sistemi misti che combinano docenti generalisti e specialisti musicali. L'Italia si colloca in una posizione intermedia, affidando l'educazione musicale primaria a docenti generalisti che ricevono una formazione musicale limitata durante il percorso universitario. Questa scelta sistemica genera inevitabilmente tensioni e contraddizioni. Da un lato, il modello del docente generalista presenta indiscutibili vantaggi in termini di continuità educativa, integrazione interdisciplinare e conoscenza approfondita delle caratteristiche evolutive degli alunni. Dall'altro, la complessità dell'educazione musicale contemporanea richiede competenze sempre più specialistiche, difficilmente acquisibili in tempi limitati da parte di studenti privi di background musicale pregresso. Questa tensione si acuisce considerando l'evoluzione tecnologica che ha trasformato i linguaggi musicali, introducendo nuove modalità di produzione, fruizione e condivisione che richiedono aggiornamenti costanti delle competenze digitali dei docenti.

Il quadro normativo di riferimento delinea un panorama complesso e sfidante per la formazione docente. Le Indicazioni Nazionali non si limitano a definire contenuti disciplinari, ma delineano un approccio pedagogico che considera la musica come linguaggio universale capace di favorire l'inclusione, sviluppare l'identità culturale e promuovere la cittadinanza attiva. In particolare, il

documento ministeriale sottolinea come l'educazione musicale debba contribuire alla “maturazione del senso estetico”, alla “promozione della creatività” e allo “sviluppo di competenze espressive e comunicative”. Queste finalità richiedono ai docenti non solo conoscenze tecniche specifiche, ma anche una solida preparazione metodologica e una profonda consapevolezza delle dinamiche psicopedagogiche che caratterizzano l'apprendimento musicale nell'infanzia.

Il paradigma educativo contemporaneo pone inoltre l'accento sull'importanza di approcci didattici inclusivi e personalizzati, che tengano conto delle diverse modalità di apprendimento, delle specificità culturali degli alunni e delle eventuali disabilità o disturbi dell'apprendimento. In ambito musicale, questa prospettiva assume connotazioni particolarmente significative, poiché la musica può fungere da mediatore comunicativo per studenti con difficoltà verbali, da strumento di integrazione sociale per alunni stranieri e da canale espressivo privilegiato per bambini con bisogni educativi speciali. Tuttavia, la realizzazione di pratiche didattiche realmente inclusive richiede competenze specialistiche che vanno ben oltre la semplice conoscenza dei contenuti disciplinari, chiamando in causa abilità di osservazione, progettazione differenziata e valutazione autentica.

La metodologia di ricerca adottata privilegia un approccio quantitativo basato su un questionario strutturato e somministrato online, che consente di ottenere una panoramica sistematica su un campione ampio e sufficientemente eterogeneo. La scelta di utilizzare un questionario auto-compilato presenta vantaggi in termini di economicità, standardizzazione e possibilità di replica, pur comportando limitazioni legate alla soggettività delle risposte e all'impossibilità di approfondire aspetti qualitativi specifici. Il questionario è stato progettato per raccogliere informazioni su otto dimensioni principali: esperienza nell'insegnamento musicale, competenze strumentali, competenze di lettura musicale, collaborazioni esterne, conoscenze metodologiche, competenze digitali, percezioni sui bisogni formativi e preferenze per attività di aggiornamento professionale. Il campione rappresenta una varietà significativa di profili professionali e geografici, offrendo una panoramica rappresentativa della realtà italiana (e in particolare siciliana) dell'educazione musicale primaria. La diversificazione per anni di esperienza, tipologia di istituto e background formativo garantisce una prospettiva equilibrata sui fenomeni indagati. La raccolta dei dati è stata effettuata utilizzando piattaforme digitali che hanno garantito anonimato e facilità di partecipazione, con un tasso di risposta che conferma l'interesse del corpo

docente verso le tematiche dell'educazione musicale e la necessità di approfondire questi aspetti attraverso ricerche empiriche sistematiche.

6.1 Competenze ed esperienza nell'insegnamento musicale: il quadro attuale

L'analisi dei dati relativi all'esperienza diretta nell'insegnamento musicale rivela un quadro interessante che evidenzia sia la diffusione della pratica sia le sfide che caratterizzano questo ambito educativo nella scuola primaria italiana, e in particolare siciliana.

Insegni attualmente o hai mai insegnato musica alla primaria?

235 risposte

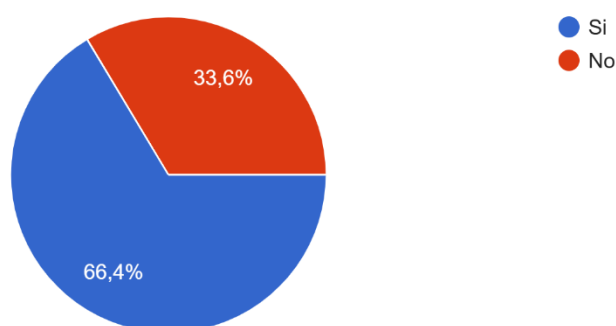


Figura 6.1: Esperienza nell'insegnamento musicale. Distribuzione delle risposte alla domanda "Hai mai insegnato/insegni musica nella scuola primaria?" Il grafico mostra che il 66,4% dei docenti ha esperienza diretta nell'insegnamento musicale, mentre il 33,6% non ha mai affrontato questa disciplina, evidenziando una diffusione significativa ma non universale della pratica didattica musicale.

Il dato relativo all'esperienza nell'insegnamento musicale (Figura 6.1) mostra che circa due terzi del campione (66,4%) hanno già insegnato musica nella scuola primaria. Questo risultato indica una diffusione relativamente ampia della pratica musicale e conferma che l'educazione musicale non è riservata a specialisti, ma è spesso gestita dal corpo docente generalista, come parte integrante del curriculum. Allo stesso tempo, il 33,6% dei docenti che non ha mai insegnato musica segnala l'esistenza di una quota non trascurabile del corpo docente esclusa da questa esperienza formativa, con possibili ricadute sull'equità dell'offerta tra classi e istituti. Poiché l'insegnamento musicale nella scuola primaria italiana non richiede abilitazioni specifiche, è possibile che docenti con percorsi formativi molto diversi si cimentino con questa disciplina. Ciò può rappresentare un'opportunità – favorendo approcci interdisciplinari e creativi – ma anche una sfida in termini di qualità e sistematicità dell'intervento educativo. Nel complesso, i dati suggeriscono che la presenza o l'assenza di attività musicali dipenda spesso da fattori contingenti (interesse personale

del docente, politiche del singolo istituto, disponibilità di risorse, presenza di progetti specifici) più che da una strategia educativa sistematica e uniforme a livello nazionale.

Hai studi, pregressi o in corso, riguardanti la musica? (escludendo quelli riguardanti l'educazione musicale nella scuola secondaria di primo grado)

235 risposte

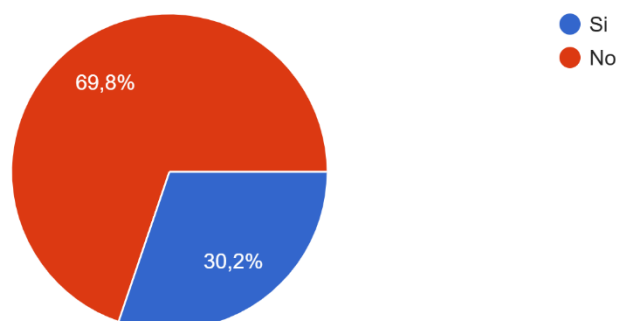


Figura 6.2 – Studi musicali pregressi o in corso dei docenti. Rappresentazione percentuale delle risposte alla domanda “Hai studi, pregressi o in corso, riguardanti la musica? (esclusa l’educazione musicale nella scuola secondaria di primo grado)”. Solo il 30,2% degli insegnanti dichiara di avere, o di aver avuto, percorsi formativi specifici nel campo musicale, mentre il 69,8% non possiede alcuna esperienza di studio strutturato in questo ambito.

La distribuzione evidenziata dalla Figura 6.2 pone in luce un aspetto cruciale della professionalità docente: la netta maggioranza non ha mai seguito studi musicali formali. L’assenza di un background di studio strutturato si traduce, dunque, in limitate abilità operative e in difficoltà nel disporre di un repertorio di strategie pedagogiche adeguate alle esigenze della classe. Al tempo stesso, la minoranza che possiede una formazione musicale specifica costituisce una risorsa potenziale per il sistema: questi docenti, opportunamente coinvolti in azioni di mentoring e in percorsi di ricerca-formazione, potrebbero innescare processi virtuosi di scambio professionale dentro i collegi e favorire la costruzione di reti di supporto metodologico. La convergenza tra la carenza di studi formali, le lacune operative già emerse e la quasi unanime richiesta di corsi di aggiornamento mostra con chiarezza che la leva principale per migliorare la qualità dell’educazione musicale primaria rimane la formazione continua. Fornire ai docenti opportunità strutturate di studio, che combinino solida alfabetizzazione musicale di base, conoscenza dei principali metodi storico-pedagogici e competenze tecnologiche, appare la via più promettente per colmare la discrepanza tra la motivazione molto elevata a insegnare musica e la limitata padronanza di strumenti teorici e pratici necessari a farlo con efficacia.

L'analisi delle competenze musicali pratiche fornisce indicazioni cruciali sulla preparazione tecnica del corpo docente e sulla sua capacità di implementare attività didattiche che richiedano competenze esecutive dirette.

Sai suonare uno strumento ad orecchio?

235 risposte

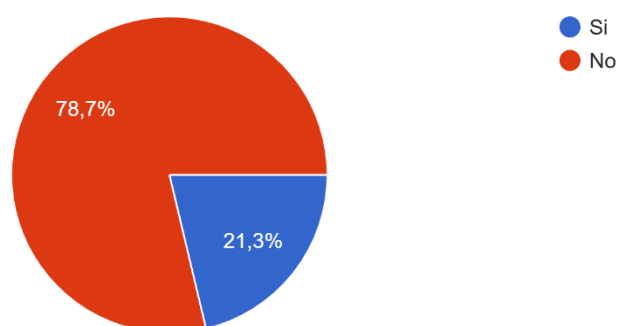


Figura 6.3: Competenze strumentali intuitive. Distribuzione delle risposte alla domanda "Sai suonare qualche strumento ad orecchio?" Solo il 21,3% dei docenti dichiara di possedere competenze strumentali intuitive, mentre il 78,7% non possiede questa abilità. Il dato evidenzia una carenza diffusa nelle competenze musicali pratiche che possono limitare l'implementazione di attività didattiche creative e improvvisative.

Le competenze strumentali "ad orecchio" (Figura 6.3) rappresentano un indicatore importante della musicalità pratica e dell'attitudine verso approcci creativi e improvvisativi all'educazione musicale. Solo il 21,3% dei docenti dichiara di possedere queste competenze, evidenziando che la stragrande maggioranza (78,7%) non è in grado di suonare strumenti musicali in modo intuitivo. Questa carenza assume particolare rilevanza se considerata alla luce delle metodologie didattiche contemporanee che enfatizzano l'importanza dell'esplorazione sonora, dell'improvvisazione e della creatività musicale nell'educazione primaria. L'approccio ad orecchio rappresenta infatti una possibilità per implementare attività di musica d'insieme, accompagnamento di canti, esplorazione timbrica e creazione musicale spontanea. La limitata diffusione di queste competenze può influenzare significativamente la tipologia di attività musicali proposte in classe, orientando verso approcci più teorici o riproduttivi piuttosto che creativi ed esperienziali. Come documentato dalla ricerca pedagogica, le competenze improvvisative del docente rappresentano un fattore facilitante per lo sviluppo della creatività musicale degli studenti e per l'implementazione di metodologie attive. Il dato del 21,3% indica che circa un docente su cinque possiede competenze che potrebbero supportare approcci didattici più flessibili e adattivi, ma la maggioranza del corpo docente presenta limitazioni che

possono condizionare la ricchezza e la varietà delle esperienze musicali offerte agli studenti.

Sai suonare uno strumento leggendo dallo spartito?

235 risposte

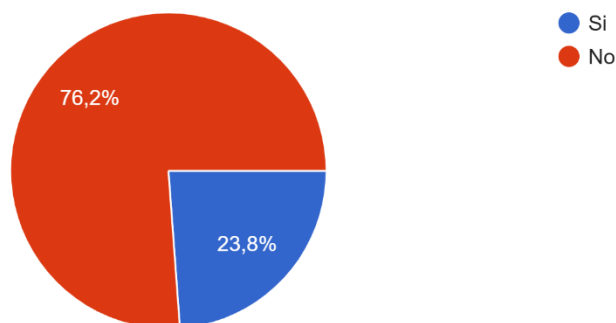


Figura 6.4: Competenze di lettura musicale. Distribuzione delle risposte alla domanda "Sai suonare qualche strumento leggendo lo spartito?" Il 23,8% dichiara competenze di lettura musicale formale contro il 76,2% che non possiede questa abilità. La carenza nella lettura dello spartito limita l'accesso al repertorio musicale scritto e la possibilità di implementare attività didattiche strutturate basate sulla notazione tradizionale.

Le competenze di lettura musicale (Figura 6.4) mostrano una distribuzione simile a quella delle competenze intuitive, con il 23,8% dei docenti che dichiara di saper suonare leggendo spartiti musicali. Questo dato evidenzia che meno di un quarto del corpo docente possiede competenze nella notazione musicale tradizionale, elemento fondamentale per l'accesso al patrimonio musicale scritto e per l'implementazione di attività didattiche strutturate. La carenza nella lettura musicale ha implicazioni significative per la qualità e l'ampiezza del repertorio utilizzabile in classe. L'accesso limitato alla notazione musicale può restringere le possibilità didattiche al repertorio memorizzato dal docente o a materiali audio già registrati, limitando la flessibilità e l'adattabilità delle proposte musicali alle esigenze specifiche della classe. Inoltre, la scarsa diffusione delle competenze di lettura musicale può influenzare la capacità del docente di utilizzare materiali didattici specialistici, di adattare arrangiamenti per le specifiche esigenze della classe o di supportare studenti che manifestino interesse per l'approfondimento musicale. La notazione musicale rappresenta infatti un linguaggio universale che permette l'accesso a un patrimonio culturale vastissimo e la comunicazione precisa di idee musicali.

L'analisi delle competenze metodologiche specifiche per l'educazione musicale fornisce preziose informazioni sulla preparazione pedagogica del corpo docente e sulla sua capacità di implementare pratiche didattiche scientificamente fondate ed efficaci.

Conosci qualche metodo di insegnamento della musica?

235 risposte

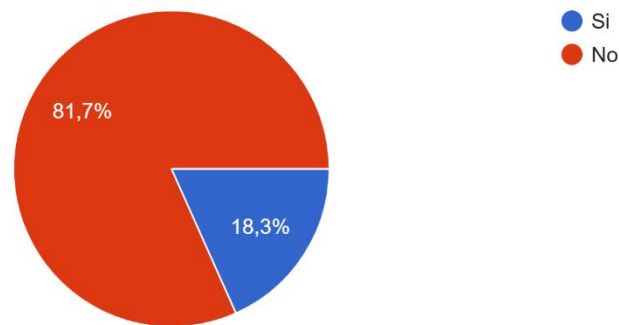


Figura 6.5: Conoscenza di metodologie didattico-musicali. Distribuzione percentuale delle risposte alla domanda "Conosci qualche metodo di insegnamento della musica?" Il grafico evidenzia che solo il 18,3% dei docenti dichiara di conoscere metodologie specifiche, mentre l'81,7% non possiede questa formazione specialistica, evidenziando un significativo gap nella preparazione metodologica del corpo docente.

La conoscenza di metodologie didattiche specifiche per l'educazione musicale (Figura 6.5) rappresenta uno dei dati più critici dell'intera indagine. Solo il 18,3% dei docenti dichiara di conoscere metodi specifici di insegnamento musicale, mentre l'81,7% non possiede questa formazione metodologica specializzata. Questo risultato assume particolare gravità se considerato alla luce delle evidenze scientifiche presentate nel secondo capitolo sull'efficacia delle metodologie storiche consolidate (Dalcroze, Kodály, Gordon, Orff) e degli approcci evidence-based nell'educazione musicale. La mancanza di formazione metodologica specifica limita drasticamente la capacità dei docenti di progettare sequenze didattiche appropriate, utilizzare strategie diversificate per rispondere ai diversi stili di apprendimento e integrare l'educazione musicale con obiettivi formativi trasversali. La carenza metodologica si riflette inevitabilmente sulla qualità dell'esperienza educativa offerta agli studenti, potendo comportare approcci improvvisati, mancanza di progressione didattica sistematica, utilizzo di strategie non appropriate all'età evolutiva o impossibilità di rispondere efficacemente ai bisogni educativi speciali presenti in classe. Lo squilibrio tra l'esperienza pratica nell'insegnamento musicale (66,4% dalla Figura 6.1) e la conoscenza di metodologie specifiche (18,3%) evidenzia che molti docenti si cimentano con l'educazione musicale basandosi esclusivamente su intuizione personale, esperienze pregresse o approcci improvvisati, senza il supporto di framework pedagogici scientificamente validati.

Conosci qualche software musicale?

235 risposte

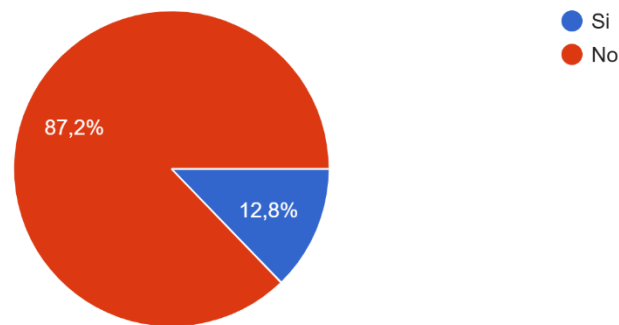


Figura 6.6: Competenze nell'uso di software musicali. Rappresentazione delle competenze digitali musicali autodichiarate dai docenti. Il 12,8% dichiara di conoscere software musicali contro l'87,2% che non possiede queste competenze, rivelando un considerevole divario digitale nell'educazione musicale che limita le possibilità di innovazione didattica attraverso le tecnologie.

Le competenze nell'utilizzo di software musicali (Figura 6.6) presentano la percentuale più bassa dell'intera indagine, con solo il 12,8% dei docenti che dichiara di conoscere strumenti digitali per l'educazione musicale. Questo dato evidenzia un "digital divide", ovvero una disparità nell'accesso alle tecnologie digitali e nelle competenze necessarie per utilizzarle in modo efficace. Tale gap limita drasticamente le possibilità di innovazione didattica e di integrazione delle tecnologie nell'educazione musicale. Tutto ciò assume particolare rilevanza considerando che le tecnologie musicali contemporanee offrono opportunità straordinarie per la democratizzazione della creazione musicale, la personalizzazione dei percorsi di apprendimento e l'inclusione di studenti con diversi bisogni educativi. Software di notazione musicale, applicazioni per la composizione, piattaforme per l'ear training, strumenti di produzione musicale e ambienti virtuali di apprendimento rappresentano risorse potentissime per l'innovazione didattica. La scarsa diffusione delle competenze digitali può essere attribuita a diversi fattori: rapidità dell'evoluzione tecnologica che rende difficile l'aggiornamento continuo, complessità percepita degli strumenti digitali, carenza di formazione specifica, limitata disponibilità di risorse tecnologiche nelle scuole o resistenze culturali verso l'integrazione delle tecnologie nell'educazione artistica. Tuttavia, il divario digitale identificato rappresenta anche un'importante opportunità di sviluppo. Le tecnologie digitali possono fungere da equalizzatore, permettendo a docenti con limitate competenze musicali tradizionali di implementare attività creative e coinvolgenti attraverso strumenti intuitivi e accessibili (Cosenza, 2025; Prakash, 2025).

6.2 Collaborazioni esterne e apertura al territorio

La dimensione delle collaborazioni con enti esterni rappresenta un indicatore importante dell'apertura del sistema scolastico verso il territorio e della capacità di arricchire l'offerta formativa attraverso partnership strategiche. Il dato sulle collaborazioni esterne (Figura 6.7) rivela che solo il 34% delle scuole implementa partnership con enti pubblici o privati per attività musicali, mentre i due terzi (66%) operano esclusivamente con risorse interne. Questo risultato evidenzia un potenziale significativo non sfruttato per l'arricchimento dell'offerta formativa musicale attraverso collaborazioni strategiche con il territorio. La limitata diffusione delle collaborazioni esterne può essere attribuita a diversi fattori: complessità burocratiche nell'attivazione di partnership, carenza di risorse economiche per sostenere progetti collaborativi, mancanza di reti territoriali consolidate o limitata consapevolezza delle opportunità offerte dal territorio.

La tua scuola collabora con qualche Ente (pubblico e/o privato) per l'organizzazione di attività musicali?

235 risposte

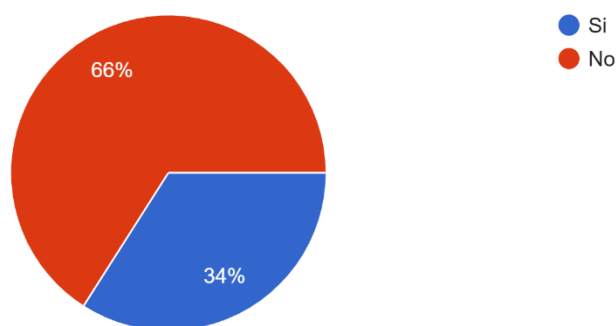


Figura 6.7: Collaborazioni con enti esterni per attività musicali. Distribuzione delle risposte alla domanda "La vostra scuola collabora con enti pubblici/privati per attività musicali?" Solo il 34% delle scuole implementa collaborazioni esterne, mentre il 66% opera in autonomia. Il dato evidenzia opportunità non sfruttate per l'arricchimento dell'offerta formativa attraverso partnership con conservatori, scuole di musica, associazioni culturali e istituzioni territoriali.

Le collaborazioni con conservatori, scuole di musica, associazioni culturali, enti locali e professionisti del settore possono offrire molteplici benefici: accesso a competenze specialistiche non disponibili internamente, utilizzo di strumentazioni e spazi dedicati, esposizione degli studenti a repertori e metodologie diversificate, creazione di percorsi di continuità tra scuola e territorio e sviluppo di progetti innovativi che combinano risorse diverse. Il 34% di scuole che già implementa collaborazioni rappresenta un patrimonio di esperienze da valorizzare e

sistematizzare, identificando best practices replicabili e modelli di partnership efficaci. L'analisi qualitativa di queste esperienze potrebbe fornire indicazioni preziose per l'estensione di pratiche collaborative ad altri contesti scolastici.

6.3 Percezione dei bisogni formativi e motivazione al cambiamento

L'analisi della percezione dei bisogni formativi è fondamentale per comprendere la disponibilità del corpo docente verso processi di innovazione e miglioramento professionale nell'ambito dell'educazione musicale. Il dato sulla percezione del bisogno formativo (Figura 6.8) rappresenta l'aspetto più incoraggiante dell'intera indagine. Il 94,5% dei docenti ritiene proficua l'organizzazione di corsi di formazione musicale specifici, evidenziando una consapevolezza diffusa delle proprie lacune e una forte motivazione verso l'aggiornamento professionale. La restante quota, complessivamente inferiore al 6%, si distribuisce tra risposte negative e "non so", indicando comunque l'assenza di opposizioni significative.

Ritieni che sia proficuo organizzare dei corsi di formazione di musica per i docenti della scuola primaria che insegnano musica?

235 risposte

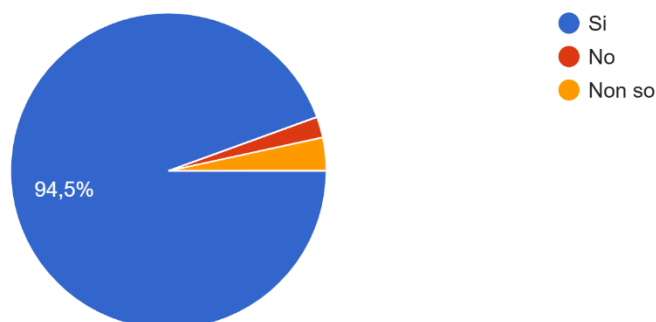


Figura 6.8: Percezione del bisogno formativo. Risposte alla domanda "Ritieni che sia proficuo organizzare dei corsi di formazione di musica per i docenti della scuola primaria che insegnano musica?" Il 94,5% esprime parere favorevole, con una minima percentuale di indecisi (segmento arancione) e nessuna risposta negativa, indicando una forte consapevolezza del bisogno di aggiornamento professionale.

L'elevata richiesta di formazione contraddice stereotipi diffusi sulla presunta resistenza al cambiamento del personale scolastico, evidenziando invece una notevole apertura verso l'innovazione quando questa è percepita come funzionale al miglioramento della qualità educativa. La presenza solo di una percentuale estremamente ridotta di risposte non favorevoli suggerisce un consenso straordinario sull'importanza dell'educazione musicale e sulla necessità

di competenze specifiche per implementarla efficacemente. La piccola percentuale di indecisi merita un'analisi specifica. Le motivazioni dell'incertezza potrebbero includere: preoccupazioni sui tempi e sulle modalità della formazione, dubbi sull'efficacia dei percorsi formativi tradizionali, preferenza per modalità di aggiornamento informali o peer-to-peer, o percezione di possedere già competenze sufficienti in specifiche aree.

La rilevanza di questo consenso emerge dalla rarità di percentuali così elevate nell'ambito delle richieste formative del personale scolastico. Tale convergenza indica che l'educazione musicale non viene percepita come disciplina secondaria o accessoria, ma come ambito formativo per il quale è necessario sviluppare competenze specifiche e professionalizzanti. L'interpretazione di questo risultato deve considerare la coerenza interna dell'indagine: i docenti che hanno dichiarato carenze nelle proprie competenze musicali sono gli stessi che richiedono con forza opportunità formative per colmare tali lacune. Questa corrispondenza tra autovalutazione critica e richiesta di miglioramento professionale testimonia un approccio maturo e responsabile alla propria crescita professionale.

L'esiguità delle risposte negative rappresenta un elemento particolarmente significativo, suggerendo che quasi nessun docente interpreta la proposta formativa come imposizione o aggravio del carico professionale, ma piuttosto come opportunità di crescita. Questa percezione positiva costituisce un prerequisito essenziale per l'efficacia di eventuali interventi formativi. La minima presenza di posizioni incerte, pur rappresentando una percentuale marginale, offre spunti di riflessione sulle possibili resistenze o perplessità che potrebbero emergere nella fase di progettazione concreta degli interventi formativi. L'identificazione preventiva di tali preoccupazioni potrebbe orientare le scelte metodologiche e organizzative per massimizzare l'adesione e l'efficacia dei percorsi proposti.

6.4 Priorità formative e preferenze metodologiche

L'analisi delle preferenze per specifiche attività formative fornisce indicazioni preziose per la progettazione di percorsi di aggiornamento professionale mirati ed efficaci, capaci di rispondere alle esigenze reali del corpo docente. La Figura 6.9 rivela pattern interessanti che riflettono le priorità percepite dal corpo docente e le strategie preferite per colmare i gap identificati nelle competenze musicali ed educative. L'alfabetizzazione musicale emerge come priorità assoluta con 150 docenti (63,8%) che la identificano come area di interesse primario.

Quale attività ti piacerebbe svolgere in un corso di formazione musicale? (è possibile scegliere più opzioni)

235 risposte

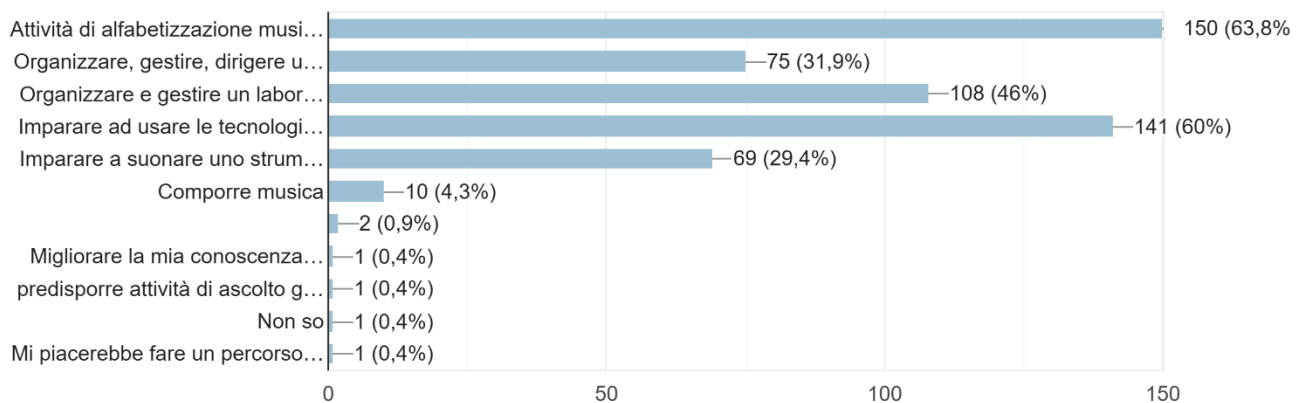


Figura 6.9: Preferenze per attività di formazione musicale. Istogramma delle preferenze dei docenti per diverse tipologie di attività formative (possibili selezioni multiple). L'alfabetizzazione musicale emerge come priorità principale (150 risposte, 63,8%), seguita dall'apprendimento delle tecnologie musicali (141 risposte, 60%) e dalla gestione di laboratori (108 risposte, 46%). Le competenze creative e personali ricevono priorità inferiore, evidenziando un approccio pragmatico alla formazione.

Questo dato conferma la consapevolezza diffusa delle carenze nelle competenze musicali di base e riflette la percezione che queste rappresentino il prerequisito fondamentale per qualsiasi attività didattica musicale efficace. La richiesta di alfabetizzazione include presumibilmente elementi di teoria musicale, ear training, competenze ritmiche e melodiche e familiarità con il linguaggio musicale fondamentale. Al secondo posto si posiziona l'interesse per l'apprendimento delle tecnologie musicali, con 141 docenti (60%) che identificano questa come area formativa prioritaria. Questo risultato è particolarmente significativo se messo in relazione con il dato precedente sulla scarsa conoscenza di software musicali (12,8% dalla Figura 6.6), evidenziando una forte motivazione verso l'innovazione tecnologica nonostante le attuali limitazioni nelle competenze digitali. L'elevato interesse per le tecnologie musicali suggerisce che i docenti riconoscono il potenziale innovativo degli strumenti digitali e percepiscono la necessità di colmare il digital divide per rimanere al passo con le aspettative degli studenti nativi digitali. Questa apertura verso l'innovazione tecnologica rappresenta una base solida per programmi di formazione che integrino competenze musicali tradizionali con strumenti digitali contemporanei. La terza priorità è rappresentata dall'organizzazione e gestione di laboratori musicali, scelta da 108 docenti (46%). Questo interesse riflette l'orientamento verso metodologie didattiche attive e partecipative che superino la tradizionale lezione frontale in favore di approcci esperienziali e

collaborativi. La richiesta di competenze per la gestione di laboratori evidenzia la percezione che l'educazione musicale richieda metodologie specifiche diverse da quelle utilizzate in altre discipline. È inoltre degno di nota che 75 docenti (31,9%) esprimano interesse per l'organizzazione, la gestione e la direzione di un coro scolastico, segnalando l'importanza riconosciuta alle pratiche corali come occasione privilegiata di musica d'insieme. L'interesse per imparare a suonare uno strumento si posiziona in quarta posizione con 69 risposte (29,4%), dato che suggerisce una visione equilibrata dell'educazione musicale che non privilegia esclusivamente competenze performative ma riconosce l'importanza di una formazione più ampia e diversificata. Questo risultato indica maturità professionale nel riconoscere che l'insegnamento musicale richiede competenze pedagogiche specifiche oltre alle abilità esecutive. Le attività creative come la composizione musicale ricevono priorità inferiore con 10 risposte (4,3%), dato che potrebbe riflettere la percezione di queste competenze come avanzate o meno immediatamente applicabili nel contesto della scuola primaria. Tuttavia, questo risultato merita attenzione critica considerando che le competenze creative rappresentano un elemento fondamentale dell'educazione musicale contemporanea e dello sviluppo dell'agency degli studenti secondo il framework del Capability Approach analizzato nel primo capitolo.

6.5 Sintesi interpretativa: verso un modello integrato delle competenze

L'analisi complessiva dei dati raccolti attraverso le otto dimensioni indagate permette di delineare un quadro articolato della situazione dell'educazione musicale nella scuola primaria italiana, evidenziando sia le criticità strutturali sia le opportunità di sviluppo per il futuro. Emerge il profilo di un corpo docente caratterizzato da un paradosso formativo significativo: elevata motivazione e disponibilità verso l'insegnamento musicale (66,4% ha esperienza diretta, 94,5% richiede formazione), ma competenze tecniche, metodologiche e digitali limitate (solo 21,3% ha competenze strumentali ad orecchio, 23,8% sa leggere lo spartito, 18,3% conosce metodologie specifiche, 12,8% usa software musicali). Questo paradosso riflette una situazione tipica del sistema educativo italiano, dove l'educazione musicale è affidata prevalentemente al corpo docente generalista che, pur manifestando interesse e dedizione, non possiede la formazione specifica necessaria per implementare pratiche didattiche efficaci e scientificamente fondate. La discrepanza tra motivazione e competenze rappresenta al contempo una sfida e un'opportunità straordinaria per lo sviluppo qualitativo del settore.

L'indagine identifica chiaramente i fattori che possono facilitare o ostacolare il miglioramento dell'educazione musicale primaria. Tra i fattori abilitanti spiccano: l'elevata motivazione del corpo docente, la diffusa consapevolezza delle carenze formative, l'interesse verso l'innovazione tecnologica e l'apertura verso metodologie didattiche attive e laboratoriali. Gli ostacoli principali includono: la carenza sistemica di formazione metodologica specifica, il significativo digital divide, la limitata diffusione di collaborazioni territoriali e presumibilmente (anche se non direttamente misurata dall'indagine) la carenza di risorse economiche e strumentali per supportare l'innovazione didattica. I dati evidenziano opportunità concrete per lo sviluppo sistemico dell'educazione musicale attraverso interventi mirati e coordinati. La convergenza tra alta richiesta di formazione (94,5%) e identificazione di priorità specifiche (alfabetizzazione musicale 63,8%, tecnologie 60%, laboratori 46%) fornisce una traccia operativa chiara per la progettazione di programmi di sviluppo professionale efficaci. La significativa quota di docenti già attivi nell'insegnamento musicale (66,4%) rappresenta una base consolidata su cui costruire processi di miglioramento qualitativo, mentre il 33,6% non ancora coinvolto costituisce un potenziale di espansione considerevole per l'universalizzazione dell'educazione musicale primaria.

I risultati dell'indagine forniscono evidenze empiriche robuste per orientare lo sviluppo di politiche educative evidence-based nell'ambito dell'educazione musicale primaria. Le raccomandazioni che seguono si basano direttamente sui dati emersi e sulla loro interpretazione sistemica. L'eterogeneità delle competenze e delle pratiche evidenziata dai dati suggerisce la necessità di un piano nazionale coordinato che garantisca standard minimi di qualità e omogeneità nell'offerta formativa musicale. Questo piano dovrebbe includere: definizione di competenze minime per l'insegnamento musicale nella scuola primaria, sviluppo di curricula formativi standardizzati per la formazione iniziale e continua, creazione di reti territoriali per la condivisione di risorse e best practices e implementazione di sistemi di valutazione e monitoraggio della qualità. Le priorità formative identificate dai docenti (alfabetizzazione musicale, tecnologie, gestione dei laboratori) devono orientare la progettazione di percorsi di aggiornamento professionale strutturati e modulari. La formazione dovrebbe combinare: moduli di alfabetizzazione musicale di base per docenti senza formazione specifica, percorsi di approfondimento metodologico, formazione tecnologica per l'integrazione creativa degli strumenti digitali e sviluppo di competenze per la gestione di attività laboratoriali inclusive.

L'unanimità quasi totale nella richiesta di formazione rappresenta un mandato chiaro per le istituzioni educative e le politiche pubbliche: investire nell'educazione musicale significa investire nello sviluppo integrale delle nuove generazioni, nella costruzione di competenze trasversali fondamentali e nella promozione di una società più inclusiva, creativa e culturalmente consapevole. L'analisi delle competenze e percezioni del corpo docente in servizio evidenzia chiaramente come le criticità dell'educazione musicale primaria abbiano radici profonde nel sistema formativo iniziale. Il “paradosso formativo” identificato – elevata motivazione accompagnata da competenze tecniche limitate – solleva inevitabilmente interrogativi sui processi di preparazione professionale durante il percorso universitario. Per comprendere pienamente le dinamiche che determinano la qualità dell'educazione musicale primaria, risulta quindi necessario estendere l'indagine alla formazione iniziale degli insegnanti (argomento del successivo capitolo), analizzando le competenze e le percezioni degli studenti universitari che si preparano a entrare nella professione docente. Solo attraverso questa duplice prospettiva – docenti in servizio e futuri insegnanti – è possibile delineare un quadro completo delle sfide sistemiche e progettare interventi formativi realmente efficaci per il miglioramento qualitativo dell'educazione musicale nella scuola primaria italiana.

CAPITOLO 7 - L'EDUCAZIONE MUSICALE NELLA FORMAZIONE DEI FUTURI INSEGNANTI: UN'INDAGINE SULLE COMPETENZE E PERCEZIONI DEGLI STUDENTI DI SCIENZA DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

Il presente studio documenta i risultati di un'indagine condotta tra studenti universitari iscritti al corso di laurea magistrale a ciclo unico in Scienze della Formazione Primaria presso l'Università degli Studi di Palermo, frequentanti il corso di Metodologia dell'Educazione Musicale per la Scuola Primaria e dell'Infanzia e Laboratorio. I partecipanti, futuri insegnanti della scuola dell'infanzia e primaria, costituiscono un campione significativo di 295 soggetti.

La ricerca si è avvalsa di un questionario online, specificamente progettato per indagare molteplici dimensioni delle competenze musicali e della consapevolezza didattica in ambito musicale.

L'investigazione assume una valenza strategica particolare nel panorama della formazione docente italiana. Il corso di "Didattica della Musica" e il relativo laboratorio rappresentano, infatti, l'unica e irripetibile opportunità formativa offerta durante l'intero percorso universitario quinquennale per l'acquisizione di competenze musicali teoriche, metodologiche e pratiche spendibili nella futura professione docente. Questa unicità conferisce al corso una responsabilità educativa eccezionale: in un arco temporale limitato, deve trasformare studenti spesso privi di qualsiasi background musicale in docenti capaci di progettare, implementare e valutare percorsi di educazione musicale coerenti con le Indicazioni Nazionali per il Curricolo del 2012 (MIUR, 2012). Come già ribadito precedentemente, le Indicazioni attribuiscono alla musica un ruolo centrale nello sviluppo integrale della personalità infantile, riconoscendole potenzialità educative trasversali che spaziano dallo sviluppo cognitivo a quello emotivo-relazionale, dalla stimolazione della creatività al potenziamento delle competenze comunicative e collaborative.

Il corso di Didattica della Musica nei percorsi di Scienze della Formazione Primaria si trova quindi a dover affrontare sfide multiple e complesse. Deve colmare lacune formative spesso profonde, sviluppare competenze pratiche immediatamente spendibili, fornire strumenti metodologici aggiornati e stimolare quella passione educativa che rappresenta il prerequisito fondamentale per un insegnamento efficace. Tutto questo deve essere realizzato in un contesto temporale limitato (53 ore di corso fra lezioni ed esercitazioni, più 9 ore di laboratorio da svolgere in circa tre mesi), con studenti che spesso manifestano iniziali resistenze legate a pregiudizi sulla propria "incapacità musicale" e a concezioni riduttive dell'educazione musicale scolastica.

La progettazione didattica del corso deve pertanto basarsi su una conoscenza approfondita delle caratteristiche, dei bisogni e delle aspettative degli studenti in ingresso. Solo attraverso un'analisi sistematica delle competenze pregresse, delle percezioni di autoefficacia e delle motivazioni verso l'apprendimento musicale è possibile strutturare percorsi formativi realistici ed efficaci. Questa necessità di personalizzazione formativa diventa ancora più urgente considerando l'eterogeneità del background degli studenti, che possono spaziare da musicisti amatoriali con discrete competenze pratiche a persone che non hanno mai avuto alcun contatto strutturato con la musica.

L'indagine qui presentata si inserisce in questo quadro complesso, proponendosi di fornire una base empirica solida per orientare le scelte didattiche e metodologiche del corso. L'obiettivo non è semplicemente quello di documentare le carenze formative degli studenti, ma di comprendere le modalità attraverso cui queste si manifestano, le percezioni soggettive che le accompagnano e le potenzialità di sviluppo che possono essere valorizzate. In particolare, l'analisi delle percezioni di autoefficacia assume rilevanza strategica (Bandura, 1997), poiché la fiducia nelle proprie capacità didattiche rappresenta un fattore predittivo fondamentale per l'implementazione di pratiche educative innovative e per la disponibilità verso l'aggiornamento professionale continuo.

La rilevanza dello studio si estende oltre i confini della singola istituzione universitaria, poiché i risultati, infatti, possono offrire spunti di riflessione per il sistema formativo nazionale e per le politiche di sviluppo professionale dei docenti. In un periodo storico caratterizzato da profondi cambiamenti nel panorama educativo, la formazione musicale dei futuri insegnanti rappresenta un investimento strategico per la qualità del sistema scolastico e per la promozione di una cultura musicale diffusa nella società italiana.

Nel presente contributo vengono riportati esclusivamente i risultati più significativi emersi dall'indagine, selezionati per la loro rilevanza teorica e pratica nell'ambito della formazione musicale degli insegnanti.

7.1 Competenze ed esperienza nell'insegnamento musicale: il quadro attuale

L'analisi delle competenze teoriche fondamentali rivela il livello di preparazione musicale degli studenti in formazione per l'insegnamento nella scuola primaria e dell'infanzia.

Come facilmente prevedibile, il dato sulla conoscenza dei principi teorici musicali (Figura 7.1) mette in luce una carenza formativa preoccupante nel campione analizzato. Con oltre i due terzi

degli studenti che dichiarano di non possedere le competenze teoriche di base, emerge un quadro di preparazione inadeguata per affrontare l'insegnamento musicale nella scuola primaria. Questa lacuna assume particolare rilevanza considerando che la teoria musicale costituisce il fondamento per qualsiasi approccio didattico strutturato e per la comprensione dei principi che sottendono l'educazione musicale infantile.

Conosci i principi base della teoria musicale?

295 risposte

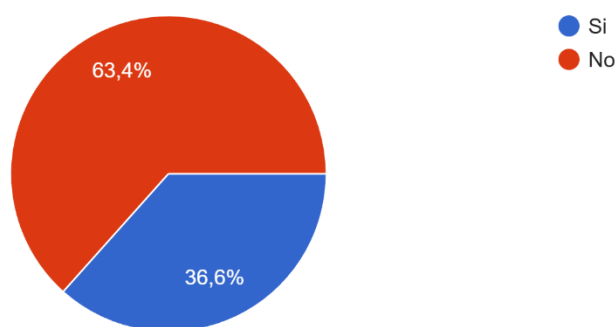


Figura 7.1: Conoscenza dei principi base della teoria musicale. Risposte alla domanda "Conosci i principi base della teoria musicale?" Il 36,6% dichiara di possedere tali conoscenze, mentre il 63,4% ammette di non conoscerle, evidenziando significative lacune nella formazione teorica di base.

La percentuale del 36,6% di studenti che dichiara di conoscere i principi base, pur rappresentando una minoranza, suggerisce la presenza di un nucleo con background musicale pregresso, probabilmente derivante da studi musicali extracurricolari o passioni personali. Tuttavia, la predominanza delle carenze teoriche indica la necessità di ripensare radicalmente l'approccio formativo nei corsi di laurea per futuri insegnanti, integrando moduli specifici di alfabetizzazione musicale di base che possano colmare queste lacune fondamentali.

Il risultato relativo alla conoscenza dei metodi di insegnamento musicale (Figura 7.2) rappresenta il dato più allarmante dell'intera indagine. Con appena il 4,4% degli studenti che dichiara familiarità con approcci metodologici specifici, emerge un vuoto formativo pressoché totale nell'ambito della didattica musicale specialistica. Questa carenza è particolarmente grave considerando che l'efficacia dell'educazione musicale nella scuola primaria dipende largamente dalla capacità del docente di utilizzare metodologie appropriate, adatte all'età e alle caratteristiche cognitive dei bambini.

Conosci qualche metodo di insegnamento della musica?

295 risposte

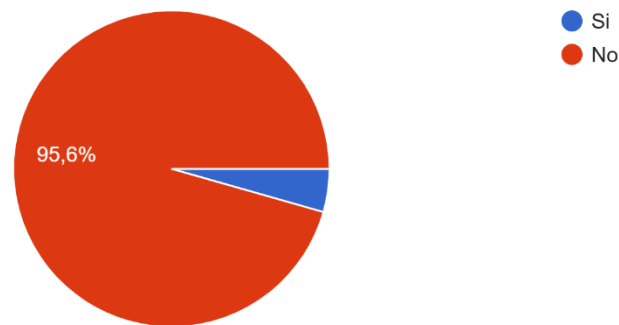


Figura 7.2: Conoscenza dei metodi di insegnamento musicale. Risposte alla domanda "Conosci qualche metodo di insegnamento della musica?" Solo il 4,4% dichiara di conoscere metodologie didattiche specifiche, mentre il 95,6% ne è completamente privo, rivelando una lacuna quasi totale nella preparazione pedagogico-musicale.

La non conoscenza, quasi unanime, dei principali metodi didattici musicali (Orff, Kodály, Dalcroze, Gordon, ecc.) compromette la possibilità di progettare percorsi educativi strutturati e scientificamente fondati, confermando ancora più negativamente i risultati della precedente indagine (vedi Figura 6.5). La percentuale del 95,6% di risposte negative indica che la formazione universitaria attuale non include adeguati approfondimenti sulle metodologie didattiche musicali, creando un vuoto formativo che si tradurrà molto probabilmente in improvvisazione e in approcci non sistematici nell'insegnamento.

L'analisi dell'esperienza pratica nell'insegnamento musicale fornisce indicazioni sulla preparazione operativa degli studenti in formazione. Il dato sull'esperienza pratica di conduzione (Figura 7.3) conferma la natura principalmente teorica della formazione ricevuta dagli studenti. Con solo il 5,1% che ha avuto occasione di sperimentare direttamente la conduzione di attività musicali, emerge un quadro formativo caratterizzato da scarsa integrazione tra teoria e pratica. Questa carenza di esperienza diretta è particolarmente problematica nell'ambito dell'educazione musicale, dove la dimensione pratica e l'interazione diretta con i bambini costituiscono elementi fondamentali per sviluppare competenze didattiche efficaci. La quasi totale assenza di esperienze pratiche (94,9%) indica che i percorsi di tirocinio e le attività di laboratorio nei corsi di laurea non includono sufficienti opportunità di sperimentazione diretta nell'ambito musicale. Questa lacuna limita drasticamente la possibilità per gli studenti di sviluppare fiducia nelle proprie capacità didattiche e di acquisire quella sensibilità pratica necessaria per gestire efficacemente gruppi di bambini in attività musicali.

Hai mai condotto un'attività musicale in una classe?

295 risposte

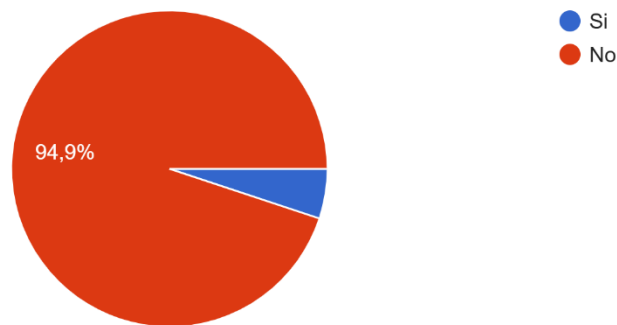


Figura 7.3: Esperienza nella conduzione di attività musicali in classe. Risposte alla domanda "Hai mai condotto un'attività musicale in una classe?" Il 5,1% ha esperienza diretta di conduzione, mentre il 94,9% non ha mai sperimentato praticamente l'insegnamento musicale, evidenziando una formazione prevalentemente teorica.

Come riportato precedentemente, l'integrazione delle tecnologie digitali nell'educazione musicale rappresenta una dimensione sempre più rilevante nella didattica contemporanea. Il risultato sulla conoscenza di software musicali, mostrato in Figura 7.4, presenta un quadro leggermente più incoraggiante rispetto alle competenze metodologiche, pur rimanendo problematico.

Conosci qualche software musicale?

295 risposte

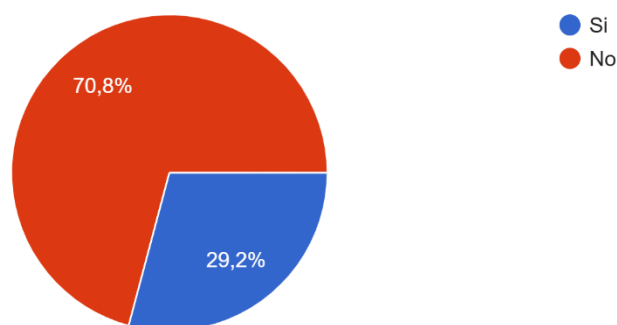


Figura 7.4: Conoscenza di software musicali. Risposte alla domanda "Conosci qualche software musicale?" Il 29,2% dichiara familiarità con strumenti digitali musicali, mentre il 70,8% ne è privo, mostrando competenze tecnologiche limitate ma superiori rispetto ad altri ambiti analizzati.

La percentuale del 29,2% di studenti con familiarità nell'uso degli strumenti digitali musicali, anche se rappresenta una minoranza, segnala una presenza più marcata delle competenze tecnologiche rispetto alle conoscenze didattiche specialistiche. Questo dato riflette probabilmente l'influenza della cultura digitale contemporanea e dell'utilizzo di applicazioni

musicali per uso personale. Tuttavia, la predominanza del 70,8% di studenti privi di competenze software specifiche evidenzia un gap significativo nell'integrazione delle tecnologie educative musicali. Considerando il potenziale delle TIC per supportare l'apprendimento musicale attraverso applicazioni di composizione, editing audio, accompagnamenti digitali e strumenti di notazione, questa carenza limita notevolmente le possibilità didattiche dei futuri docenti e la loro capacità di utilizzare linguaggi e strumenti familiari alle nuove generazioni di studenti.

7.2 Autovalutazione delle competenze musicali

L'analisi dell'autopercezione delle proprie competenze fornisce indicazioni sulla consapevolezza degli studenti riguardo al proprio livello di preparazione musicale.

Come valuti le tue competenze musicali in questo momento?

295 risposte

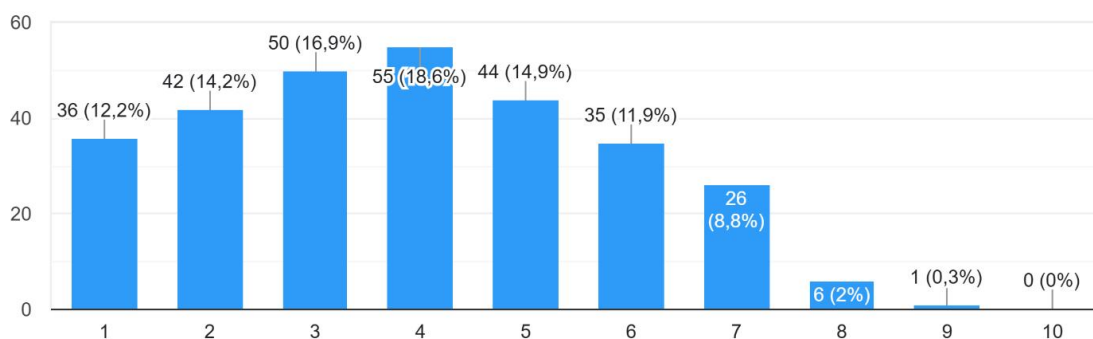


Figura 7.5: Autovalutazione delle competenze musicali attuali. Distribuzione delle risposte alla domanda "Come valuti le tue competenze musicali in questo momento?" su scala 1-10. La distribuzione mostra una concentrazione sui valori bassi (1-5), con picco al valore 4 (18,6%), e presenza marginale di autovalutazioni elevate (solo 2,3% sui valori 8-9, nessuno al valore 10).

La distribuzione dell'autovalutazione delle competenze musicali, riportata in Figura 7.5, rivela una notevole consapevolezza da parte degli studenti riguardo alle proprie limitazioni. La concentrazione delle risposte sui valori 1-5 della scala, con un picco significativo al valore 4 (18,6%), indica che la maggioranza del campione si percepisce come musicalmente poco preparata. Questa autoconsapevolezza critica rappresenta un elemento positivo, poiché costituisce il presupposto per una motivazione genuina verso l'apprendimento e il miglioramento.

Particolarmente significativa è la quasi totale assenza di autovalutazioni elevate: solo il 2,3% si colloca sui valori 8-9 e nessuno raggiunge il valore massimo di 10. Questa distribuzione suggerisce realismo nell'autopercezione e assenza di sovrastima delle proprie competenze,

fenomeno spesso riscontrato in ambiti dove la conoscenza superficiale può generare falsa sicurezza. La prudenza mostrata nell'autovalutazione crea condizioni favorevoli per processi formativi efficaci, poiché gli studenti si dimostrano consapevoli della necessità di acquisire competenze specifiche.

L'analisi della percezione di autoefficacia nell'insegnamento musicale rivela il grado di fiducia degli studenti nella propria capacità di gestire situazioni didattiche specifiche.

Ti sentiresti capace, allo stato attuale, di condurre un'attività musicale in una classe?

295 risposte

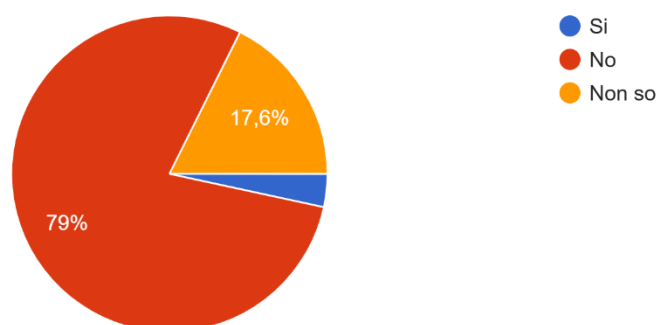


Figura 7.6: Percezione di capacità nella conduzione di attività musicali. Risposte alla domanda "Ti sentiresti capace, allo stato attuale, di condurre un'attività musicale in una classe?" Solo il 3,4% si sente capace, il 79% non si sente preparato, mentre il 17,6% esprime incertezza, evidenziando una percezione di inadeguatezza didattica molto marcata.

Come si evince dalla Figura 7.6, il dato sulla percezione di autoefficacia ("self-efficacy") didattica conferma la coerenza tra competenze oggettive limitate e autoconsapevolezza delle proprie carenze. La percentuale estremamente ridotta (3,4%) di studenti che si sente capace di condurre attività musicali in classe manifesta una consapevolezza realistica delle proprie lacune di preparazione emerse nelle analisi precedenti. La predominanza di risposte negative (79%) indica una percezione di inadeguatezza che, pur preoccupante dal punto di vista della preparazione professionale, dimostra onestà intellettuale e consapevolezza delle responsabilità connesse all'insegnamento.

Particolarmente interessante è la percentuale del 17,6% di indecisi, che potrebbe rappresentare studenti con alcune competenze parziali ma insufficiente fiducia per sentirsi pienamente preparati. Questa fascia di incertezza costituisce un target privilegiato per interventi formativi mirati, poiché potrebbe richiedere principalmente sviluppo di fiducia e consolidamento di competenze già parzialmente presenti.

Ti sentiresti capace, allo stato attuale, di organizzare un'attività musicale a scuola con il supporto delle TIC?

295 risposte

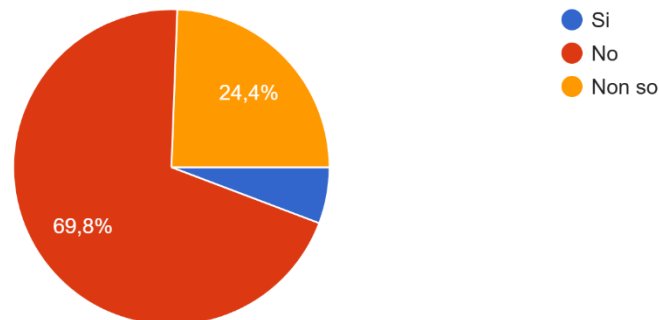


Figura 7.7: Percezione di autoefficacia nell'uso delle tecnologie per l'educazione musicale. Risposte alla domanda "Ti sentiresti capace, allo stato attuale, di organizzare un'attività musicale a scuola con il supporto delle TIC?" all'inizio del corso (295 risposte). Solo il 5,8% degli studenti si dichiara capace di integrare le tecnologie nell'insegnamento musicale, mentre il 69,8% esprime chiaramente la propria inadeguatezza e il 24,4% manifesta incertezza.

Anche la situazione iniziale relativa alle competenze tecnologico-musicali, mostrata in Figura 7.7, evidenzia un quadro di marcata impreparazione. Solo il 5,8% degli studenti si sente capace nell'uso delle TIC, dato che rivela come l'integrazione delle tecnologie digitali rappresenti una competenza percepita come particolarmente ardua da acquisire. La predominanza schiacciante di percezioni negative (69,8%) indica che la maggioranza degli studenti percepisce l'uso delle TIC nell'educazione musicale come un ambito di elevata specializzazione, al di fuori delle proprie competenze. La consistente quota di incerti (24,4%) riflette probabilmente la difficoltà nel valutare competenze in un settore dove molti non hanno esperienza diretta.

Questo dato iniziale sottolinea l'importanza di integrare nella formazione universitaria delle competenze digitali specifiche per l'educazione musicale, soprattutto considerando il fatto che le tecnologie informatiche rappresentano ormai strumenti irrinunciabili nella didattica contemporanea.

Come emerge dalla Figura 7.8, la percezione di capacità nella gestione corale presenta un quadro parzialmente più incoraggiante rispetto alla conduzione di attività musicali generiche, pur configurandosi come area critica.

Ti sentiresti di gestire un coro in un contesto scolastico?

295 risposte

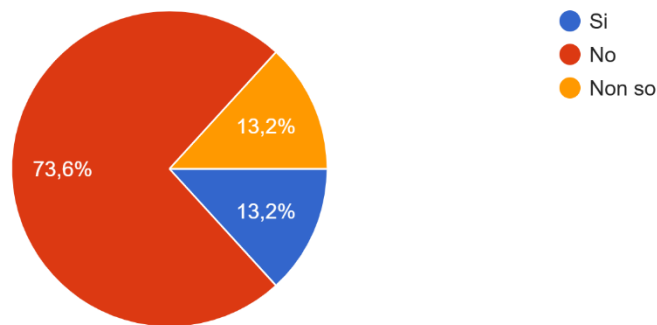


Figura 7.8: Percezione di capacità nella gestione corale. Risposte alla domanda "Ti sentiresti di gestire un coro in un contesto scolastico?" Il 13,2% si sente preparato, il 73,6% non si ritiene capace, mentre il 13,2% esprime incertezza, mostrando una percezione di self-efficacy leggermente superiore ma comunque limitata.

La percentuale del 13,2% di studenti che si sente preparato per la gestione corale, seppur minoritaria, rappresenta un quadruplo rispetto alla percezione di capacità didattica generale. Questo dato potrebbe riflettere una maggiore familiarità con l'esperienza corale, probabilmente derivante da partecipazioni personali pregresse a cori, che genera una percezione di maggiore accessibilità di questo specifico ambito.

La persistente predominanza di percezioni negative (73,6%) conferma tuttavia la generale inadeguatezza formativa, mentre la quota di indecisi (13,2%) mantiene proporzioni simili al caso precedente. L'analisi comparativa tra le due tipologie di self-efficacy suggerisce che la gestione corale viene percepita come relativamente più accessibile, probabilmente per la sua natura più strutturata e meno variabile rispetto alla progettazione di attività didattiche musicali diversificate.

7.3 La continuità sistemica delle carenze: dalla formazione iniziale alla pratica professionale

Anche questa indagine rivela le origini delle carenze documentate nel corpo docente analizzato nel capitolo precedente. I dati mostrano una preparazione carente e forse ancora più limitata rispetto ai colleghi già operanti nelle scuole. La predominanza di studenti privi di conoscenze teoriche di base, metodologie didattiche ed esperienza pratica documenta come il percorso formativo iniziale non riesca a preparare adeguatamente i laureati per l'educazione musicale. La concentrazione delle autovalutazioni sui valori bassi della scala e la percezione di inadeguatezza

didattica confermano che gli studenti sono consapevoli delle proprie limitazioni ma si sentono completamente impreparati per le responsabilità che li attendono.

Questa situazione genera un ciclo di inadeguatezza che si perpetua dalla formazione universitaria alla pratica professionale, dove i docenti devono colmare autonomamente le lacune attraverso percorsi di autoformazione non sistematici. La convergenza dei risultati delle due indagini evidenzia come le carenze nell'educazione musicale primaria abbiano radici strutturali nel sistema formativo che richiedono interventi coordinati sia nella preparazione iniziale sia nell'aggiornamento continuo dei docenti per garantire standard qualitativi adeguati nell'educazione musicale scolastica.

Il confronto specifico tra le percentuali rivela l'entità del problema formativo: mentre nel capitolo precedente emergeva che una minoranza di docenti in servizio possedeva competenze metodologiche specifiche, tra gli studenti universitari tale percentuale scende a livelli ancora più critici. La quasi unanimità degli studenti che dichiara di non conoscere metodologie didattiche musicali testimonia come il percorso universitario non fornisca gli strumenti fondamentali per un insegnamento efficace almeno fino al terzo anno, momento in cui viene collocato l'insegnamento di Metodologia dell'Educazione Musicale per la Scuola Primaria e dell'Infanzia e Laboratorio. Si configura così una situazione paradossale: gli studenti, nella maggior parte dei casi, si trovano ad affrontare lo studio delle metodologie didattiche musicali senza aver ancora acquisito le competenze musicali di base necessarie. Similmente, la mancanza pressoché totale di esperienze pratiche di conduzione conferma che la formazione rimane a forte impronta teorica, senza quella dimensione operativa indispensabile per sviluppare competenze didattiche concrete.

L'analisi dell'autopercezione degli studenti aggiunge un elemento particolarmente rilevante al quadro interpretativo: la coerenza tra competenze limitate e percezione realistica delle proprie carenze indica che i futuri docenti sono perfettamente consapevoli di non essere preparati per l'insegnamento musicale. Questa consapevolezza critica, se da un lato rappresenta un prerequisito positivo per processi formativi efficaci, dall'altro evidenzia come il sistema universitario invii nelle scuole laureati che si percepiscono inadeguati per una responsabilità educativa così importante. La bassa percezione di self-efficacy didattica documentata nell'indagine preannuncia quindi quella mancanza di fiducia professionale che caratterizza molti docenti in servizio e che contribuisce a perpetuare approcci improvvisati e non sistematici nell'educazione musicale scolastica.

Le carenze formative documentate sia nel corpo docente in servizio sia tra i futuri insegnanti rendono urgente l'identificazione di soluzioni concrete e immediatamente applicabili per supportare l'educazione musicale nella scuola primaria. In questo contesto le tecnologie digitali e i software musicali educativi rappresentano una risorsa potenzialmente strategica per colmare quei gap di competenze evidenziati dalle indagini.

L'evoluzione tecnologica degli ultimi anni ha prodotto una vasta gamma di strumenti digitali specificamente progettati per facilitare l'insegnamento musicale anche a docenti privi di formazione specifica, offrendo interfacce intuitive, metodologie guidate e percorsi strutturati di apprendimento. Come già riportato nel capitolo 2, la digitalizzazione degli strumenti musicali e lo sviluppo di applicazioni didattiche dedicate hanno democratizzato l'accesso alla produzione musicale, abbattendo barriere tecniche ed economiche che tradizionalmente limitavano le possibilità educative.

Il capitolo successivo presenta una rassegna sistematica dei principali software educativi musicali e delle metodologie digitali innovative che possono rappresentare soluzioni operative per rispondere alle esigenze formative documentate, analizzando potenzialità, limiti e modalità di integrazione didattica di questi strumenti nell'educazione musicale primaria. L'obiettivo è fornire ai docenti e ai formatori strumenti efficaci per trasformare le criticità evidenziate in opportunità di innovazione didattica attraverso un utilizzo pedagogicamente fondato delle tecnologie digitali.

CAPITOLO 8 - DIGITAL LEARNING E TIC NELL'EDUCAZIONE MUSICALE

L'integrazione delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione nell'educazione musicale rappresenta una delle trasformazioni più significative del panorama didattico contemporaneo. Il presente capitolo approfondisce quanto introdotto nei capitoli precedenti sul ruolo delle tecnologie digitali nei processi di insegnamento-apprendimento musicale. L'analisi delle potenzialità e delle criticità connesse alla digitalizzazione offre elementi utili per delineare le traiettorie di sviluppo del settore e per orientare scelte metodologiche consapevoli nell'era digitale.

8.1 Evoluzione tecnologica e virtualizzazione degli strumenti musicali

L'evoluzione tecnologica degli ultimi decenni ha profondamente trasformato il panorama dell'educazione musicale, introducendo una vera e propria rivoluzione nel modo in cui la musica viene creata, insegnata e fruita (Cosenza, 2023b). Questo processo di trasformazione digitale ha portato a una progressiva virtualizzazione degli strumenti musicali tradizionali, aprendo nuovi orizzonti pedagogici e metodologici che hanno rinnovato in profondità l'approccio didattico musicale contemporaneo (Morandi & Cantini, 2022).

La digitalizzazione degli strumenti musicali rappresenta molto più di una semplice trasposizione tecnologica di strumenti esistenti (Mukhtarova, 2021). Si tratta di una reinvenzione del concetto stesso di strumento musicale, che abbatte le barriere fisiche, economiche e tecniche che tradizionalmente limitavano l'accesso alla pratica musicale (Berardino, 2022). I sequencer virtuali, ad esempio, permettono di orchestrare intere composizioni senza la necessità di possedere fisicamente tutti gli strumenti coinvolti, mentre i banchi di mixer digitali offrono funzionalità avanzate di editing e manipolazione del suono che prima erano accessibili solo in studi di registrazione professionali (Figura 8.1).

Negli ultimi anni sono stati compiuti notevoli progressi nella creazione di effetti sonori innovativi, nonché nella progettazione di sequenze, banchi di mixer, registratori digitali e altro ancora.



Figura 8.1: Esempio di ambiente di lavoro con software di composizione (DAW) e interfacce MIDI utilizzati per la creazione e la manipolazione del suono.

L'integrazione delle tecnologie digitali nella didattica musicale ha trasformato radicalmente il modo in cui la musica viene creata, insegnata e fruita, introducendo almeno tre cambiamenti fondamentali:

- la possibilità di comporre, registrare ed editare il suono in ambienti virtuali accessibili anche a chi non possiede strumenti o competenze strumentali avanzate;
- la personalizzazione dei percorsi di apprendimento, grazie a software e piattaforme che adattano esercizi, feedback e livelli di difficoltà alle esigenze del singolo studente;
- la creazione di ambienti collaborativi online, in cui è possibile produrre musica a distanza, condividere materiali e riflettere in modo collettivo sulle esperienze sonore.

Le tecnologie digitali rivestono sempre più un ruolo di primo piano nella didattica perché agiscono da supporto educativo e permettono una migliore qualità dell'insegnamento. Nel settore musicale, questo progresso tecnologico ha influenzato significativamente la creazione di strumenti digitali e applicazioni musicali, aprendo nuove possibilità per l'educazione musicale inclusiva e accessibile (De Francesco, 2022).

Fornire ai bambini mezzi tecnologici per sperimentare la creazione musicale può motivarli a prendere in mano il proprio apprendimento. La musica, infatti, ha il potere di ispirare ed educare gli animi dei giovani discenti (Cuomo, 2023). L'integrazione del gaming con la musica e la composizione musicale rappresenta un'opportunità significativa per arricchire l'esperienza educativa degli studenti e promuovere il loro sviluppo artistico e creativo in modo innovativo e

coinvolgente. Gli strumenti digitali a carattere ludico semplificano la produzione musicale e riducono le barriere legate alla complessità tecnica degli strumenti tradizionali, facilitando l'accesso anche a chi non possiede competenze pregresse. In ambito educativo, ciò favorisce la partecipazione attiva degli studenti in processi creativi di composizione e performance. La didattica musicale supportata dalle TIC può migliorare la qualità dell'insegnamento, sostenendo un approccio più interattivo e personalizzato e valorizzando il digitale come risorsa per lo sviluppo di competenze musicali. Per questo, i docenti vanno messi nelle condizioni di operare con padronanza negli ambienti digitali, promuovendo buone pratiche didattiche orientate all'inclusione.

8.2 Le tecnologie immersive nell'educazione musicale e la tassonomia digitale

Il panorama delle tecnologie educative non si ferma agli strumenti tradizionali. La realtà virtuale (VR) e la realtà aumentata (AR), insieme all'intelligenza artificiale generativa, stanno emergendo come elementi chiave nell'evoluzione dell'ambiente educativo musicale. La VR, ad esempio, offre agli studenti la possibilità di immergersi completamente in mondi simulati musicali, consentendo loro di esplorare concetti astratti in modo pratico e coinvolgente.

Gli studenti possono ora vivere esperienze di apprendimento che vanno oltre il tradizionale approccio basato su libri di testo o presentazioni statiche. Possono camminare tra le rovine di Pompei ascoltando la musica dell'epoca, salire sul palco dove un'orchestra sinfonica sta suonando e vedere da vicino come si suona uno strumento o la gestualità del direttore d'orchestra, esperienze immersive che superano la fruizione basata esclusivamente sui testi, rendendo i contesti storici, geografici, artistici e culturali più accessibili e significativi per gli studenti (Cosenza, 2024a).

L'AR, invece, permette di sovrapporre elementi digitali al mondo reale, trasformando l'ambiente circostante in un'esperienza di apprendimento musicale interattiva e tangibile. Parallelamente, l'intelligenza artificiale generativa sta rivoluzionando la creazione di contenuti educativi musicali, permettendo di generare materiali didattici personalizzati e adattabili in base alle esigenze specifiche degli studenti.

La "tassonomia digitale di Bloom", elaborata da Andrew Churches (2008) come revisione della classica tassonomia degli obiettivi educativi, rappresenta un modello di riferimento fondamentale per la didattica musicale contemporanea, orientata allo sviluppo di competenze digitali e cognitive di alto livello (Churches, 2009). Essa suddivide le competenze in diverse

categorie che spaziano dal ricordo delle informazioni (Lower Order Thinking Skills - LOTS) alla capacità di creare nuovi contenuti (Higher Order Thinking Skills - HOTS), passando per l'analisi, la valutazione e l'applicazione (Anderson & Krathwohl, 2001).

Per ciascuna categoria, dalla più bassa alla più alta, Churches individua alcuni verbi tipicamente digitali (Figura 8.2), come ad esempio: "listing" e "bookmarking" nella categoria "Ricordare"; "Advanced searches" e "twittering" nella categoria "Comprensione"; "running", "loading", "uploading" e "editing" nella categoria "Applica"; "outlining", "mashing" e "linking" nella categoria "Analizza"; "designing", "making", "checking" e "testing" nella categoria "Valutazione"; "programming" e "blogging" nella categoria "Crea".

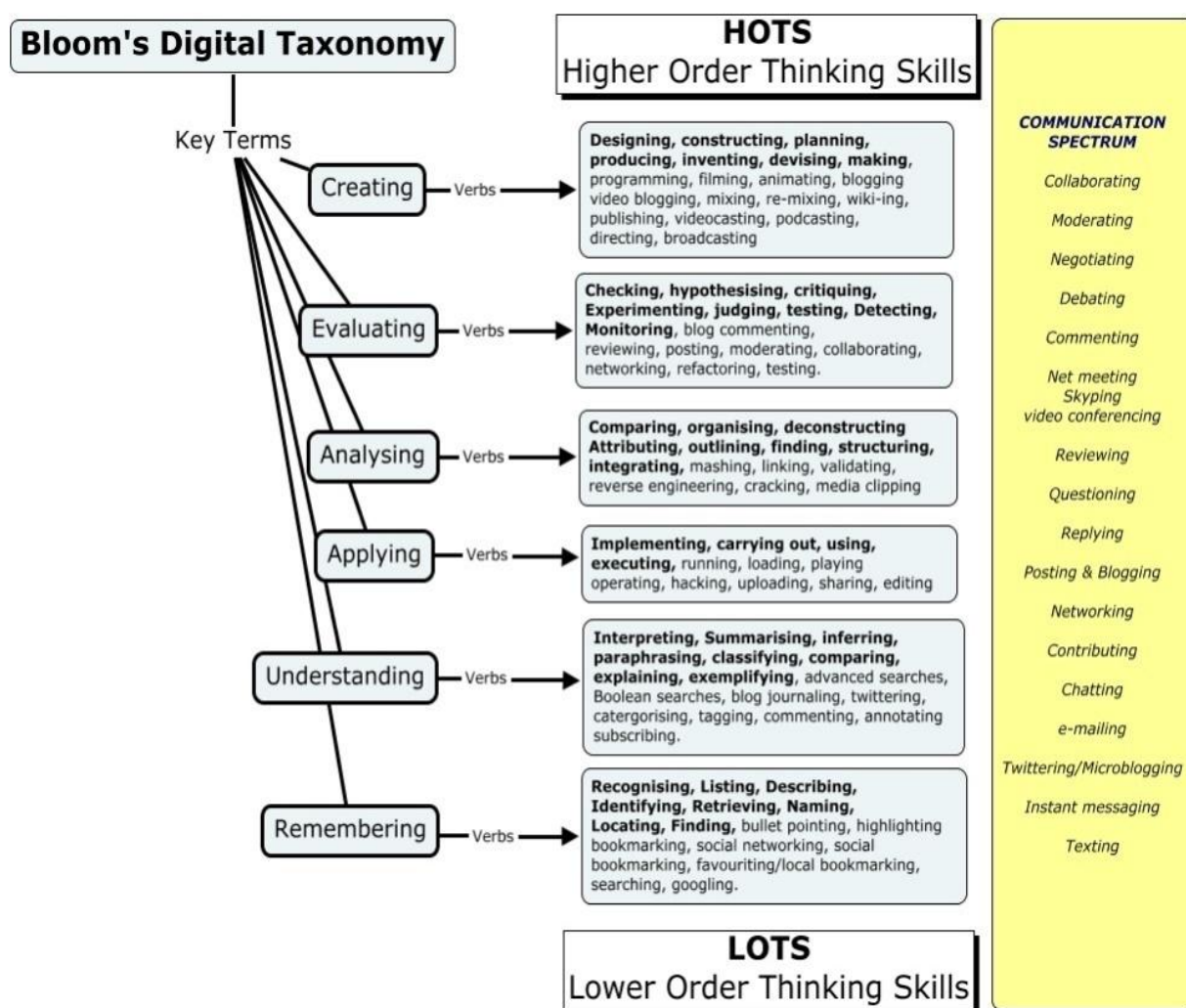


Figura 8.2: Tassonomia digitale di Bloom. Fonte: <https://www.aliem.com/blooms-digital-taxonomy/>.

Scopo della pedagogia è quello di fare in modo che le capacità cognitive dei discenti non rimangano ferme alle categorie più basse LOTS (Lower Order Thinking Skills), ma che raggiungano

le categorie più alte HOTS (Higher Order Thinking Skills) (Churches, 2008). Nel contesto musicale, l'adozione della tassonomia digitale di Bloom assume una rilevanza particolare perché consente di progettare attività che vanno oltre la semplice esecuzione o l'ascolto passivo, sviluppando negli studenti, oltre alle competenze tecniche, anche capacità creative e critiche fondamentali per il musicista del XXI secolo e per la navigazione nei complessi scenari della musica digitale. La sfida di rendere il sodalizio didattica/tecnologie, riconosciuto in ambito normativo, una realtà nell'insegnamento della musica non è affatto scontata. Per questo motivo, è fondamentale strutturare percorsi formativi che integrino efficacemente le competenze musicali tradizionali con quelle digitali emergenti.

Le competenze musicali richieste nel XXI secolo includono, oltre alla conoscenza teorica e alla pratica della musica, anche le abilità digitali di manipolazione del suono, composizione assistita da computer, collaborazione online e condivisione dei contenuti musicali. Queste competenze si configurano come elementi distintivi del musicista moderno e rappresentano competenze indispensabili per un'educazione musicale contemporanea ed efficace.

L'emergere delle "digital skills", intese come l'insieme di conoscenze e abilità necessarie per gestire e impiegare in modo adeguato le tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC) in diversi contesti, assume un ruolo centrale. Accanto all'uso operativo degli strumenti digitali, diventa decisiva la capacità di comprendere e valutare criticamente le tecnologie emergenti e di applicarle in modo creativo ed efficace nell'ambiente educativo.

8.3 Gamification e App musicali sperimentate

Il panorama delle applicazioni digitali per l'educazione musicale si è notevolmente arricchito negli ultimi anni, offrendo strumenti sempre più sofisticati e accessibili. Le applicazioni sperimentate in contesti educativi dimostrano l'efficacia del digital learning applicato alla musica e rappresentano esempi concreti di come la tecnologia possa trasformare l'esperienza di apprendimento musicale (Cosenza, 2024b; Hooshyar et al., 2021).

8.3.1 Gamification e apprendimento musicale

L'integrazione di elementi ludici e del gaming nella didattica musicale rappresenta una vera rivoluzione pedagogica (Steinkuehler & Squire, 2024; Ratnasari et al., 2023). Lungi dall'essere mero intrattenimento, il gioco agisce da potente catalizzatore per lo sviluppo cognitivo, sociale ed emotivo, offrendo contesti di apprendimento attivo, esperienziale e collaborativo che stimolano curiosità, "problem solving" e creatività. L'integrazione di giochi digitali con la musica

e la composizione musicale offre così un'opportunità unica per coinvolgere gli studenti nel processo creativo e promuovere il loro apprendimento musicale in modo innovativo (Lyu & Sokolova, 2023).

La “gamification”, ovvero l'integrazione di elementi ludici quali punti e premi in contesti educativi, si è dimostrata efficace nell'incrementare l'interazione dei discenti con i contenuti didattici e la partecipazione attiva alle attività di apprendimento (Cosenza, 2024b). Nel contesto musicale, questa strategia assume particolare rilevanza perché trasforma l'apprendimento di concetti teorici complessi in esperienze pratiche e coinvolgenti.

Tra le applicazioni digitali più utilizzate e sperimentate nella didattica musicale vi è “Incredibox”, un'applicazione intuitiva e ludica che consente agli utenti di creare accompagnamenti musicali personalizzati attraverso personaggi beatboxer e loop sonori.

Incredibox è utilizzato da molti insegnanti e scuole in tutto il mondo come strumento educativo che consente ai bambini di scoprire le basi della creazione musicale. L'app è stata premiata dall'AASL (American Association of School Librarians) nella categoria delle migliori app per l'insegnamento e l'apprendimento. Questo riconoscimento istituzionale sottolinea il valore pedagogico dell'applicazione e la sua validità come strumento educativo formalmente riconosciuto. Milioni di giocatori hanno già utilizzato Incredibox. La giusta combinazione di musica, grafica, animazione e interattività rende Incredibox ideale per tutti. La rapida diffusione globale del gioco testimonia l'efficacia dell'applicazione nel coinvolgere studenti di diverse età e background culturali. L'applicazione si inserisce come esempio paradigmatico di come la tecnologia possa facilitare l'accesso alla creatività musicale, abbattendo barriere tradizionali legate alla competenza tecnica strumentale e alla conoscenza della teoria musicale. Incredibox democratizza la produzione musicale, rendendo possibile per chiunque, indipendentemente dal background musicale, creare composizioni complesse e stratificate attraverso un'interfaccia intuitiva basata sul principio del “drag-and-drop”.

8.3.2 Incredibox nell'educazione musicale: descrizione del software e applicazioni didattiche

Il successo di Incredibox (Figura 8.3) nell'ambito educativo deriva dalla sua capacità di coniugare semplicità d'uso e profondità pedagogica. Sviluppata inizialmente come strumento di intrattenimento dal team francese “So Far So Good”, l'applicazione ha rapidamente trovato applicazione in contesti formativi grazie alla sua struttura intuitiva e alle possibilità creative che offre (Cosenza, 2024b).

Descrizione tecnica del software

L'interfaccia si presenta come uno strumento interattivo di drag-and-drop che consente agli utenti di creare beat e melodie dal suono articolato e stratificato attraverso sette personaggi chiamati "beatboxer" disposti orizzontalmente su un palcoscenico virtuale.



Figura 8.3: Interfaccia iniziale dell'App "Incredibox". Fonte <https://www.incredibox.com/>

Dopo aver selezionato uno degli stili musicali disponibili, l'utente si trova di fronte a sette personaggi, i beatboxer e varie icone specializzate. Inizialmente i personaggi appaiono silenziosi ed è possibile attivarli trascinandoli e rilasciando un'icona su di essi. Ogni beatboxer genera un loop sonoro a cappella specifico, creando un ecosistema sonoro complesso e stratificato. Questa modalità di interazione elimina la complessità tipica dei software di produzione musicale tradizionali, rendendo accessibili anche ai più giovani concetti sofisticati di layering sonoro e arrangiamento.

L'architettura visiva simula un palcoscenico virtuale dove i personaggi sono disposti in una formazione che ricorda quella di un ensemble musicale dal vivo. Questa scelta progettuale evoca l'esperienza di dirigere un gruppo musicale, permettendo all'utente di percepirsi simultaneamente come direttore, compositore e produttore. La metafora del palcoscenico è rafforzata dalla presenza di elementi scenografici che cambiano dinamicamente in base allo stile musicale selezionato, creando un'atmosfera immersiva che supporta l'esperienza creativa.

Le icone sono suddivise in quattro categorie fondamentali che riflettono gli elementi costitutivi della musica moderna: Beat (elementi ritmici fondamentali come "kick", "snare" e "hi-hat"), Effetti (elementi percussivi accessori, "scratch" e suoni ambientali), Melodie (linee melodiche e

armoniche che forniscono il contenuto tonale), e Voci (elementi vocali che spaziano da cori a vocalizzazioni soliste). Complessivamente sono disponibili venti opzioni di loop sonori diversificati per ogni stile musicale. L'utente può sovrapporre, silenziare, attivare o disattivare i beatboxer, creare assoli dinamici, scoprire combinazioni per bonus sonori e animati, registrare il proprio mix con un limite massimo di tre minuti e condividerlo sui social media tramite un URL dedicato. I loop possono essere silenziati o suonati in solo premendo sulla cuffia corrispondente a un beatboxer, mentre tutti gli altri si disattivano automaticamente per creare effetti di assolo. Gli stili musicali disponibili spaziano dal jazz/funk all'hip hop, dal pop/musica andina alla EDM (Electronic Dance Music). Ogni stile musicale offre un universo sonoro distinto che permette agli studenti di esplorare diversi generi musicali e sviluppare una comprensione della diversità stilistica nella musica contemporanea. La varietà stilistica non è meramente decorativa ma serve obiettivi pedagogici specifici, int attraverso le caratteristiche ritmiche, armoniche e timbriche distintive di ogni genere.

Il sistema di "easter eggs" musicali è una delle caratteristiche più innovative dell'applicazione. Quando l'utente scopre particolari combinazioni di suoni, viene ricompensato con animazioni speciali e bonus sonori che arricchiscono l'esperienza audiovisiva. Questi bonus non sono distribuiti casualmente ma sono progettati per guidare l'utente verso combinazioni armonicamente e ritmicamente coerenti, fungendo da tutor implicito nella composizione musicale. L'aspetto sociale costituisce un elemento chiave dell'applicazione: gli utenti possono votare le composizioni condivise, posizionando i mix più apprezzati nella classifica dei top cinquanta consultabile all'interno dell'app. Questo elemento competitivo e sociale introduce dinamiche di peer review e valutazione critica che sono fondamentali per lo sviluppo del gusto musicale e delle competenze collaborative.

Incredibox for Schools: La versione educativa

È stata sviluppata una versione specifica per le scuole, gli insegnanti e gli studenti che offre accesso all'intero universo Incredibox utilizzando un computer o un tablet direttamente da un browser Internet. Il sito web è privo di pubblicità, sicuro e su misura per il mondo dell'educazione. Questa versione dedicata rappresenta un'evoluzione significativa dell'applicazione originale, progettata per rispondere alle esigenze e alle preoccupazioni del contesto educativo formale.

Una delle modifiche più significative riguarda l'aspetto visivo dei personaggi: nella versione educativa questi indossano canottiere bianche invece di essere a torso nudo, poiché questo è

considerato più appropriato per il pubblico più giovane e per l'ambiente scolastico. Questa modifica apparentemente minore riflette una comprensione profonda delle dinamiche scolastiche e delle preoccupazioni degli educatori riguardo ai contenuti appropriati per l'età.

Gli amministratori possono creare classi virtuali per organizzare gli studenti e tenere traccia del loro lavoro in Incredibox, senza limiti al numero di aule che possono essere create. Gli insegnanti possono aggiungere studenti alle loro classi digitando semplicemente i nomi degli studenti e scaricando le istruzioni di accesso. Il sistema di gestione delle classi rappresenta una funzionalità fondamentale che trasforma Incredibox da strumento di intrattenimento individuale a piattaforma educativa strutturata.

Per garantire la privacy degli studenti, non viene richiesto alcun dato personale per accedere a Incredibox for Schools, neanche un indirizzo email. Inoltre, i mix che gli studenti creano non escono dallo spazio classe creato. Queste caratteristiche di privacy rappresentano una risposta alle crescenti preoccupazioni riguardo alla protezione dei dati degli studenti nell'era digitale.

Fondamenti pedagogici e metodologie didattiche

Incredibox rappresenta un esempio di come la tecnologia possa trasformare l'apprendimento musicale in un processo di scoperta attiva. L'applicazione si basa sui principi dell'apprendimento costruttivista, dove la conoscenza viene costruita attraverso l'esperienza diretta e la sperimentazione attiva (Steinkuehler & Squire, 2024). Gli studenti sono in grado di apprendere attraverso il processo di "trial-and-error", supportato da un feedback immediato e comprensibile. Il sistema di drag-and-drop non è solo un'interfaccia "user-friendly", ma rappresenta una metodologia didattica che permette agli studenti di sperimentare immediatamente le conseguenze sonore delle proprie azioni. Questo approccio tattile e visivo è particolarmente efficace per studenti con diversi stili di apprendimento, inclusi quelli che hanno difficoltà con l'apprendimento teorico tradizionale.

L'approccio multimodale di Incredibox risponde alla teoria delle intelligenze multiple di Howard Gardner (Gardner et al., 1996; Di Salvo, 2024), attivando simultaneamente l'intelligenza musicale, visuale-spaziale, e cinestesica. La rappresentazione visiva dei beatboxer non è meramente decorativa, ma serve come memoria visiva delle diverse tracce sonore attive. Ogni personaggio sviluppa una personalità visiva distinta quando viene attivato, aiutando gli studenti a ricordare e gestire le diverse componenti della loro composizione.

Gli studenti con predominanza dell'intelligenza visuale beneficiano delle rappresentazioni grafiche e delle animazioni, mentre coloro che prediligono l'apprendimento cinestesico trovano

soddisfazione nell'interazione fisica con l'interfaccia touch. L'intelligenza musicale viene naturalmente stimolata attraverso l'esposizione continua a pattern ritmici e melodici, mentre l'intelligenza logico-matematica è coinvolta nella comprensione delle relazioni strutturali tra gli elementi musicali. La natura modulare dell'applicazione permette di sperimentare con concetti musicali complessi come la poliritmia, la sovrapposizione timbrica e lo sviluppo tematico.

Applicazioni didattiche e potenzialità educative

L'utilizzo di Incredibox in contesti educativi offre numerose possibilità didattiche che spaziano dalla scuola primaria alla secondaria. L'applicazione può essere utilizzata come strumento per sviluppare la sensibilità ritmica e la coordinazione motoria attraverso la creazione di pattern ritmici semplici e l'esplorazione di diversi stili musicali. Le attività possono includere la realizzazione di semplici composizioni collaborative, con enfasi sull'esplorazione libera e sulla scoperta.

Per gli studenti più grandi, l'applicazione può essere utilizzata per introdurre concetti più complessi come la forma musicale, l'arrangiamento e la produzione digitale. Incredibox si presta a una varietà di mini-lezioni e punti di partenza per diversi argomenti: dalla creazione di colonne sonore narrative alla composizione con determinate forme musicali, fino al passaggio verso strumenti più complessi come DAW (Digital Audio Workstation) quali GarageBand o Soundtrap. L'attività compositiva attraverso Incredibox può essere strutturata attorno alla coordinazione dell'elaborazione linguistica con quella ritmico-musicale. Gli studenti possono elaborare filastrocche su temi specifici mantenendo la sincronia tra il piano linguistico e quello musicale. Il genere musicale che più si addice a questo tipo di sperimentazione è il rap, dove gli studenti declamano testi in rima seguendo l'accompagnamento ritmico scandito dai beatboxer che essi stessi hanno realizzato (Hall, 2009).

Diverse sperimentazioni hanno dimostrato come la pratica della lettura impostata secondo ritmi musicali porti benefici alla competenza linguistica (Cancer & Antonietti, 2022; Cancer et al., 2020). Queste evidenze confermano che, se progettata in modo mirato, la dimensione ludico-digitale può incidere positivamente sulle competenze linguistiche e musicali degli alunni.

Confronto con altri strumenti e vantaggi competitivi

Sebbene esistano altri programmi disponibili (come Soundtrap e GarageBand che consentono agli studenti di mixare beat e registrare il loro lavoro) questi possono risultare complessi e frustranti, richiedendo diverse ore di insegnamento per essere utilizzati concretamente. Incredibox semplifica questo processo limitando il numero di atmosfere musicali, loop e tracce

disponibili, trovando un equilibrio ottimale tra potenzialità creative e accessibilità d'uso. La semplicità e l'intuitività dell'applicazione consentono agli insegnanti di guidare gli studenti attraverso esperienze musicali e di aprire nuovi orizzonti nella conduzione di attività musicali in maniera ludica senza la necessità di una conoscenza approfondita della teoria musicale o della composizione. Non sono richieste competenze musicali per l'utilizzo né la conoscenza delle note e dei valori mensurali, poiché i loop sonori sviluppati dai beatboxer sono sempre sincronizzati ritmicamente.

Connessioni con metodologie pedagogiche consolidate

L'approccio pedagogico di Incredibox condivide importanti elementi con lo Schulwerk di Carl Orff, sebbene apparentemente distanti. Entrambi promuovono l'apprendimento musicale attraverso l'esperienza diretta e l'esplorazione creativa. Se Orff enfatizzava il ruolo fondamentale del gioco e dell'improvvisazione nella formazione musicale dei bambini, incoraggiando l'uso di strumenti musicali semplici e l'integrazione di canti, movimenti e giochi ritmici (Piazza, 1979), Incredibox consente agli utenti di esplorare la musica attraverso l'interazione diretta con suoni pre-registrati e la creazione di composizioni originali tramite il gioco e l'improvvisazione.

Entrambi gli approcci mettono in risalto l'importanza della creatività e dell'autonomia nell'apprendimento musicale, fornendo agli studenti l'opportunità di esplorare la musica attraverso il gioco, l'improvvisazione e l'espressione creativa, incoraggiando lo sviluppo delle competenze musicali e l'apprezzamento della musica in modo significativo.

L'integrazione dell'aspetto ludico con un approccio didattico ponderato permette di massimizzare il potenziale educativo dell'applicazione. L'obiettivo deve essere quello di utilizzare Incredibox in modo funzionale all'apprendimento, generando negli studenti competenze linguistico-musicali e valorizzando il loro pensiero creativo e critico, nonché il desiderio di lavorare e collaborare in gruppo.

Considerazioni critiche e limitazioni

Esistono alcune limitazioni che devono essere considerate nell'implementazione educativa. Incredibox non insegna notazione musicale o improvvisazione, ma rappresenta un buon elemento costitutivo per insegnare la struttura musicale. L'applicazione offre opportunità per esplorare elementi di composizione ma richiede una progettazione pedagogica strategica per massimizzare il potenziale educativo ed evitare che l'entusiasmo iniziale si trasformi in distrazione superficiale.

Un'implementazione efficace richiede una progettazione attenta delle attività e una costante variazione degli approcci didattici. L'insegnante deve bilanciare l'utilizzo di Incredibox con altre metodologie e strumenti, evitando che diventi l'unico mezzo di insegnamento musicale.

Sebbene la componente ludica renda l'applicazione particolarmente coinvolgente, sussiste il rischio del cosiddetto "effetto novità": l'impatto positivo iniziale può svanire qualora l'utilizzo diventi routinario o privo di criteri pedagogici chiari. Analogamente, l'"effetto Las Vegas" (Brooks, 2019), generato da elementi visivi e sonori accattivanti, può certamente suscitare entusiasmo ma, senza un'adeguata mediazione didattica, rischia di tradursi in un coinvolgimento superficiale privo di un reale impatto sull'apprendimento.

8.3.3 Chrome Music Lab: sperimentazione musicale interattiva

Chrome Music Lab rappresenta un ecosistema di applicazioni web progettate per l'educazione musicale (Figura 8.4), con un approccio pedagogico che rende operativi e sperimentabili concetti musicali spesso percepiti come astratti. Sviluppato da Google Creative Lab in collaborazione con musicisti ed educatori, questo insieme di esperimenti interattivi trasforma la teoria musicale in esperienze tangibili e coinvolgenti (Cosenza, 2023b). Le applicazioni si caratterizzano per un elevato grado di semplicità ed intuitività, con interfacce grafiche spiritose ed accattivanti che sono già state testate in diversi ordini e contesti scolastici, compresa la scuola primaria. L'approccio visuale e interattivo elimina molte delle barriere cognitive che tradizionalmente ostacolano l'apprendimento della teoria musicale, rendendo accessibili concetti complessi attraverso manipolazione diretta e feedback immediato.

Chrome Music Lab offre una serie di esperimenti musicali che consentono agli studenti di comprendere principi musicali fondamentali attraverso l'interazione diretta con elementi sonori e visuali. Dalla creazione di melodie semplici all'esplorazione delle onde sonore, l'applicazione trasforma concetti astratti in esperienze concrete e coinvolgenti. Ogni "esperimento" è progettato per esplorare un aspetto specifico della teoria musicale, dalla visualizzazione delle onde sonore alla costruzione di scale musicali, dalla comprensione del ritmo alla composizione melodica.

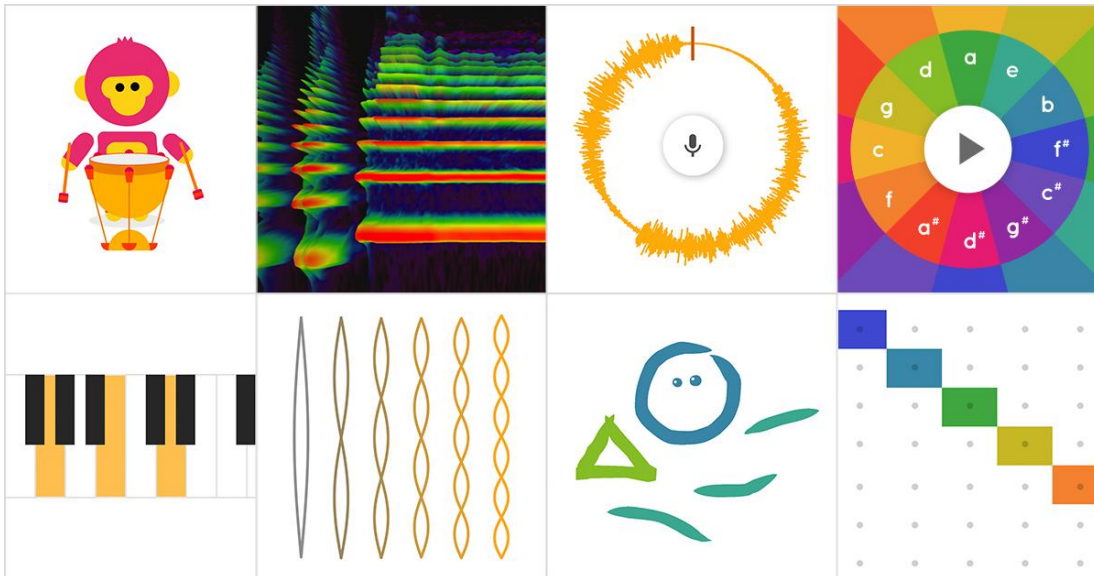


Figura 8.4: Chrome Music Lab - Interfaccia principale degli esperimenti musicali interattivi di Google <https://musiclab.chromeexperiments.com/>. Schermata di benvenuto della piattaforma educativa Chrome Music Lab che presenta 12 esperimenti musicali interattivi disposti in una griglia colorata:

Prima fila:

- Song Maker (in alto a sinistra): Griglia arcobaleno con pulsante play per creare melodie e ritmi
- Kandinsky (centro-sinistra): Forme geometriche colorate (triangoli, linee, quadrati) per dipingere con i suoni
- Arpeggios (centro-destra): Cerchio arancione con punti per esplorare accordi e arpeggi
- Strings (destra): Corde di strumento stilizzate per simulare strumenti a corda

Seconda fila:

- Oscillators (sinistra): Onde sinusoidali colorate per esplorare le forme d'onda sonore
- Piano Roll (centro-sinistra): Griglia con colori pastello per composizione stile piano roll
- Voice Spinner (centro-destra): Robot giallo antropomorfo per manipolazione vocale
- Harmonics (destra): Grafico lineare per visualizzare le armoniche

Terza fila:

- Sound Waves (sinistra): Onde sonore stilizzate per visualizzare le vibrazioni
- Spectrogram (centro): Spettrogramma multicolore per analisi delle frequenze in tempo reale
- Piano (centro-destra): Tastiera di pianoforte bianca e nera
- Rhythm (destra): Pattern di linee verticali per creare ritmi

Gli esperimenti disponibili includono: Song Maker, uno strumento di composizione semplificato che permette di creare melodie e ritmi attraverso una griglia intuitiva; Rhythm, che visualizza i pattern ritmici attraverso forme geometriche colorate; Spectrogram, che mostra la rappresentazione visuale delle frequenze sonore in tempo reale; Harmonics, che esplora il rapporto tra frequenze fondamentali e armoniche superiori; Sound Waves, che rende visibile la forma fisica del suono; Arpeggios, che dimostra la relazione tra accordi e arpeggi attraverso visualizzazioni dinamiche.

La forza pedagogica di Chrome Music Lab risiede nella sua capacità di rendere l'apprendimento musicale un processo di scoperta attiva. Gli studenti non ricevono passivamente informazioni sulla teoria musicale, ma la esplorano direttamente attraverso l'interazione con elementi grafici

e sonori. Questo approccio si rivela particolarmente efficace con studenti che hanno difficoltà con l'apprendimento tradizionale basato su testi e spiegazioni verbali, offrendo canali alternativi di accesso alla conoscenza musicale.

L'esperimento Song Maker si distingue per la sua versatilità pedagogica, permettendo agli studenti di comporre melodie semplici attraverso una griglia bidimensionale dove l'asse orizzontale rappresenta il tempo e quello verticale l'altezza delle note. Gli studenti possono sperimentare con diversi timbri strumentali, aggiungere percussioni e creare pattern ritmici complessi. La semplicità dell'interfaccia nasconde una sofisticazione pedagogica che introduce gradualmente concetti di struttura musicale, sviluppo tematico e arrangiamento.

L'esperimento Rhythm utilizza la visualizzazione geometrica per rendere comprensibili i pattern ritmici complessi. Cerchi, triangoli e quadrati di diversi colori rappresentano suoni percussivi distinti, mentre la loro disposizione spaziale riflette la struttura temporale del ritmo. Questa rappresentazione visuale permette agli studenti di comprendere intuitivamente concetti come sincope, poliritmia e metro composto, che tradizionalmente richiedono spiegazioni teoriche elaborate.

Le applicazioni didattiche di Chrome Music Lab spaziano dalla scuola primaria all'università, adattandosi a diversi livelli di competenza e obiettivi educativi. Nella scuola primaria, gli esperimenti possono essere utilizzati per introdurre concetti base come altezza, durata, timbro e intensità attraverso esplorazione ludica. Gli studenti possono sperimentare liberamente con i diversi strumenti, sviluppando naturalmente una comprensione intuitiva dei parametri musicali fondamentali.

Nella scuola secondaria, Chrome Music Lab può supportare l'apprendimento di teoria musicale più avanzata, dalla costruzione di scale alla comprensione dell'armonia funzionale. L'esperimento Harmonics, ad esempio, permette di visualizzare il rapporto matematico tra frequenze fondamentali e armoniche superiori, rendendo tangibile il concetto di timbro e qualità sonora. Gli studenti possono esplorare come la presenza di diverse armoniche influenzi la percezione timbrica, sviluppando una comprensione profonda della fisica acustica.

L'integrazione di Chrome Music Lab con metodologie didattiche tradizionali richiede una progettazione attenta che bilanci esplorazione libera e apprendimento strutturato. Gli insegnanti possono utilizzare gli esperimenti come introduzione a nuovi argomenti, per fornire esempi concreti di concetti astratti, o come strumenti di rinforzo per consolidare apprendimenti acquisiti attraverso altri mezzi.

8.3.4 Audacity: editing audio professionale in ambito educativo

Audacity rappresenta uno degli strumenti più consolidati e professionali per l'editing audio multitraccia disponibile gratuitamente per l'educazione musicale. Questo software open-source ha rivoluzionato l'accesso alla produzione audio di qualità professionale, democratizzando strumenti che precedentemente erano riservati a studi di registrazione specializzati e costosi sistemi proprietari (Cosenza, 2023b).

È un software per l'editing audio multitraccia in grado di creare registrazioni audio, podcast, canzoni; può migliorare la qualità di registrazioni o brani musicali già esistenti; e permette di mixare due o più tracce audio. La sua architettura modulare e la vasta gamma di effetti disponibili lo rendono uno strumento versatile che può adattarsi a diverse esigenze educative, dalla semplice registrazione di voci ai progetti di produzione musicale complessi.

L'interfaccia di Audacity (Figura 8.5), pur mantenendo un aspetto professionale, è progettata per essere accessibile anche a utenti non esperti. La rappresentazione grafica delle forme d'onda fornisce un feedback visuale immediato che aiuta gli studenti a comprendere la relazione tra suono fisico e rappresentazione digitale. Gli studenti possono osservare direttamente come diverse caratteristiche sonore si manifestino visivamente: l'ampiezza dell'onda corrisponde al volume, la frequenza delle oscillazioni all'altezza del suono, la forma complessiva al timbro.

L'utilizzo di Audacity in ambito educativo permette agli studenti di acquisire competenze professionali nell'editing audio, sviluppando al contempo la comprensione dei principi acustici e delle tecniche di produzione musicale. La gratuità e l'open source del software lo rendono accessibile a tutte le istituzioni educative, democratizzando l'accesso a strumenti di produzione musicale di qualità professionale.

Le funzionalità di registrazione multitraccia permettono agli studenti di costruire arrangiamenti complessi sovrapponendo diverse parti musicali. Questa capacità introduce naturalmente concetti di arrangiamento, texture musicale e bilanciamento dinamico. Gli studenti possono registrare una base ritmica, aggiungere successivamente una linea di basso, sovrapporvi accordi di accompagnamento e infine registrare una melodia principale, sperimentando direttamente con la stratificazione sonora tipica della produzione musicale moderna. Gli strumenti di editing disponibili in Audacity offrono possibilità didattiche significative per l'esplorazione dei parametri sonori. La funzione di normalizzazione introduce il concetto di dinamica e controllo del volume; l'equalizzazione permette di esplorare lo spettro delle frequenze e il suo impatto percettivo; la

compressione dinamica illustra tecniche avanzate di controllo del suono utilizzate nella produzione professionale.

L'aspetto più importante dell'utilizzo di Audacity nell'educazione musicale non risiede tanto nell'acquisizione di competenze tecniche specifiche, quanto nello sviluppo di una comprensione profonda dei principi acustici e delle tecniche di produzione musicale. Lavorando direttamente con le forme d'onda, applicando filtri ed effetti, manipolando dinamiche e frequenze, gli studenti sviluppano una comprensione intuitiva di concetti che altrimenti rimarrebbero astratti e teorici. Le applicazioni didattiche di Audacity spaziano dalla documentazione di performance studentesche alla creazione di progetti audio complessi. Gli studenti possono registrare le proprie esecuzioni strumentali o vocali, analizzarle criticamente attraverso l'osservazione delle forme d'onda, e migliorarle attraverso tecniche di editing. Questo processo sviluppa competenze di autovalutazione e riflessione critica sulla propria performance musicale.

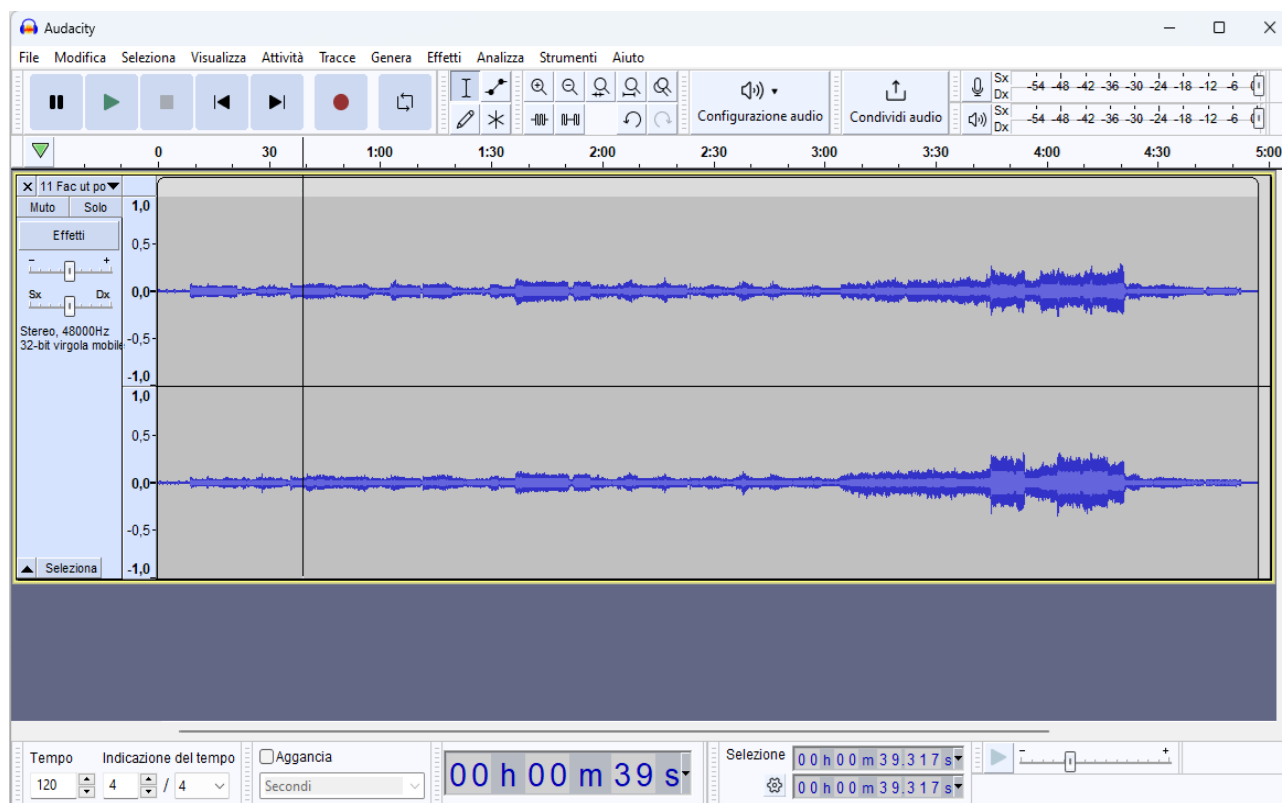


Figura 8.5: Audacity - Interfaccia principale del software di editing audio multitraccia gratuito e open-source.

I progetti di podcast musicali rappresentano un'applicazione particolarmente efficace di Audacity in contesti educativi (Martín-de León et al., 2025; Tam, 2012). Gli studenti possono creare programmi radiofonici che combinano parlato, musica ed effetti sonori, sviluppando competenze narrative, tecniche e musicali integrate. La progettazione di un podcast richiede pianificazione

strutturale, selezione di contenuti musicali appropriati, controllo della qualità audio e considerazione dell'impatto comunicativo complessivo.

L'analisi comparativa di registrazioni storiche costituisce un altro utilizzo educativo significativo di Audacity. Gli studenti possono importare registrazioni di diverse interpretazioni dello stesso brano musicale, confrontarle attraverso analisi visiva delle forme d'onda, e sviluppare comprensione critica delle scelte interpretative. Questo tipo di attività sviluppa l'ascolto analitico e la capacità di articolare differenze stilistiche e interpretative.

8.3.5 Noteflight e MuseScore: videoscrittura musicale digitale

Nel panorama degli strumenti digitali per l'educazione musicale, particolare importanza rivestono i software di videoscrittura musicale come Noteflight (Figura 8.6) e MuseScore (Figura 8.7). Questi software permettono di creare, personalizzare e stampare spartiti musicali, offrendo strumenti pratici per la composizione e l'arrangiamento musicale che democratizzano l'accesso alla notazione musicale professionale (Cosenza, 2023b).

Noteflight e MuseScore rappresentano l'evoluzione digitale della scrittura musicale tradizionale, offrendo funzionalità che vanno ben oltre la semplice trascrizione di note su pentagramma. Questi strumenti permettono l'ascolto immediato delle composizioni, la condivisione online, la collaborazione a distanza e l'integrazione con altri strumenti digitali, creando un ecosistema completo per la creazione musicale.



Figura 8.6: Logo del software di notazione musicale web-based Noteflight <https://www.noteflight.com/>.



Figura 8.7: Logo di MuseScore, software open-source scaricabile.

La rivoluzione pedagogica introdotta da questi software risiede nella possibilità di integrare scrittura e ascolto in un processo iterativo che accelera significativamente l'apprendimento della composizione. Gli studenti possono scrivere una melodia e ascoltarla immediatamente,

modificarla sulla base del feedback uditivo e ripetere questo ciclo fino al raggiungimento del risultato desiderato. Questo processo elimina il gap temporale tra creazione e verifica che caratterizzava la composizione tradizionale.

MuseScore si distingue per essere un software completamente gratuito e open-source, caratteristica che lo rende particolarmente attraente per le istituzioni educative con budget limitati. La sua interfaccia utente è progettata per bilanciare accessibilità e funzionalità professionale, permettendo agli studenti principianti di iniziare rapidamente mentre offre strumenti avanzati per progetti più complessi.

Le funzionalità di MuseScore includono supporto per un'ampia gamma di strumenti musicali, dalla scrittura pianistica agli arrangiamenti orchestrali completi. Il software gestisce automaticamente molti aspetti tecnici della notazione, come la disposizione delle stanghette, la spaziatura delle note e l'allineamento verticale delle parti multiple, permettendo agli studenti di concentrarsi sui contenuti musicali piuttosto che sui dettagli grafici.

Il sistema di input di MuseScore offre diverse modalità per inserire le note: tastiera del computer, mouse, tastiera MIDI esterna o registrazione audio con riconoscimento automatico delle altezze. Questa varietà di opzioni permette agli studenti di scegliere il metodo più confortevole per le loro competenze e preferenze, riducendo le barriere tecniche all'espressione creativa.

Noteflight, d'altra parte, si caratterizza per essere una piattaforma web-based che non richiede installazione di software dedicato. Questa caratteristica lo rende particolarmente adatto per contesti educativi dove la gestione delle installazioni software può essere problematica. Gli studenti possono accedere ai loro progetti da qualsiasi dispositivo connesso a Internet, facilitando la continuità del lavoro tra casa e scuola.

Le funzionalità collaborative di Noteflight rappresentano un vantaggio significativo per progetti di gruppo. Gli studenti possono lavorare simultaneamente sulla stessa composizione, con modifiche visibili in tempo reale a tutti i collaboratori. Questa capacità introduce naturalmente dinamiche di negoziazione creativa e divisione del lavoro che riflettono pratiche professionali nella produzione musicale contemporanea.

L'integrazione di questi software con metodologie didattiche tradizionali richiede una riflessione pedagogica attenta. Gli insegnanti possono utilizzare la videoscrittura musicale per diversi obiettivi: insegnamento della notazione tradizionale attraverso pratica diretta, composizione e arrangiamento di brani originali, trascrizione di musiche ascoltate per sviluppare l'orecchio musicale, creazione di materiali di studio personalizzati.

La composizione assistita da computer offre agli studenti opportunità creative che altrimenti risulterebbero difficilmente accessibili. Attraverso questi strumenti è possibile sperimentare arrangiamenti orchestrali articolati senza dover possedere una piena padronanza tecnica di tutti gli strumenti coinvolti. Il programma gestisce automaticamente operazioni come trasposizioni, limiti di estensione e altri aspetti tecnici, consentendo così di concentrare l'attenzione su scelte musicali di livello più alto.

La possibilità di esportare i lavori in vari formati (PDF per la stampa, MIDI per l'elaborazione sonora, MP3 per la diffusione) rende queste applicazioni risorse particolarmente utili nella produzione musicale a scopo didattico. In questo modo gli studenti possono realizzare partiture curate per ensemble scolastici, creare versioni audio dimostrative delle proprie composizioni e condividere i risultati attraverso piattaforme digitali.

8.3.6 Musica: generazione di accordi e teoria musicale interattiva

Musicca rappresenta un esempio interessante di come la tecnologia possa semplificare l'accesso alla teoria musicale avanzata, particolarmente nell'ambito dell'armonia funzionale. Dopo aver appreso a utilizzare il software generatore di accordi, gli insegnanti possono strutturare attività che coinvolgono gli studenti nella creazione di composizioni musicali utilizzando progressioni armoniche (Cosenza, 2023b).

Il software si caratterizza per un approccio sistematico all'insegnamento della teoria musicale, offrendo strumenti interattivi per l'esplorazione di scale, intervalli, accordi e progressioni armoniche. L'interfaccia visuale rende immediata la comprensione di relazioni teoriche complesse, trasformando concetti astratti in rappresentazioni manipolabili che facilitano l'apprendimento intuitivo.

Chord player

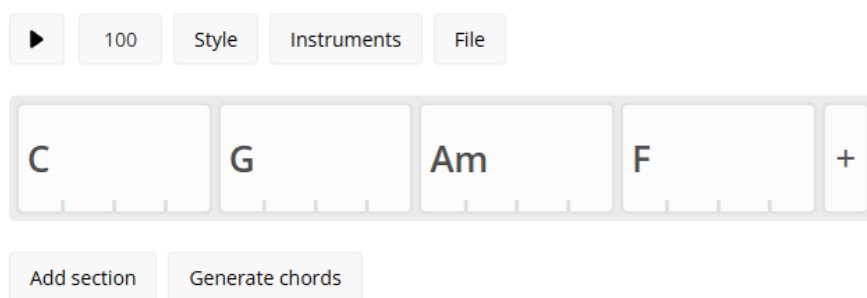


Figura 8.8: Interfaccia grafica del generatore di accordi di Musicca, <https://www.musicca.com/chord-player>.

L'utilizzo di Musica in contesti educativi permette agli studenti di sperimentare con progressioni di accordi (Figura 8.8) destinati ad accompagnare melodie o testi preesistenti, sviluppando una comprensione pratica dell'armonia musicale senza dover necessariamente padroneggiare la teoria musicale tradizionale in modo completo. Questo approccio pragmatico all'armonia funzionale rende accessibili tecniche compositive avanzate anche a studenti con preparazione teorica limitata.

Gli strumenti di generazione accordale di Musica utilizzano algoritmi che rispettano le regole dell'armonia funzionale tradizionale, guidando gli studenti verso progressioni musicalmente coerenti mentre permettono sperimentazione creativa. Il software può suggerire accordi appropriati per continuare una progressione iniziata dall'utente, fungendo da tutor virtuale che introduce gradualmente principi di conduzione delle voci e risoluzione armonica.

La visualizzazione grafica degli accordi attraverso tastiere virtuali e diagrammi di chitarra rende tangibile la relazione tra teoria armonica e pratica strumentale. Gli studenti possono osservare come la stessa progressione armonica si manifesti diversamente su strumenti differenti, sviluppando comprensione della relazione tra concetto teorico e realizzazione pratica.

Le funzionalità di analisi armonica permettono agli studenti di importare brani esistenti e ottenere analisi automatiche delle progressioni utilizzate. Questa capacità introduce metodologie di apprendimento per "reverse engineering", dove gli studenti possono decostruire brani di loro interesse per comprendere le scelte armoniche sottostanti e applicarle alle proprie composizioni.

L'aspetto pedagogico più significativo di Musica risiede nella sua capacità di scaffolding nell'apprendimento dell'armonia. Il software può inizialmente suggerire progressioni molto semplici e gradualmente introdurre sostituzioni armoniche più sofisticate man mano che lo studente sviluppa competenza. Questo approccio progressivo rispetta i ritmi individuali di apprendimento mentre mantiene la sfida creativa.

Le applicazioni didattiche di Musica spaziano dalla teoria musicale di base alla composizione avanzata. Gli insegnanti possono utilizzare il software per dimostrare concetti di armonia funzionale attraverso esempi pratici, creare esercizi di riconoscimento accordale, e guidare studenti nella realizzazione di accompagnamenti per brani vocali o strumentali.

L'integrazione con altri software musicali amplifica le possibilità educative di Musica. Le progressioni generate possono essere esportate verso software di notazione come MuseScore

per la creazione di spartiti completi, o verso DAW (Digital Audio Workstation) per la produzione di accompagnamenti audio elaborati. Questa interoperabilità rende Musica un elemento di un ecosistema di produzione musicale educativa integrato.

8.4 Considerazioni finali

Le considerazioni teoriche e le potenzialità pedagogiche qui delineate sui vari software, e in particolare su Incredibox, trovano riscontro nell'esperienza empirica condotta dall'autore presso una scuola primaria di Palermo. Questa sperimentazione sul campo, che ha coinvolto gli alunni di due classi quinte attraverso un percorso strutturato di beatboxing digitale, rappresenta un esempio paradigmatico di come le potenzialità educative dell'applicazione si traducano in risultati misurabili quando integrate in una progettazione didattica ponderata. Il caso studio che segue nel prossimo capitolo documenta il passaggio dalla dimensione teorica a quella applicativa, mostrando concretamente come l'uso "funzionale all'apprendimento" di Incredibox possa effettivamente generare negli studenti competenze linguistico-musicali, stimolare il pensiero creativo e critico, e favorire la collaborazione di gruppo. L'analisi dettagliata dell'esperienza palermitana offre elementi concreti per valutare l'efficacia dell'approccio ludico-digitale e per identificare strategie ottimali di implementazione nell'educazione musicale primaria.

La sperimentazione si colloca strategicamente all'interno del progetto MID (già discusso nell'Introduzione), configurandosi come momento applicativo di un percorso formativo che ha visto docenti confrontarsi sistematicamente con le metodologie e gli strumenti analizzati nei precedenti paragrafi. Il progetto MID costituisce l'ecosistema formativo dove teoria pedagogica, competenza tecnologica e pratica didattica si integrano, fornendo il contesto ideale per verificare operativamente i principi dell'apprendimento collaborativo, dell'accessibilità tecnologica e della democratizzazione della creatività musicale discussi in questo capitolo.

L'esperienza sul campo offrirà evidenze sull'applicabilità della tassonomia digitale di Bloom nell'educazione musicale primaria. L'attività condotta promuove sistematicamente competenze di ordine superiore: applicazione di principi ritmici, analisi delle relazioni tra testo e accompagnamento, valutazione critica delle produzioni e creazione di composizioni originali.

Questa attività rende tangibili i principi della gamification educativa discussi nelle sezioni precedenti, configurandosi quindi come "momento di verità" del modello teorico-metodologico qui elaborato. Uno spazio dove le ipotesi pedagogiche, le scelte tecnologiche e le strategie

didattiche vengono sottoposte al vaglio della realtà scolastica concreta. L'esperienza documenterà come l'integrazione ponderata di strumenti digitali accessibili, metodologie collaborative strutturate e progettazione didattica rigorosa possa trasformare l'educazione musicale primaria, rendendola più inclusiva e coinvolgente anche in presenza di risorse limitate e competenze specialistiche non sempre disponibili.

CAPITOLO 9 - IL BEATBOXING DIGITALE NELLA SCUOLA PRIMARIA: UN'ESPERIENZA DI GAMING EDUCATIVO

Nella scuola primaria, il concetto di *composizione* musicale assume una connotazione particolare. Non rimanda alla scrittura tradizionale di brani complessi, propria del liceo musicale o del conservatorio, ma ad attività creative di ampio respiro educativo, aperte a tutti e non vincolate da rigide restrizioni, che coinvolgono la manipolazione e la combinazione di suoni e silenzi (Maviglia, 2020; Biasutti, 2007). Non occorrono doti innate per comporre, quanto piuttosto un contesto ricco di stimoli che sostenga l'espressione e il processo creativo, poiché l'immaginazione necessaria all'atto compositivo è strettamente correlata alla ricchezza delle esperienze di ciascun individuo (Vigotskij, 1972).

In questa prospettiva, la funzione dell'insegnante diventa quella di mediatore tra la materia sonora e lo studente, regista di ambienti di apprendimento in cui i bambini possano esplorare, combinare e rielaborare materiali sonori in modo significativo. Tuttavia, non tutti i docenti sono in grado di assolvere a questo ruolo, soprattutto a causa della scarsa preparazione musicale di base (Cosenza, 2024c). La promozione dell'apprendimento creativo-musicale nella scuola primaria si configura dunque come un obiettivo imprescindibile, ma al tempo stesso una sfida, proprio per la fragilità delle competenze musicali di molti insegnanti.

È in questo scenario che l'integrazione delle tecnologie digitali nell'educazione musicale rappresenta una frontiera didattica sempre più rilevante. Gli ambienti digitali possono infatti fungere da "protesi" creative che sostengono sia gli alunni sia gli insegnanti, rendendo più accessibile l'esperienza compositiva e facilitando la progettazione di attività strutturate anche in assenza di una formazione musicale specialistica. L'esperienza condotta dall'autore presso una scuola primaria di Palermo si colloca pienamente in questa prospettiva, proponendo un approccio che coniuga il beatboxing digitale con i principi del gaming educativo. La sperimentazione, realizzata nel secondo semestre dell'anno scolastico, ha coinvolto 41 alunni di due classi quinte, costituendo un campione utile per valutare l'efficacia di metodologie didattiche alternative nell'ambito dell'educazione musicale e, in particolare, del fare musica in forma compositiva nella scuola primaria.

Come già anticipato, il progetto si inserisce nel più ampio percorso denominato MID (Musica, Inclusione e Digitale), che mira alla sperimentazione di nuovi metodi per rendere più accessibile l'apprendimento musicale nella scuola primaria. La scelta del beatboxing digitale attraverso

l'applicazione Incredibox non è casuale: rappresenta un punto di incontro ideale tra la spontaneità espressiva tipica dell'infanzia e le potenzialità della tecnologia digitale, creando un ambiente di apprendimento familiare ma al tempo stesso stimolante per gli studenti. La metodologia si caratterizza per un approccio collaborativo e inclusivo, dove ogni studente può contribuire attivamente al processo creativo indipendentemente dalle proprie competenze musicali pregresse.

L'attività è stata strutturata in cinque ore complessive, nel rispetto dei tempi di apprendimento della scuola primaria. La prima ora è stata dedicata alla presentazione di Incredibox tramite LIM, con una dimostrazione pratica (attivazione dei beatboxer, assoli, combinazione di loop ritmici e melodici). In questa fase, il 90,2% dei bambini ha conosciuto l'applicazione direttamente a scuola, a conferma del ruolo centrale dell'istituzione scolastica nell'introduzione di tecnologie educative. Le tre ore centrali hanno costituito il nucleo operativo: la classe, divisa in gruppi di quattro, ha lavorato alla composizione testuale (filastrocche su temi scelti dagli alunni), alla produzione musicale (selezione e sequenziamento dei beatboxer) e alla performance vocale (sincronizzazione tra testo e base). L'ultima ora è stata dedicata alle esibizioni dal vivo: ogni gruppo ha presentato un prodotto di due-tre minuti, trasformando il lavoro digitale in un'esperienza condivisa.

Come hai conosciuto l'applicazione Incredibox?

41 risposte

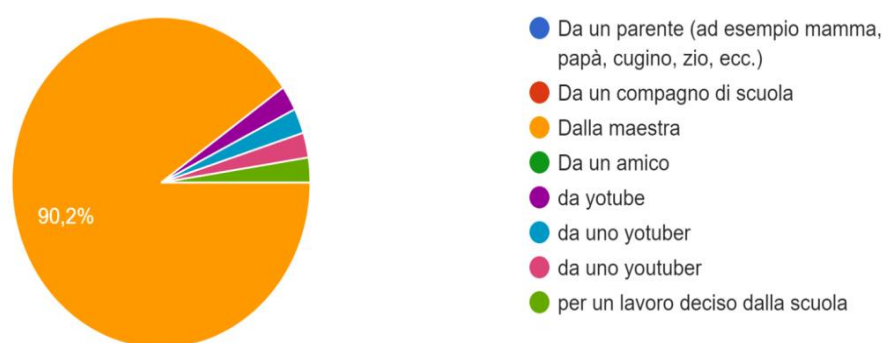


Figura 9.1: La maggior parte dei bambini (il 90,2%) ha conosciuto questa applicazione direttamente a scuola durante l'attività qui descritta.

9.1 Lo svolgimento dell'attività e le dinamiche di coinvolgimento

Il compito assegnato ai gruppi presenta una complessità articolata su più livelli che favorisce naturalmente la specializzazione dei ruoli all'interno di ciascun gruppo. Durante la fase creativa, il ruolo dell'insegnante si trasforma da trasmettitore di contenuti a facilitatore del processo creativo, fornendo indicazioni fondamentali per orientare le scelte degli studenti verso soluzioni tecnicamente efficaci e artisticamente valide.

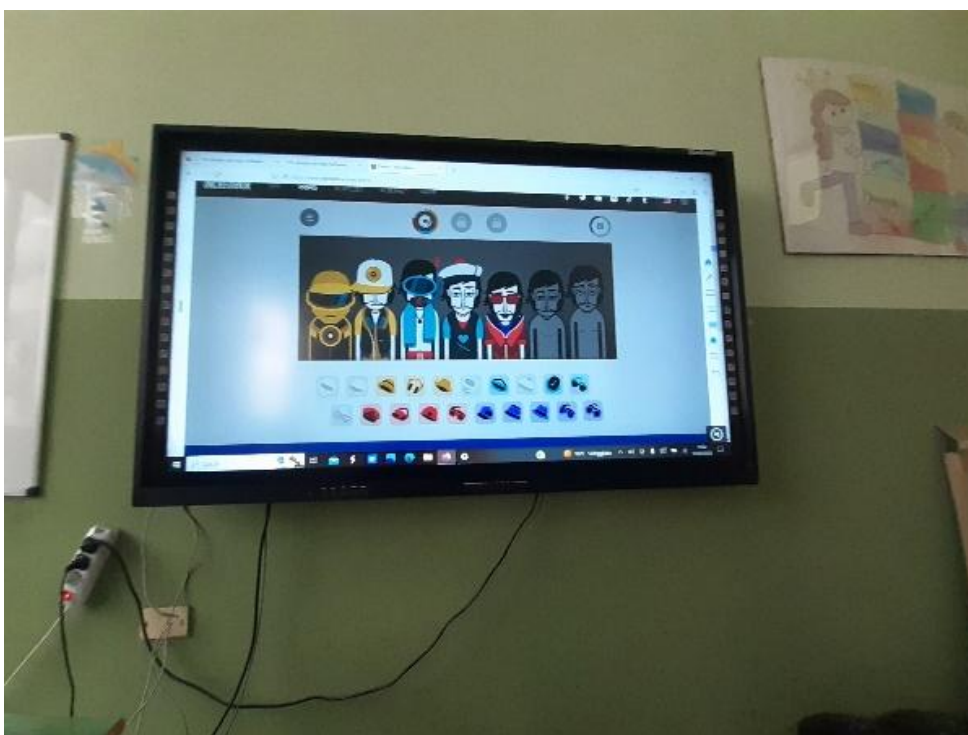


Figura 9.2: Grazie alla Big Pad, l'insegnante accede a uno dei quattro stili demo di Incredibox descrivendo agli alunni le caratteristiche dell'applicazione.

La selezione dello stile musicale riveste un ruolo fondamentale poiché determina l'identità caratteristica della composizione che verrà elaborata. Una volta illustrate le modalità operative dell'applicazione (come attivare e disattivare i personaggi beatboxer, creare momenti solistici, integrare elementi ritmici e melodici, ottenere bonus speciali), è possibile avviare la fase operativa che coinvolge direttamente gli studenti. Il docente organizza la classe formando team di quattro elementi (con flessibilità per gruppi da tre a cinque membri secondo le necessità), assegnando un dispositivo tablet a ogni squadra (Figura 9.3).



Figura 9.3: Alunni all'opera con il software Incredibox durante l'attività condotta in classe.

L'obiettivo assegnato ai team consiste nella realizzazione collaborativa di una creazione musicale inedita, specificamente una composizione rap. Gli studenti dovranno elaborare contemporaneamente contenuto testuale e struttura melodica, costruendo una semplice filastrocca su una tematica di loro preferenza. Ciascun componente del gruppo partecipa attivamente tanto alla creazione testuale quanto alla strutturazione del tessuto sonoro. L'educatore fornisce quindi i seguenti orientamenti:

- limitare l'attivazione simultanea di beatboxer con funzioni melodiche o effetti speciali per non compromettere l'intelligibilità vocale e mantenere un supporto ritmico efficace;
- variare l'esecuzione vocale alternando momenti solistici e corali per arricchire la composizione e potenziare la percezione ritmica;
- evitare forzature nell'adattamento testuale alla base prescelta, preferendo modifiche al contenuto o la realizzazione di nuove sequenze ritmiche (eventualmente modificando lo stile) che si armonizzino con la prosodia e gli accenti linguistici;
- valorizzare il confronto e le proposte creative dei compagni, operando in modalità collaborativa;
- sperimentare molteplici soluzioni combinatoriche anziché limitarsi al primo tentativo;

- dedicare tempo all'ascolto critico delle proprie creazioni senza pressioni temporali competitive (favorendo così lo sviluppo di capacità analitiche, riflessione critica e sensibilità estetica);
- memorizzare completamente il testo e padroneggiare la base musicale per poi aggiungere elementi coreografici semplici (movimenti del capo, battito delle mani o dei piedi) coordinati con la pulsazione ritmica.

La fase creativa si sviluppa nell'arco di tre ore didattiche (distribuibili su più sessioni). Il docente supervisiona costantemente i progressi di ogni team, verificando il coinvolgimento attivo di tutti i partecipanti. È cruciale che l'insegnante comunichi chiaramente che l'eccellenza del risultato finale deriva dall'impegno coordinato dell'intero gruppo. Al termine della fase produttiva, ogni team effettua la registrazione del proprio accompagnamento e la trasmette al docente attraverso le funzionalità integrate dell'applicazione: il comando "Rec" per la registrazione e "Share" per la distribuzione via social network o posta elettronica. L'ora conclusiva è riservata alle esibizioni dal vivo e alla valutazione collettiva. Ogni gruppo presenta la propria interpretazione per una durata di due-tre minuti, eseguendo la composizione testuale sulla propria base musicale registrata. Il processo valutativo coinvolge il docente e i gruppi in posizione di ascolto, creando un momento significativo che stimola l'attenzione critica verso le produzioni altrui e promuove il dialogo costruttivo, poiché ogni valutazione di gruppo scaturisce dal confronto interno tra i membri. L'oggetto di valutazione comprende la performance complessiva: contenuto testuale, realizzazione sonora e interpretazione coreografica.

9.2 Risultati dell'indagine sull'attività svolta e criticità riscontrate

Alla fine dell'attività gli studenti compilano un questionario, un'indagine volta a fare il punto della situazione e a far riflettere gli alunni su quanto svolto. I risultati del questionario hanno evidenziato un gradimento elevato dell'attività, con valutazioni complessivamente positive da parte degli studenti. Di seguito sono riportati i grafici delle risposte ad alcune domande del questionario. Tra le domande si richiede di esprimere una valutazione del software utilizzato (Figura 9.4).

Quanto ti è piaciuto Incredibox?

41 risposte

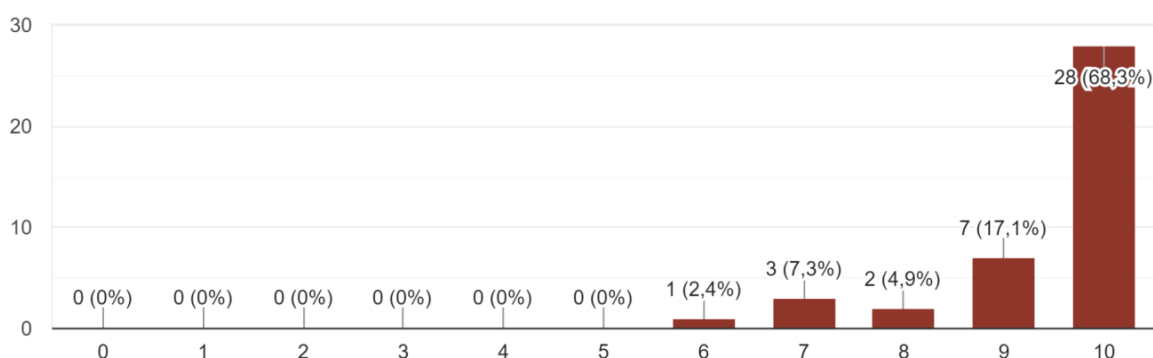


Figura 9.4: Indice di gradimento per Incredibox. 0 equivale a “Per niente” e 10 a “Moltissimo”. La maggior parte degli studenti ha espresso voti tra il 9 (il 17,1%) e il 10 (il 68,3%).

Dalla figura emerge che le risposte fornite dagli alunni, alla fine dell’attività condotta in classe, si esprimono con voti più che sufficienti. Altre domande sono volte a comprendere se all’interno di ogni gruppo vi è stata collaborazione (Figura 9.5) o a capire se l’utilizzo di Incredibox rappresenta una buona occasione per imparare la musica (Figura 9.6). La maggior parte degli alunni (rispettivamente circa il 90% e il 95%) risponde in modo affermativo. Tutti i prodotti musicali e le relative performance dei gruppi sono stati valutati positivamente e, come confermato dai docenti che hanno partecipato all’attività, in classe si è respirato un clima sereno e collaborativo.

Nel lavoro di gruppo hai tenuto conto delle idee dei miei compagni?

41 risposte

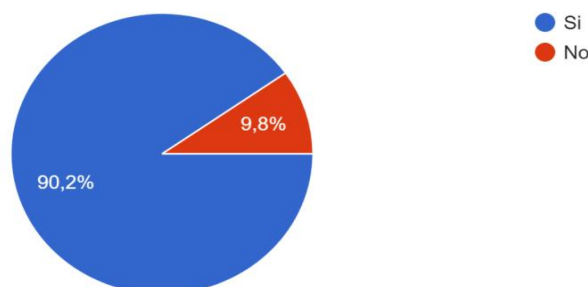


Figura 9.5: Nel grafico risulta che il 90,2% degli studenti afferma di avere tenuto conto delle idee dei propri compagni durante lo svolgimento dell’attività.

I mix sonori ottenibili combinando i beatboxer risultano accattivanti e invitano alla sperimentazione di soluzioni sempre nuove. La possibilità di creare prodotti originali divertendosi, mettendo in gioco la creatività e collaborando con i compagni, insieme al confronto

tra gruppi nella performance finale, ha agito da fattore aggregante e ha sostenuto una partecipazione attiva. Inoltre, gli insegnanti hanno osservato come le produzioni di un gruppo siano diventate oggetto di attenzione e scambio tra pari, favorendo interazioni orientate alla crescita di conoscenze e competenze.

Utilizzare Incredibox è una buona occasione per imparare la musica?

41 risposte

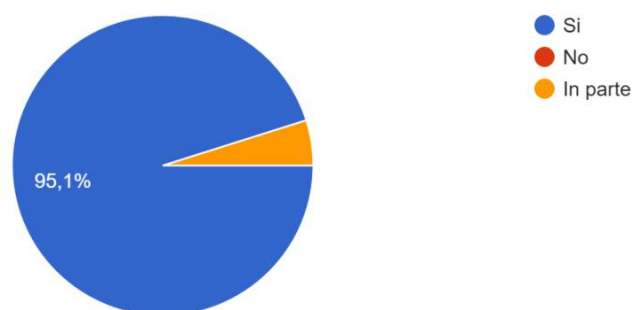


Figura 9.6: Nel grafico risulta che il 95,1% degli studenti afferma che Incredibox è una buona occasione per imparare la musica.

Per valutare in modo più oggettivo la collaborazione all'interno dei gruppi e l'efficacia di Incredibox come strumento di apprendimento musicale, è stata utilizzata una griglia di osservazione (Tabella 1) e un sistema di valutazione (Tabella 2).

Tabella 1: Griglia di osservazione per la collaborazione di gruppo

criterio	1 (Scarso)	2 (Sufficiente)	3 (Buono)	4 (Eccellente)
Partecipazione	Nessuno partecipa o solo un membro domina	Partecipazione diseguale	La maggior parte partecipa	Tutti partecipano equamente
Comunicazione	Poca o nessuna	Limitata	Buona	Eccellente e costante
Risoluzione conflitti	Conflitti non risolti	Risoluzione parziale	Buona risoluzione	Risoluzione efficace e costruttiva
Supporto reciproco	Poco o nessun supporto	Supporto limitato	Buon supporto	Forte supporto reciproco
Divisione dei compiti	Nessuna divisione	Divisione poco chiara	Buona divisione	Divisione equa ed efficiente
Gestione del tempo	Inefficace	Parzialmente efficace	Efficace	Altamente efficace

I docenti hanno utilizzato questa griglia per valutare ciascun gruppo durante l'attività. Il punteggio medio per la collaborazione di gruppo è stato di 3.4 su 4, indicando un alto livello di collaborazione.

Tabella 2: Sistema di valutazione per l'apprendimento musicale con Incredibox

Aspetto	Punteggio (1-10)	Descrizione
Comprensione ritmica	8.5	Capacità di creare e mantenere un ritmo coerente
Sincronizzazione	8.4	Capacità di sincronizzare elementi ritmici e melodici
Creatività musicale	9.2	Originalità nelle composizioni e uso innovativo dei suoni
Struttura musicale	8.2	Capacità di creare composizioni con inizio, sviluppo e conclusione
Uso delle funzionalità	8.6	Padronanza nell'utilizzo delle varie funzioni di Incredibox
Capacità di ascolto	8.4	Abilità nel riconoscere e combinare diversi elementi sonori
Complessità della composizione	8.1	Livello di sofisticazione nella struttura musicale

Il sistema esposto nella Tabella 2 è stato utilizzato dai docenti per valutare le performance finali di ciascun gruppo. Il punteggio medio complessivo è stato di $8.48 \approx 8.5$ su 10, indicando un alto livello di apprendimento musicale attraverso l'uso di Incredibox. Basandoci sui dati forniti dal sistema di valutazione possiamo evidenziare i seguenti obiettivi raggiunti in termini di competenze musicali:

- Creatività musicale: Con il punteggio più alto di 9.2 su 10, gli studenti hanno dimostrato un notevole sviluppo nella loro capacità di espressione creativa attraverso la musica. L'originalità nelle composizioni e l'uso innovativo dei suoni indicano che Incredibox ha stimolato efficacemente il pensiero musicale creativo, superando le aspettative per il livello di scuola primaria.
- Uso delle funzionalità: Il punteggio di 8.6 suggerisce che gli studenti hanno acquisito una buona padronanza nell'utilizzo delle varie funzioni di Incredibox. Questo indica lo sviluppo di competenze tecniche specifiche, e una capacità di adattamento a nuovi strumenti musicali digitali.
- Comprensione ritmica: Con un punteggio di 8.5, gli studenti hanno dimostrato una solida capacità di creare e mantenere ritmi coerenti. Questo risultato indica un significativo miglioramento nella percezione e produzione ritmica.
- Sincronizzazione e capacità di ascolto: Entrambe con un punteggio di 8.4, queste competenze mostrano che gli studenti hanno sviluppato una buona capacità di coordinare elementi musicali e di riconoscere e combinare diversi elementi sonori. Queste abilità sono utili per lo sviluppo dell'orecchio musicale e della coordinazione musicale complessiva.

- Struttura musicale: Il punteggio di 8.2 indica che gli studenti hanno acquisito una buona comprensione di come costruire composizioni musicali con un chiaro inizio, sviluppo e conclusione. Questa competenza riflette una crescita nella comprensione della forma musicale.
- Complessità della composizione: Con il punteggio più basso ma comunque notevole di 8.1, gli studenti hanno dimostrato una buona capacità di creare strutture musicali interessanti, non limitandosi all'utilizzo delle sole funzioni base dell'applicazione.

Risulta significativo osservare come l'impiego di Incredibox abbia favorito la percezione del ritmo; sviluppato una prima capacità di organizzare una struttura sonora coerente (sebbene semplicissima); stimolato capacità più evolute come l'inventiva e l'elaborazione compositiva.

Analizzando successivamente il questionario somministrato, si nota che esso include quesiti mirati a identificare possibili limitazioni dell'esperienza didattica. Tra le difficoltà evidenziate da alcuni studenti emerge la questione temporale. Una durata maggiore dell'attività avrebbe consentito a diversi allievi di perfezionare la composizione della filastrocca, ampliandola attraverso l'inserimento di ulteriori strofe, e di dedicare più tempo all'esercitazione vocale con l'applicazione. Altri partecipanti considerano perfettibile la collaborazione interna ai gruppi, ritenendo che un confronto più intenso di opinioni avrebbe condotto a risultati qualitativamente superiori. Relativamente alle problematiche osservate dai docenti, si segnalano episodi di disorganizzazione durante la supervisione dei gruppi di lavoro e un'attenzione non sempre costante e silenziosa da parte degli studenti durante le esibizioni degli altri team.

9.3 Riflessioni critiche e implicazioni pedagogiche

Questo studio ha investigato l'applicazione di meccanismi ludico-digitali nell'educazione al beatboxing. Mediante l'impiego di strumenti tecnologici, gli allievi della scuola primaria hanno partecipato a una sperimentazione didattica che ha trasformato l'acquisizione di competenze musicali in un percorso ricreativo e stimolante attraverso l'utilizzo di Incredibox, esempio di gaming applicato all'apprendimento musicale. La costruzione di composizioni tramite l'organizzazione e la successione dei personaggi beatboxer ha incrementato il coinvolgimento degli studenti, potenziando le loro capacità percettive ritmiche e perfezionando la sensibilità uditiva ed estetica. L'interazione diretta con lo strumento digitale e l'opportunità di integrare e modificare elementi sonori e linguistici hanno facilitato una comprensione più profonda e un'assimilazione efficace delle dimensioni acustiche e verbali connesse all'espressione musicale.

Parallelamente, l'organizzazione in team e la convergenza verso traguardi comuni hanno stimolato la cooperazione tra gli studenti (Maluša, 2023), generando dinamiche relazionali positive quali la comunicazione di idee, la distribuzione della leadership, l'allocazione delle responsabilità e l'osservanza dei turni comunicativi. La classe, lavorando in modo coordinato, ha sviluppato un senso di appartenenza al compito, rendendo l'intervento formativo inclusivo. L'accessibilità e la naturalezza dell'applicazione permettono agli educatori di accompagnare gli studenti in percorsi di scoperta musicale e di inaugurare approcci innovativi nella gestione di attività didattiche di carattere ludico, prescindendo dalla padronanza specialistica di teoria musicale o tecniche compositive avanzate (Gall & SMS Digitisation Working Group, 2022; Pönkänen et al., 2022).

Come già accennato nel precedente capitolo, la metodologia educativa dello Schulwerk orffiano e l'opportunità formativa proposta da Incredibox, pur nella loro apparente diversità, convergono su un principio pedagogico comune: la promozione dell'acquisizione musicale attraverso il coinvolgimento diretto e la scoperta creativa. Mentre Carl Orff sottolineava l'importanza centrale del gioco e della spontaneità creativa nell'educazione musicale infantile (promuovendo l'utilizzo di strumentario accessibile e l'armonizzazione di repertorio vocale, gestualità corporea e attività ritmiche per generare contesti musicali dinamici e partecipati), Incredibox, nonostante la sua natura digitale, permette agli utilizzatori di investigare il territorio musicale mediante il confronto immediato con materiali sonori preconfezionati e l'elaborazione di creazioni inedite attraverso meccanismi ludici e improvvisativi. Entrambe le metodologie valorizzano il ruolo della creatività e dell'indipendenza nel percorso di apprendimento musicale, offrendo agli studenti possibilità di investigazione musicale attraverso attività ricreative, improvvisazione e manifestazione creativa, promuovendo l'evoluzione delle abilità musicali e la valorizzazione dell'esperienza musicale in modo significativo (Coppi, 2025).

Le evidenze sperimentali dimostrano che l'incorporazione del beatboxing mediante strumenti ludico-digitali può configurarsi come risorsa didattica efficace per il potenziamento di competenze musicali nel contesto della scuola primaria. I riscontri quantitativi documentati hanno rivelato un progresso generale nelle abilità musicali dei soggetti coinvolti, confermando l'efficacia dell'approccio implementato. Tuttavia, risulta necessario riconoscere le limitazioni metodologiche dell'indagine e l'esigenza di approfondimenti investigativi per analizzare gli effetti longitudinali di simili interventi.

La durata limitata della sperimentazione potrebbe risultare inadeguata per una valutazione degli impatti a lungo termine derivanti dall'utilizzo di Incredibox. Inoltre, l'ampiezza del campione, benché appropriata per uno studio esplorativo, potrebbe condizionare la trasferibilità dei risultati. Ricerche future dovrebbero svilupparsi su popolazioni più estese e attraverso periodi di osservazione prolungati.

L'integrazione tra metodologie ludico-digitali e approcci pedagogici innovativi, emersa dall'analisi sull'utilizzo di Incredibox nell'educazione al beatboxing, evidenzia la necessità di sviluppare framework didattici che coniughino efficacemente tradizione e innovazione tecnologica nell'insegnamento musicale primario. In questo contesto di ricerca metodologica si inserisce armoniosamente il progetto MID. Con poche risorse a disposizione è stato possibile promuovere lo sviluppo di strategie educative complementari finalizzate al superamento delle criticità identificate nei modelli formativi tradizionali. All'interno dello stesso progetto si colloca l'elaborazione del metodo Cosenza (argomento del prossimo capitolo), che rappresenta un ulteriore sviluppo teorico-pratico orientato alla sistematizzazione di approcci metodologici integrati per l'educazione musicale nella scuola primaria.

CAPITOLO 10 - IL METODO COSENZA: FONDAMENTI TEORICI E INNOVAZIONE METODOLOGICA NELL'EDUCAZIONE MUSICALE

Come già evidenziato, l'insegnamento della musica nella scuola primaria italiana presenta criticità strutturali che compromettono significativamente l'efficacia del processo educativo, configurandosi come paradosso formativo in cui il riconosciuto valore pedagogico della disciplina non trova corrispondenza nella qualità delle pratiche didattiche implementate (SIEM¹, 2023). La carenza di personale docente qualificato, dotato di competenze musicali specifiche acquisite presso istituzioni formative specializzate, determina un approccio didattico spesso inadeguato che relega l'educazione musicale ad attività marginali di carattere ricreativo, prive di sistematicità metodologica e obiettivi formativi chiaramente definiti. L'assenza di competenze teoriche fondamentali relative alla notazione musicale, ai valori mensurali, alle relazioni intervallari e alle caratteristiche delle voci infantili genera pratiche didattiche che, oltre a risultare pedagogicamente inefficaci, possono produrre conseguenze dannose per lo sviluppo vocale degli studenti. L'educazione musicale nella scuola primaria richiede dunque percorsi didattici che valorizzino il periodo di massima plasticità delle capacità musicali infantili, trasformando le abilità innate in competenze strutturate attraverso percorsi formativi sistematici e scientificamente fondati. La fase evolutiva della scuola primaria rappresenta infatti un momento importante per lo sviluppo di competenze musicali durature, richiedendo strategie che integrino efficacemente dimensioni cognitive, sensoriali, motorie e sociali dell'apprendimento. L'urgenza di un rinnovamento metodologico nasce dall'esigenza di superare la distanza tra alte aspirazioni pedagogiche e povertà degli strumenti didattici disponibili, elaborando quadri educativi che rendano l'insegnamento della musica accessibile anche ai docenti generalisti, senza rinunciare a standard qualitativi elevati (Lucchetti & Restiglian, 2006). In questo contesto si inserisce il metodo teorizzato da Bartolomeo Cosenza (metodo Cosenza), che risponde in modo sistematico alle criticità emerse proponendo un approccio che materializza i concetti musicali attraverso strumenti fisici manipolabili e procedure strutturate. L'apprendimento musicale diventa così un'esperienza empirica, inclusiva e cognitivamente ricca per gli studenti della scuola primaria. Questo nuovo approccio all'apprendimento della musica nasce dall'osservazione critica delle limitazioni che affliggono i modelli formativi tradizionali, in particolare del sistema del do mobile derivato dalla tradizione kodályana (Maggini, 2014), e dalla volontà di elaborare un metodo

¹ SIEM - Società Italiana per l'Educazione Musicale

semplice e al tempo stesso efficace, che mantenga i vantaggi della visualizzazione e della gestualità codificata, integrandoli con la chiarezza della lettura musicale assoluta (Cosenza, 2023c).

10.1 Genesi teorica e contesto pedagogico

Il quadro teorico del metodo Cosenza si inserisce nel più ampio dibattito contemporaneo sull'efficacia delle metodologie didattiche musicali, caratterizzato dalla ricerca di equilibrio tra rigore scientifico e accessibilità operativa, tra rispetto delle tradizioni pedagogiche storiche e necessità di innovazione metodologica. L'approccio di Cosenza non si configura come negazione delle conquiste metodologiche precedenti, ma piuttosto come evoluzione critica che cerca di superare le contraddizioni e le limitazioni identificate nella pratica educativa quotidiana.

La filosofia educativa sottesa al metodo riflette i principi del costruttivismo pedagogico, secondo cui l'apprendimento significativo avviene attraverso la costruzione attiva della conoscenza da parte del discente, supportato da mediazioni didattiche appropriate e da contesti di apprendimento stimolanti (Mandanici et al., 2022). In questa prospettiva, il ruolo del docente si trasforma da trasmettitore di contenuti predefiniti a facilitatore di processi di scoperta guidata, creando le condizioni perché gli studenti possano sviluppare comprensione autentica e competenze trasferibili.

L'originalità del contributo teorico di Cosenza risiede nella capacità di tradurre principi pedagogici astratti in strumenti operativi, rendendo concreti (attraverso dispositivi fisici e procedure strutturate) i concetti musicali fondamentali che spesso restano sul piano teorico. La scala cromatica e il regolo musicale non rappresentano semplicemente ausili didattici, ma rendono manifeste e tangibili le relazioni matematiche e acustiche su cui si fonda l'organizzazione del sistema musicale occidentale.

Dal punto di vista delle scienze cognitive, il metodo valorizza i principi dell'“embodied cognition” (Faella et al., 2025; Sellari, 2025; Ge et al., 2025; Anderson, 2012), secondo cui l'apprendimento si realizza attraverso l'integrazione di esperienze sensoriali, motorie e cognitive che coinvolgono l'intero organismo nella costruzione della conoscenza (Shapiro & Stolz, 2019; Villani, 2018). La materializzazione fisica delle relazioni musicali attraverso la scala cromatica (bidimensionale) e la gestualità chironomica traduce questo principio teorico in pratiche didattiche concrete, permettendo agli studenti di "incorporare" letteralmente i concetti musicali attraverso l'esperienza diretta e la manipolazione fisica (Juntunen & Hyvönen, 2004).

La teoria dell'apprendimento multisensoriale trova nel metodo Cosenza un'applicazione sistematica e coerente, attraverso l'integrazione di stimoli visivi (colori e forme della scala cromatica), uditivi (altezze e relazioni intervallari), cinestetici (movimento della bacchetta e costruzione degli strumenti) e cognitivi (comprensione delle regole strutturali). Questa molteplicità di canali percettivi facilita l'apprendimento di studenti con stili cognitivi diversificati e supporta la memorizzazione a lungo termine attraverso la creazione di reti associative complesse e ridondanti (Anceschi, 2015).

10.2 Architettura metodologica e strumenti didattici

L'architettura metodologica del metodo Cosenza si articola attorno a due elementi strutturali fondamentali che concretizzano fisicamente i principi teorici sottesi all'approccio: la "scala cromatica" e il "regolo musicale". Questi strumenti non rappresentano semplici ausili didattici ma costituiscono la concretizzazione operativa di un modello teorico coerente che trasforma l'apprendimento musicale da processo prevalentemente astratto in esperienza tangibile e manipolabile.

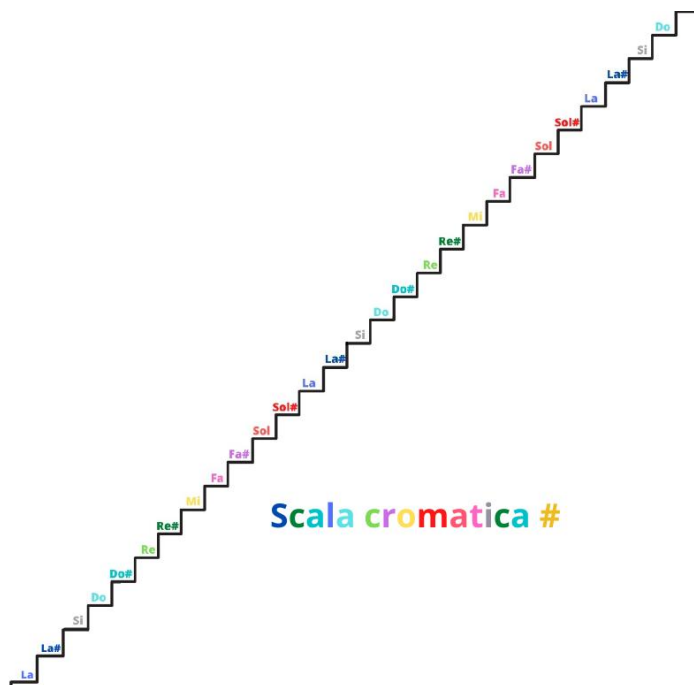


Figura 10.1: Scala cromatica con diesis - struttura a gradini colorati che rappresenta la successione delle altezze nel sistema temperato occidentale.

La scala cromatica costituisce una rappresentazione fisica e visuale della successione dei suoni nel sistema temperato occidentale, realizzata attraverso una struttura a gradini che riproduce fedelmente le relazioni frequenziali tra le diverse altezze (Figura 10.1).

L'innovazione concettuale di questo strumento risiede nella capacità di rendere visibili e tangibili relazioni acustiche che normalmente rimangono nell'ambito dell'astrazione teorica, permettendo agli studenti di "vedere" la distanza tra i diversi suoni e di comprendere intuitivamente concetti come tono, semitono e intervallo (Giordani, 2010).

La progettazione della scala cromatica riflette principi di design pedagogico specifici, a partire dalla scelta cromatica che utilizza sfumature dello stesso colore per rappresentare le alterazioni cromatiche (Figura 10.2) e colori completamente diversi per i semitoni diatonici (Figura 10.3). Questa differenziazione visuale supporta la comprensione della distinzione teorica fondamentale tra i due tipi di semitono del sistema musicale occidentale, facilitando l'acquisizione di competenze analitiche che generalmente vengono sviluppate in fasi più avanzate del percorso formativo musicale.



Figura 10.2: Sfumature di colori per la stessa nota ora naturale ora alterata con diesis. In entrambi i casi la distanza è quella di un semitono cromatico.



Figura 10.3: Colori diversi per le note che distano un semitono diatonico.

Il regolo musicale (Figura 10.4) rappresenta la materializzazione fisica della struttura intervallare del modo maggiore, costituito da otto elementi posizionati a distanze proporzionali alla successione di toni e semitoni che caratterizza la scala maggiore.

La funzione chiave del regolo consiste nel rendere immediatamente identificabili le note (appartenenti a qualsiasi tonalità maggiore) attraverso il semplice posizionamento sulla scala cromatica in corrispondenza della tonica desiderata.

La differenziazione cromatica degli elementi del regolo (colorazione blu scuro per i gradi I, III, V, VIII che costituiscono l'accordo di tonica, colorazione celeste per i gradi di passaggio) introduce già a livello di scuola primaria concetti di armonia funzionale che normalmente vengono affrontati in fasi molto più avanzate del percorso formativo musicale. Questa anticipazione

concettuale non comporta complessità eccessive poiché viene veicolata attraverso un codice visuale intuitivo che non richiede spiegazioni teoriche elaborate.

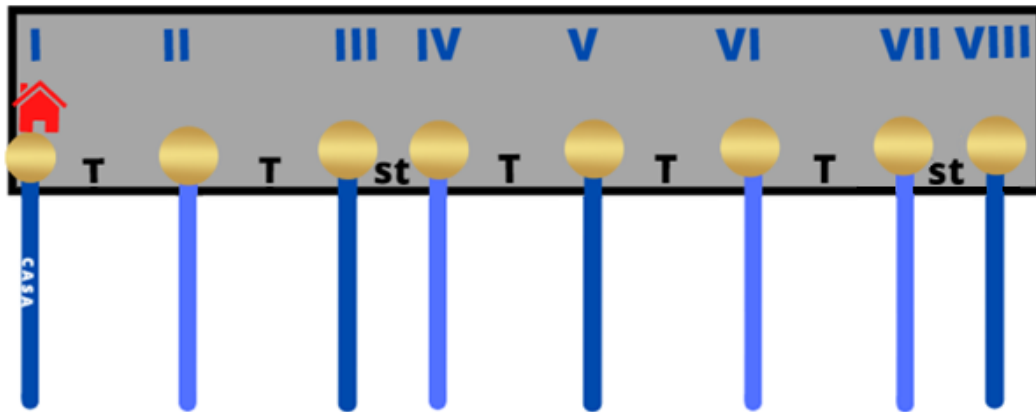


Figura 10.4: Regolo Scala Modo Maggiore. Le asticelle blu indicano le note dell'accordo costruito sul grado fondamentale (la tonica).

La proporzionalità fisica tra le distanze degli elementi del regolo e gli intervalli musicali rappresentati (Figura 10.5) traduce in termini visibili e misurabili le relazioni matematiche che sottendono l'organizzazione del sistema musicale, introducendo implicitamente competenze di matematica applicata e sviluppando intuizioni sulle relazioni numeriche che governano l'acustica musicale.

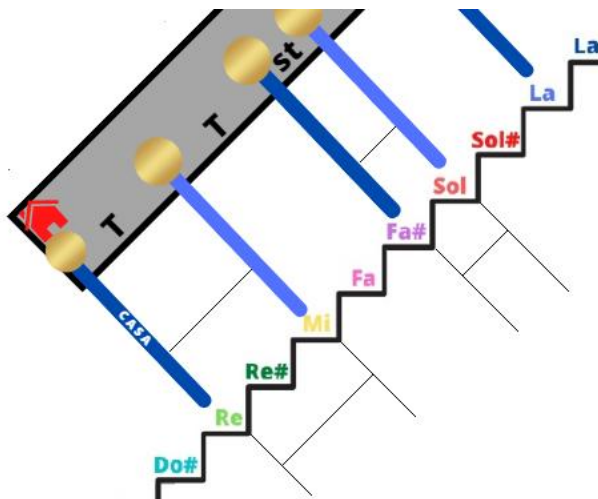


Figura 10.5: Compatibilità tra regolo e scala cromatica. La distanza corrispondente a un tono deve essere doppia della distanza corrispondente a un semitono.

L'integrazione funzionale tra scala cromatica e regolo costituisce il cuore operativo del metodo, creando un sistema didattico coerente in cui ogni elemento ha una funzione specifica ma si integra organicamente con gli altri componenti (Figura 10.6). Questa integrazione sistemica

facilita la comprensione delle relazioni complesse che caratterizzano l'organizzazione tonale, rendendo accessibili a studenti di scuola primaria concetti che tradizionalmente vengono considerati di difficile comprensione.

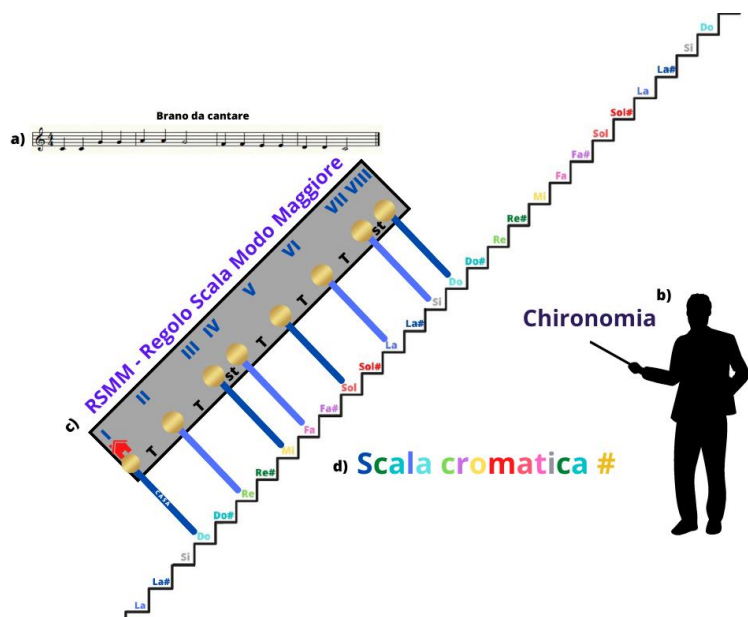


Figura 10.6: Sistema completo con brano musicale, regolo, scala cromatica e chironomia che mostra l'integrazione di tutti gli elementi metodologici.

Il posizionamento del regolo sulla scala cromatica in corrispondenza della tonica della tonalità desiderata permette l'identificazione automatica delle note appartenenti alla scala di riferimento (Figura 10.7), eliminando ogni elemento di arbitrarietà nella selezione delle altezze e rendendo immediatamente comprensibile la logica strutturale che sottende l'organizzazione tonale.

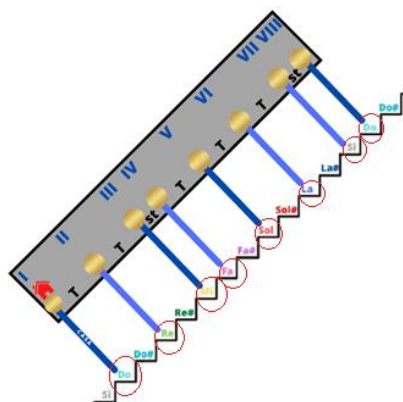


Figura 10.7: Le note della scala di Do maggiore identificate attraverso le asticelle del regolo posizionato sulla scala cromatica.

La costruzione collaborativa della scala di riferimento attraverso l'estrazione delle note identificate dal regolo (Figura 10.8) rappresenta un momento di scoperta autentica che trasforma l'apprendimento teorico in processo di costruzione attiva della conoscenza. Gli studenti non

ricevono informazioni preconfezionate sulla struttura delle scale, ma la scoprono attraverso l'esperienza diretta con gli strumenti fisici, sviluppando comprensione profonda dei principi che governano l'organizzazione tonale.

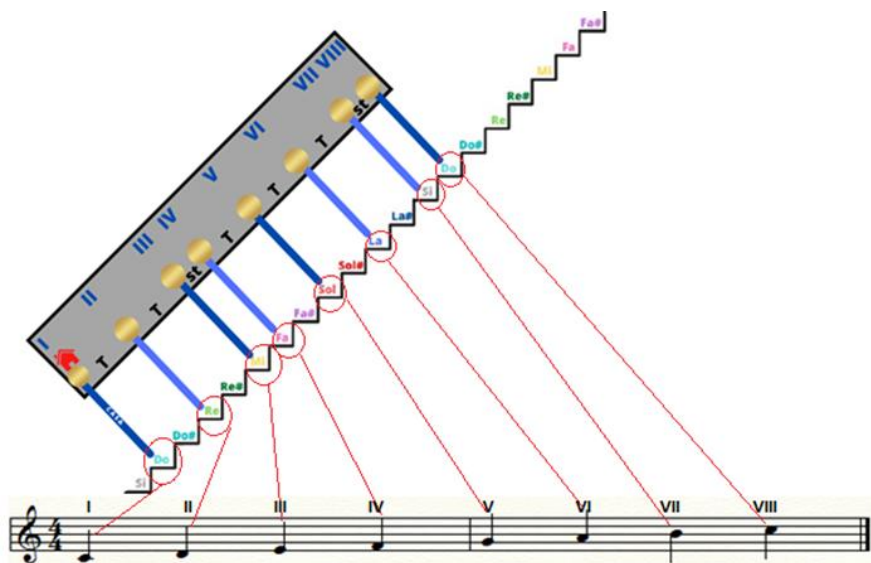


Figura 10.8: Scala di Do maggiore estrapolata dalla scala cromatica grazie al regolo, con trascrizione sul pentagramma.

La modularità del sistema permette adattamenti flessibili alle diverse esigenze didattiche: possibilità di utilizzare scale cromatiche di dimensioni diverse a seconda dello spazio disponibile, realizzazione di versioni individuali per lo studio autonomo, creazione di varianti specifiche per studenti con bisogni educativi speciali. Questa flessibilità operativa rende il metodo applicabile in contesti diversificati senza perdere l'efficacia pedagogica.

10.2.1 Esempio applicativo del metodo Cosenza

Riportiamo adesso un esempio di esecuzione conforme al metodo Cosenza. Il brano suggerito per iniziare l'attività è un frammento di quattro battute tratto dalla Canzonetta di Wolfgang Amadeus Mozart², brano in Do maggiore (Figura 10.9).

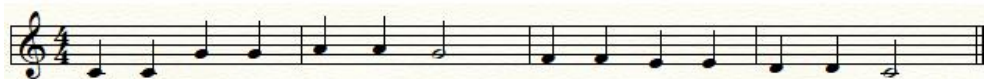



Figura 10.9: Canzonetta di Mozart in Do maggiore.

² Per essere più precisi, il brano in questione è "Ah! vous dirai-je, maman", antica canzone popolare francese che ispirò Mozart nelle sue Dodici Variazioni in Do maggiore KV265. La melodia, semplice e gradevole, è diventata un classico per carillon e giocattoli infantili.

Il maestro inizia con un'esecuzione integrale del brano, per poi riproporlo dall'inizio scandendo con precisione ogni singola nota. Attende la risposta corale degli alunni e, qualora l'intonazione non risulti stabile o pienamente soddisfacente, fa ripetere l'esecuzione fino al raggiungimento del risultato desiderato. Il gesto del maestro rimane sempre chiaro, orientato a evidenziare progressivamente le note della melodia.

Pur non richiedendo agli alunni alcuna gestualità codificata, la chironomia resta centrale nel processo di apprendimento: ogni nota intonata dal maestro viene simultaneamente indicata sulla scala cromatica attraverso l'uso della bacchetta , creando una corrispondenza immediata tra suono ascoltato e posizione visiva.

Le figure che seguono (Figure 10.10–10.13) illustrano la procedura seguita per ciascuna delle quattro battute, mostrando come la bacchetta indichi progressivamente ogni nota da cantare, prima dal maestro e poi dal coro, con le note cerchiare in rosso sul pentagramma.

Gli alunni mantengono costantemente davanti ai propri occhi sia lo spartito che il sistema “regolo-scala cromatica”, integrando lettura musicale e riferimento visivo-gestuale.

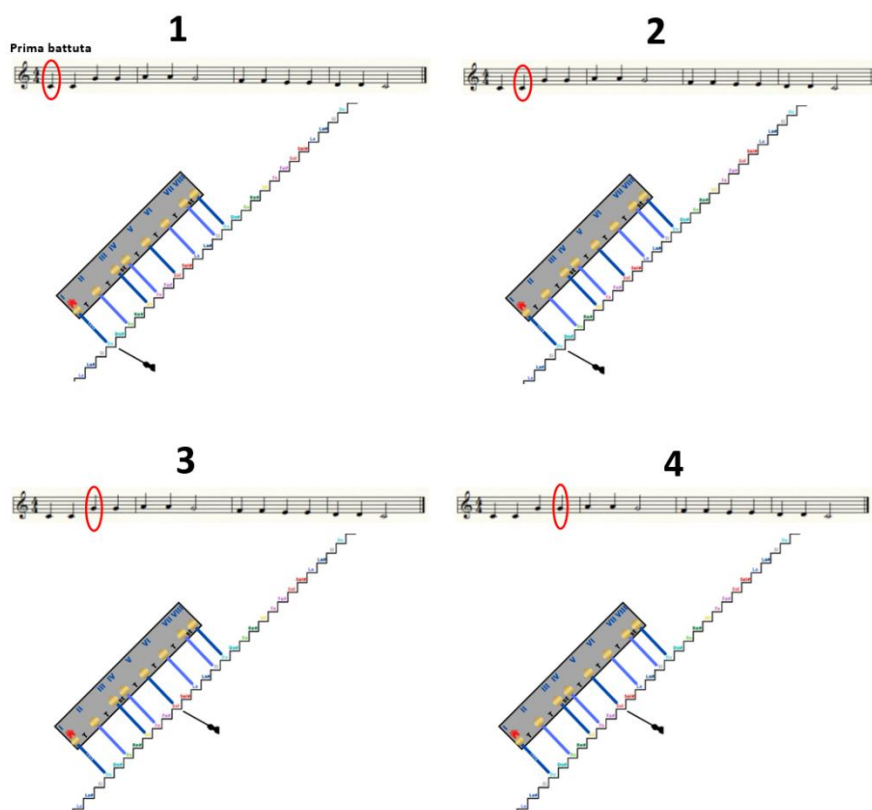


Figura 10.10: Sequenza di esecuzione della prima battuta della “Canzonetta di Mozart”.

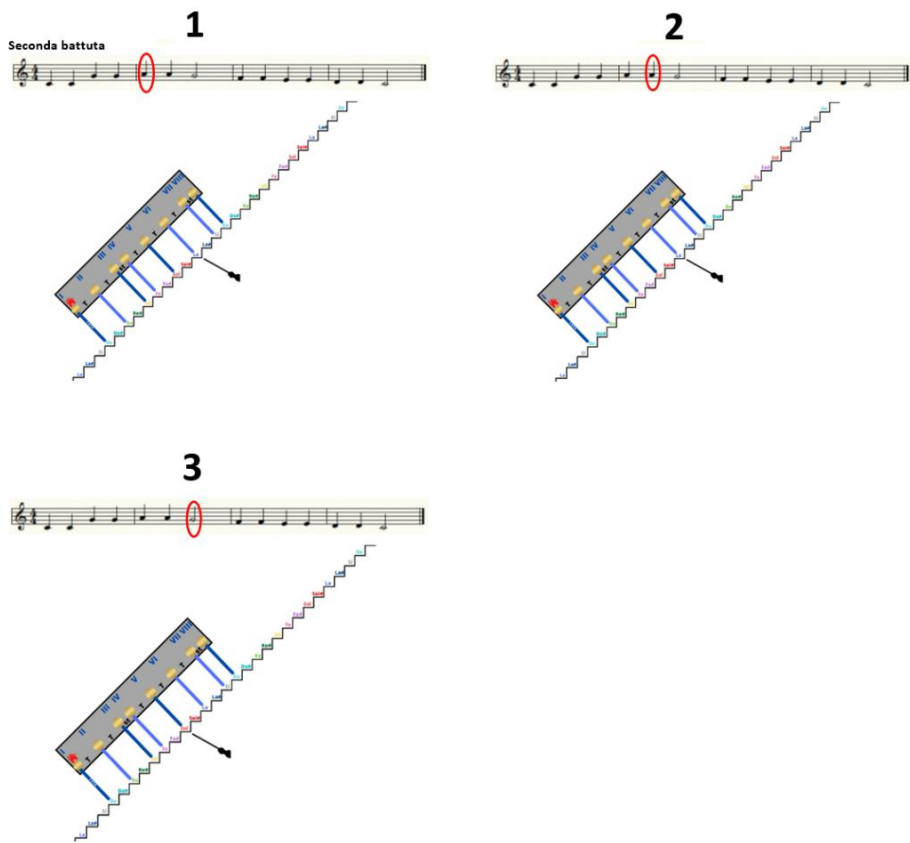


Figura 10.11: Sequenza di esecuzione della seconda battuta della "Canzonetta di Mozart".

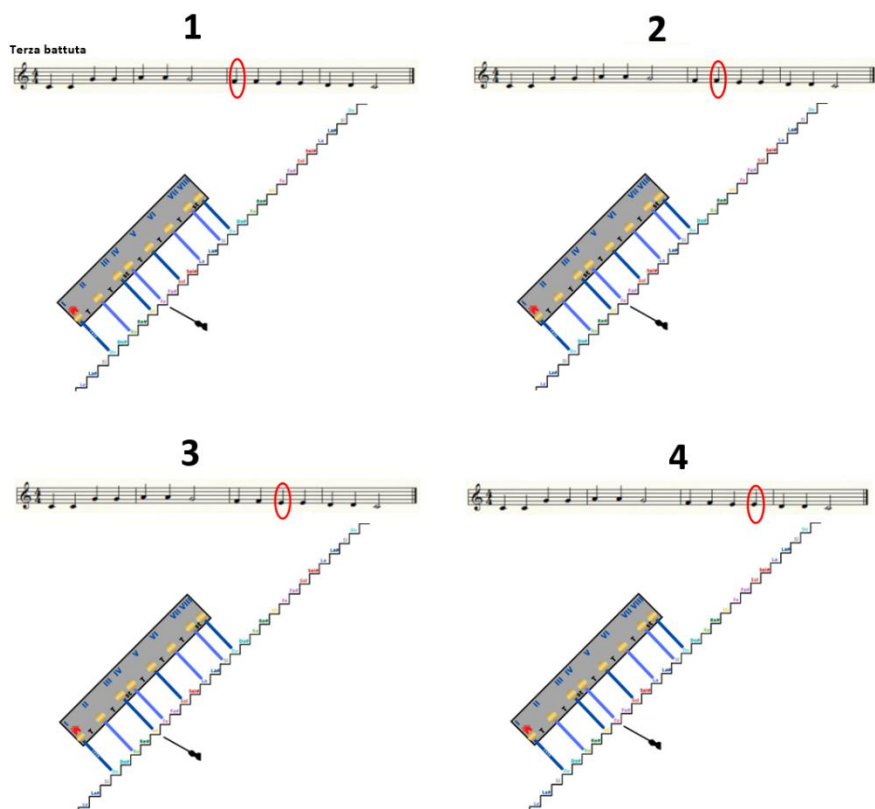


Figura 10.12: Sequenza di esecuzione della terza battuta della "Canzonetta di Mozart".

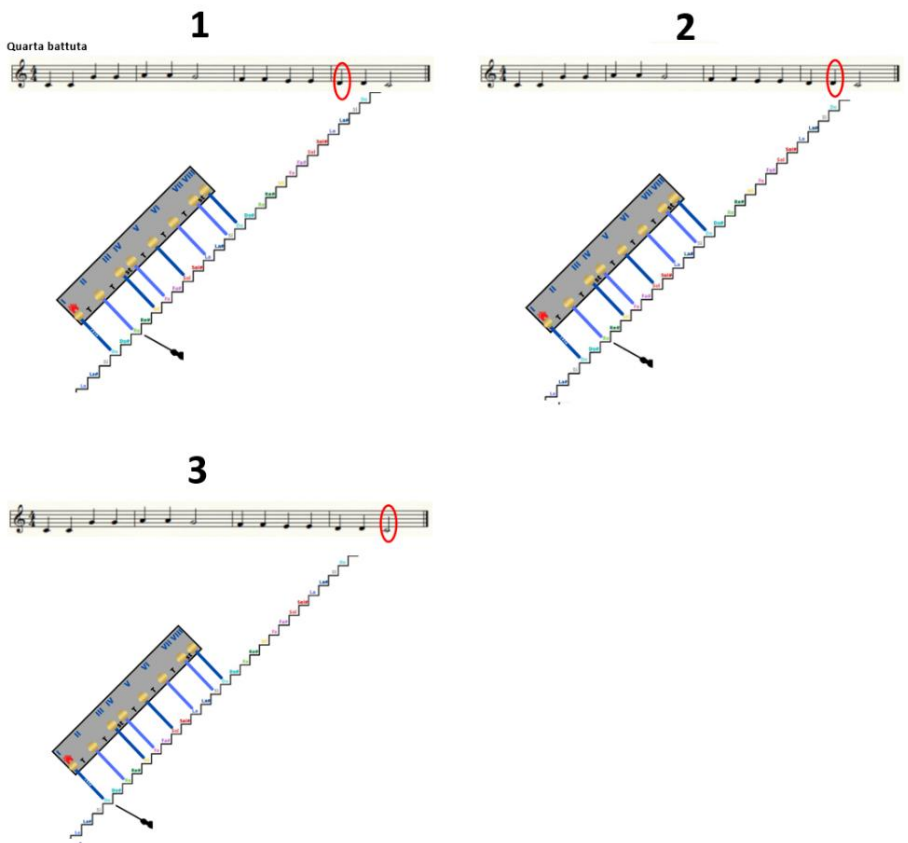


Figura 10.13: Sequenza di esecuzione della quarta battuta della “Canzonetta di Mozart”.

La prima esecuzione mira a far comprendere agli alunni la posizione delle note nella scala cromatica e la corretta intonazione, senza rigore iniziale su tempo e valori mensurali. L'uso della chironomia risulta determinante: la successione intervallare viene guidata dalla bacchetta del maestro, permettendo agli alunni di “sentire” e “vedere” contemporaneamente gli intervalli attraverso una percezione sonora e visiva. Ad esempio, il salto iniziale Do-Sol viene sia intonato che visualizzato dal movimento della bacchetta dalla prima asticella (I) alla quinta (V), supportando la memorizzazione di questo intervallo di quinta giusta mediante una distanza fisica costante, indipendente dalla tonalità. Le esecuzioni successive vengono condotte a tempo, eventualmente con metronomo, rispettando tutti i valori mensurali e aumentando gradualmente la velocità. Ogni alunno viene poi invitato a dirigere i compagni con la bacchetta, favorendo la partecipazione attiva. Il maestro evidenzia che sono state cantate solo le note della scala di Do maggiore indicate dalle asticelle del regolo. Le ultime esecuzioni avvengono senza supporto visivo, leggendo direttamente dallo spartito: il sistema regolo-scala cromatica, una volta raggiunto l'apprendimento, ha adempiuto al suo scopo e viene temporaneamente accantonato. Infine, il maestro esegue la melodia su tastiera cantando ogni nota, invitando gli alunni a

riprodurla strumentalmente, affinché acquisiscano consapevolezza del corrispettivo sonoro di quanto cantato e sviluppino progressivamente familiarità con lo strumento.

10.2.2 Primo esempio di trasporto della melodia

Il maestro introduce il trasporto del brano attraverso un approccio “problem solving”: fa ascoltare la melodia in Re maggiore e chiede agli alunni se il brano sia cambiato (Figura 10.14). La risposta attesa è che il brano rimane lo stesso ma risulta più alto.

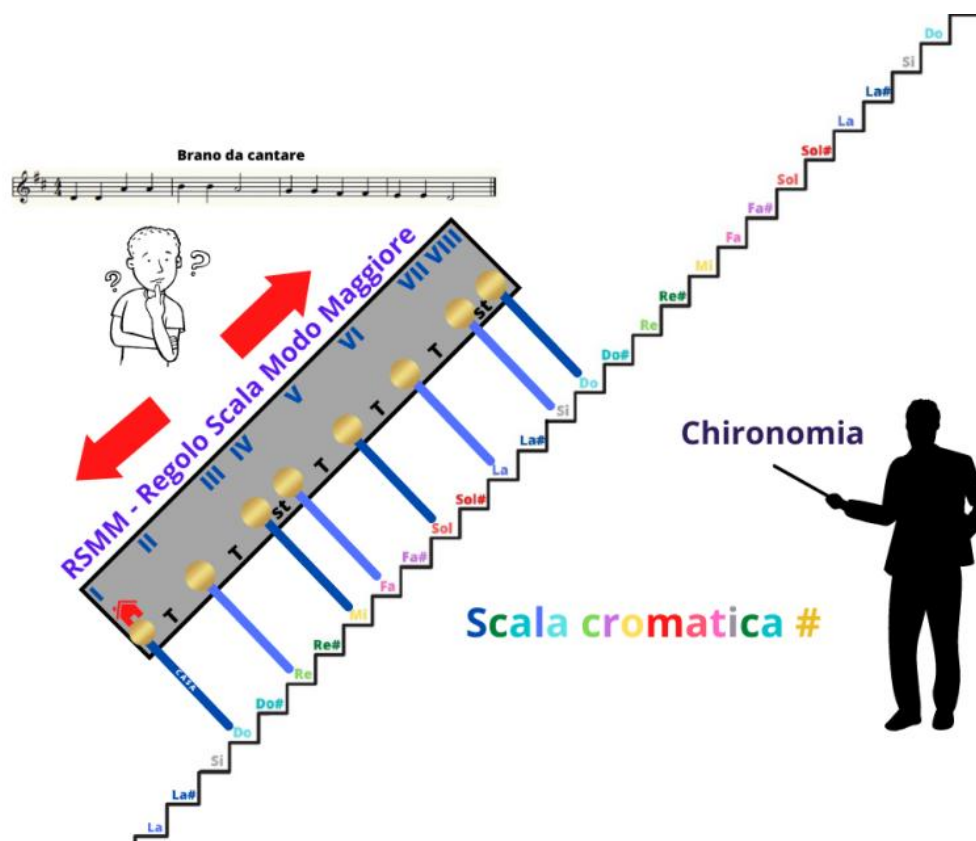


Figura 10.14: Situazione problema: Cambia la tonalità del brano. Dove occorre posizionare il regolo?

Segue una fase interattiva in cui il maestro chiede dove posizionare il regolo sulla scala cromatica e di quanto debba spostarsi. Dopo alcuni tentativi di riconoscimento, il regolo viene posizionato sul Re, due gradini sopra il Do, che diventa la nuova “casa” del brano, la tonica (Figura 10.15). Il regolo permette di individuare immediatamente le note della scala di Re maggiore, evidenziando le alterazioni: Fa# e Do#.

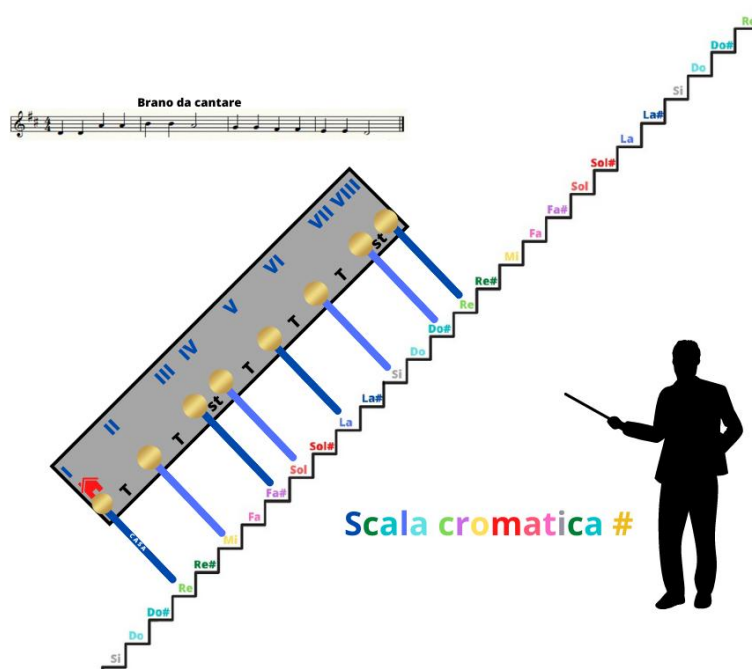


Figura 10.15: Regolo posizionato in corrispondenza del Re, la tonica del brano.

Il maestro scrive la scala estrapolata dalla scala cromatica (Figura 10.16), cerchia i diesis e introduce il concetto di armatura in chiave, spiegando che questi simboli vanno posti all'inizio del pentagramma dopo la chiave di violino come promemoria permanente delle alterazioni (Figura 10.17).

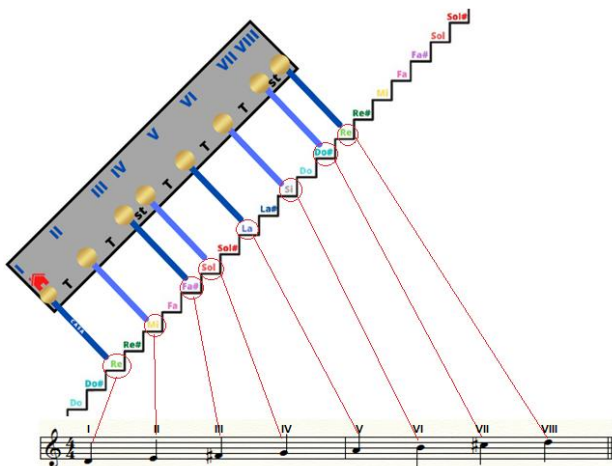


Figura 10.16: Scala di Re maggiore, estrapolata dalla scala cromatica grazie al regolo, senza armatura in chiave. Le alterazioni (diesis) sono poste accanto alle note Fa e Do.



Figura 10.17: I diesis devono essere posizionati all'inizio del pentagramma, subito dopo la chiave di violino.

La scala di Re maggiore (Figura 10.18) con i due diesis in armatura in chiave viene eseguita in senso ascendente e discendente, facendo notare che è identica a quella di Do maggiore ma posta un tono sopra, rendendo il concetto di altezza percepibile sia visivamente che sonoramente.



Figura 10.18: Scala di Re maggiore con armatura in chiave.

Gli alunni copiano la scala sul quaderno pentagrammato, azione che dovrà essere ripetuta per ogni nuova tonalità studiata.

Il principio fondamentale del metodo Cosenza è che nessuna scala deve mai essere data per scontata. Ogni nuova tonalità richiede la realizzazione, l'analisi e l'esecuzione della scala associata seguendo un procedimento logico-razionale. Infine, viene mostrato il brano in Re maggiore, evidenziando che l'armatura in chiave corrisponde a quella della scala appena realizzata. Dopo l'esecuzione dell'arpeggio di Re maggiore (Re, Fa#, La, Re ottava) in senso ascendente e discendente, si procede all'esecuzione del brano seguendo la medesima procedura dell'esercizio precedente. Non si ripeterà qui l'intero procedimento già illustrato per il caso precedente. Per maggiori dettagli sul metodo Cosenza si rimanda alla lettura del testo “Nuovo approccio all'apprendimento della musica. Lettura e canto – parte I” di Bartolomeo Cosenza (2023c).

Quanto svolto sinora merita però una riflessione. Attraverso esercizi progressivi, i discenti acquisiscono piena consapevolezza di ciò che cantano: le alterazioni, le nuove tonalità e le relative scale. Sviluppano così conoscenze, abilità e competenze musicali autentiche, poiché la competenza è essenzialmente “sapere cosa si sta facendo”.

L'analisi del salto iniziale evidenzia la coerenza strutturale del metodo: il salto Do-Sol (quinta giusta) nella tonalità originaria diventa Re-La in Re maggiore, mantenendo inalterata la natura intervallare. L'intervallo rimane identico, così come il movimento della bacchetta. La distanza visiva I-V resta invariata, indipendentemente dalla tonalità. L'unica differenza riguarda l'altezza: l'intera esecuzione si colloca un tono sopra, con il regolo posizionato due gradini più in alto. La melodia trasportata mantiene costantemente il supporto del sistema regolo-scala cromatica e della gestualità chironomica.

Tale sistema costituisce pertanto un efficace supporto alla decodifica degli intervalli in qualsiasi tonalità: la cadenza Mi-La (in La maggiore) o La-Re (in Re maggiore) viene letta con la stessa facilità della cadenza Sol-Do (in Do maggiore). Il cantore rimane sempre consapevole di ciò che

effettivamente sta intonando, sia della struttura intervallare che delle note reali e della tonalità in cui opera.

10.2.3 Secondo esempio di trasporto della melodia

Dopo aver sperimentato il trasporto in Re maggiore, si propone ora un ulteriore innalzamento dell'altezza, trasportando il brano in Fa maggiore. In continuità con l'impostazione già adottata, il docente fa ascoltare l'esecuzione del brano nella nuova tonalità e chiede agli alunni se si tratti dello stesso brano. Alla risposta affermativa segue la messa a fuoco dell'elemento realmente variato, ossia l'altezza complessiva, percepita come più alta rispetto all'esecuzione in Re maggiore. A questo punto il docente sollecita la classe a ragionare sul posizionamento del regolo: esso dovrà collocarsi più in basso o più in alto sulla scala cromatica? E di quanti gradini dovrà essere spostato?

L'esercizio introduce, tuttavia, una novità metodologica rilevante: per operare correttamente in Fa maggiore si rende necessario sostituire la scala cromatica diesis con la scala cromatica bemolle (Figura 10.19).



Figura 10.19: Cambio della scala cromatica di riferimento. Dalla scala cromatica # (diesis) si passa alla scala cromatica b (bemolle).

La ragione non è meramente terminologica, ma concettuale. Se si mantenesse la scala diesis, dopo il La si incontrerebbe La#, mentre in Fa maggiore è richiesta la nota Sib. È vero che La-La# e La-Sib rappresentano entrambi un intervallo di semitono, ma non sono equivalenti dal punto di vista teorico: nel primo caso si tratta di un semitono cromatico (alterazione della stessa nota), nel secondo di un semitono diatonico (passaggio al grado successivo della scala). Conservare La#

al posto di Sib condurrebbe dunque a una lettura concettualmente scorretta della struttura scalare e dell'armatura di chiave; un errore che il metodo, proprio perché orientato alla chiarezza e alla consapevolezza, deve evitare.

È legittimo domandarsi se questa sostituzione della scala cromatica sia davvero indispensabile. In linea teorica, essa potrebbe essere evitata adottando sin dall'inizio una scala cromatica enarmonica, nella quale diesis e bemolli coesistono come denominazioni diverse della medesima altezza (ad esempio Fa#/Solb, Sol#/Lab, La#/Sib) come mostrato in Figura 10.20.



Figura 10.20: Frammento di una scala cromatica enarmonica in cui coesistono diesis e bemolle.

Tale soluzione, tuttavia, introduce una complessità non trascurabile nel momento in cui l'alunno deve individuare operativamente le note della scala maggiore attraverso il regolo. Nel caso di Fa maggiore, dopo Fa, Sol e La non emergono difficoltà; ma al passaggio successivo l'allievo si troverebbe davanti a una scelta tra due denominazioni possibili per la medesima altezza (La# oppure Sib), entrambe potenzialmente presenti sulla scala enarmonica (Figura 10.21).

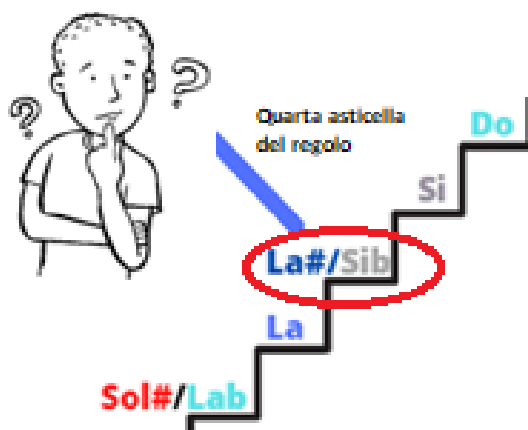


Figura 10.21: La scelta, da parte del discente, della nota appartenente alla scala di Fa maggiore (La#/Sib) potrebbe generare confusione, compromettendo la chiarezza e l'intuitività del metodo.

La risposta corretta è, naturalmente, Sib, poiché nella scala si procede per gradi congiunti. Quindi, dopo il La segue necessariamente il Sib, e non il La#. Questa distinzione, pur essendo logica, richiede tuttavia un passaggio concettuale aggiuntivo che riduce parzialmente l'immediatezza del metodo. Per questa ragione, nella fase introduttiva si privilegia la scala cromatica bemolle. In tal modo si evitano ambiguità percettive e decisionali, poiché dopo il La compare unicamente il Sib. È vero che tale scelta implica un intervento esplicito del docente, la sostituzione della scala, che inizialmente può apparire come un "atto di fiducia" non pienamente motivato sul piano teorico. Proprio per questo, la spiegazione dettagliata dell'enanarmonia e l'adozione della scala cromatica enarmonica vengono rinviate a una fase successiva, quando gli alunni avranno acquisito maggiore padronanza del metodo e potranno distinguere senza incertezze tra equivalenze sonore e differenze funzionali. In questa prospettiva, l'enanarmonia non viene esclusa, ma collocata in modo didatticamente opportuno: prima si consolida l'operatività, poi si amplia il quadro concettuale.

La gestione di due scale cromatiche richiede, inoltre, che il docente possieda una conoscenza sicura delle tonalità e delle corrispondenti armature in chiave. Uno schema di sintesi come quello riportato in Figura 10.22 può fungere da supporto operativo, soprattutto nella fase iniziale, chiarendo in quali tonalità risulti più appropriato l'impiego della scala diesis o della scala bemolle (con l'eccezione di Do maggiore, per la quale l'assenza di alterazioni rende indifferente la scelta).



Figura 10.22: Armature in chiave e tonalità (solo modo maggiore). In alto le tonalità maggiori per cui si richiede l'utilizzo della scala cromatica diesis, in basso le tonalità maggiori per cui si richiede l'utilizzo della scala cromatica bemolle. Per il Do è indifferente l'utilizzo dell'una o dell'altra scala cromatica.

Stabilito il quadro, l'esercizio procede come nei casi precedenti. Identificata la tonica, il docente posiziona il regolo sul Fa (Figura 10.23).

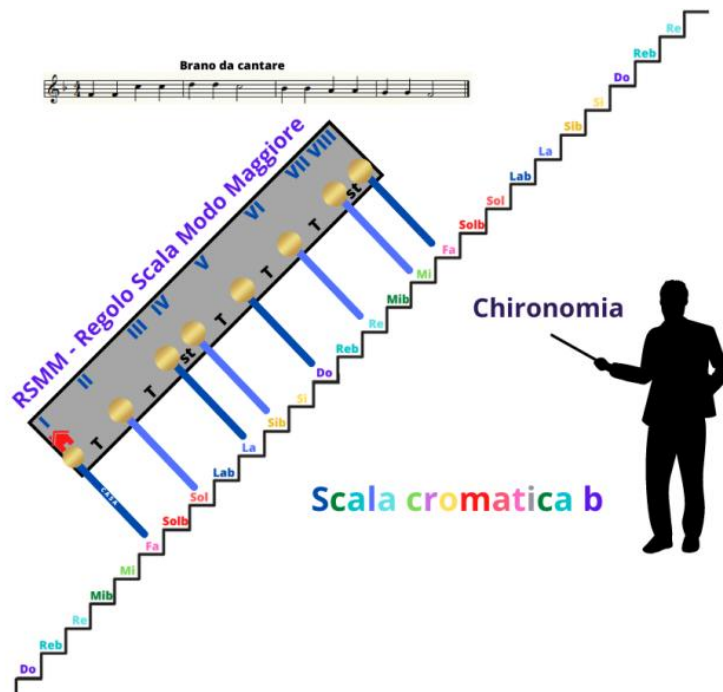


Figura 10.23: Regolo posizionato in corrispondenza del Fa, la tonica del brano.

Anche nella versione bemolle, il regolo consente di individuare immediatamente le note della scala di riferimento, evidenziate dalle asticelle (Figura 10.24).

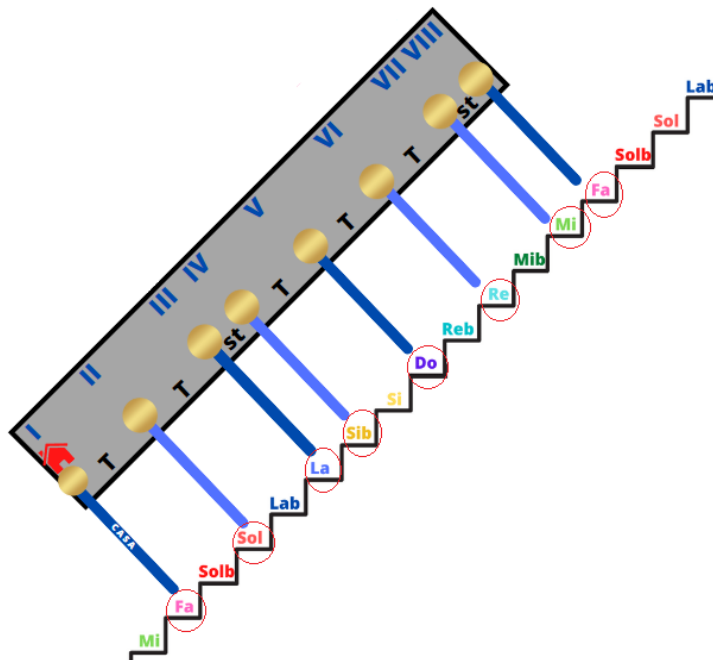


Figura 10.24: Le note della scala di Fa maggiore puntate dalle asticelle del regolo.

Il docente trascrive quindi la scala di Fa maggiore estratta dalla scala cromatica, indicando l'unica alterazione necessaria, il Sib, accanto alla nota (Figura 10.25). Successivamente il docente isola visivamente l'unica alterazione presente nella scala, cerchiandola con cura, e guida gli alunni a

comprenderne non solo la funzione puntuale (ossia “modificare” una nota), ma soprattutto la sua valenza strutturale nella costruzione della tonalità. A partire da questo passaggio, infatti, l’alterazione non viene più trattata come un segno occasionale da applicare di volta in volta accanto alla nota, bensì come un’informazione che deve essere stabilizzata e resa costante per l’intero brano.

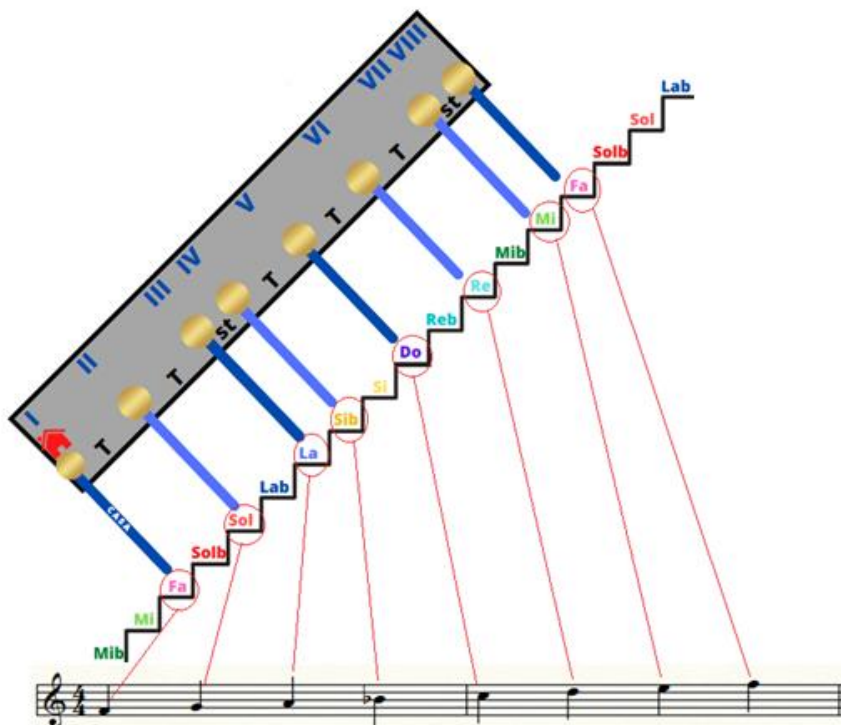


Figura 10.25: Scala di Fa maggiore, estrapolata dalla scala cromatica grazie al regolo, senza armatura in chiave. L’alterazione (bemolle) è posta accanto alla nota Si.

Per rendere evidente tale principio, il docente mostra la collocazione corretta del bemolle in armatura di chiave, posizionandolo all’inizio del pentagramma, immediatamente dopo la chiave di violino (Figura 10.26). In questo modo, l’armatura viene presentata come un vero e proprio “promemoria permanente”: un codice iniziale che definisce il campo tonale entro cui si muoverà tutta l’esecuzione e che consente al lettore di anticipare, con un solo colpo d’occhio, quali altezze saranno sistematicamente modificate.

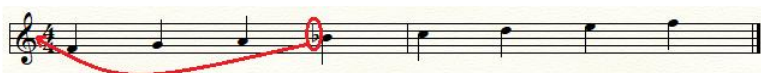


Figura 10.26: Il bemolle deve essere posizionato all’inizio del pentagramma, subito dopo la chiave di violino.

La scala viene poi eseguita in senso ascendente e discendente, prima dal docente e poi dalla classe, e gli alunni la ricopiano sul quaderno pentagrammato in forma completa di armatura (Figura 10.27), esplicitando la tonalità. A seguire, il docente propone l’arpeggio di Fa maggiore,

facendo riferimento alle asticelle che evidenziano i gradi dell'accordo di tonica (Fa–La–Do–Fa), prima in forma ascendente e poi discendente, con ripetizione corale da parte degli alunni.



Figura 10.27: Scala di Fa maggiore con armatura in chiave.

Solo a questo punto viene presentato lo spartito del brano trasportato in Fa maggiore (Figura 10.28), mettendo in evidenza la corrispondenza tra l'armatura del brano e quella della scala appena costruita.



Figura 10.28: Canzonetta di Mozart in Fa maggiore.

Si procede quindi all'esecuzione seguendo la medesima procedura illustrata negli esempi precedenti: il docente guida la lettura e l'intonazione stabilendo un raccordo costante tra notazione, gesto chironomico e riferimento visivo sul sistema regolo-scala cromatica.

A corredo di quanto illustrato finora, la Figura 10.29 documenta un aspetto particolarmente rilevante del metodo Cosenza: la sua realizzabilità con materiali di uso comune e, di conseguenza, la piena compatibilità con i vincoli ordinari della scuola primaria.

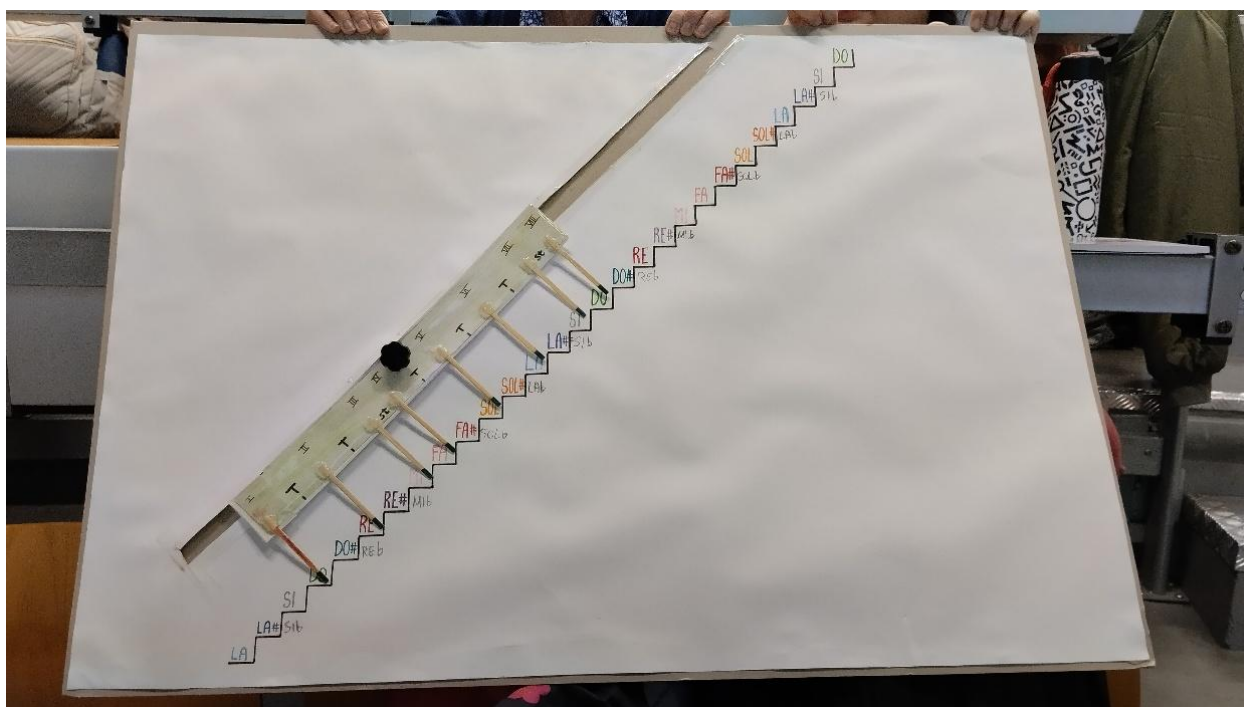


Figura 10.29: Regolo e scala cromatica realizzati con materiali di uso comune. Il metodo è stato applicato anche durante l'insegnamento di Metodologia dell'educazione musicale, nel corso di Scienze della Formazione Primaria dell'Università degli Studi di Palermo.

La fotografia mostra una versione funzionale del sistema regolo-scala cromatica costruita con risorse semplici e facilmente reperibili, evidenziando come l'efficacia del dispositivo non dipenda da strumentazioni specialistiche, ma dalla chiarezza della struttura e dalla coerenza delle procedure operative. Inoltre, la figura testimonia la trasferibilità del metodo anche in contesti di formazione iniziale degli insegnanti, poiché l'approccio è stato adottato nell'insegnamento di Metodologia dell'educazione musicale all'interno del corso di Scienze della Formazione Primaria dell'Università degli Studi di Palermo.

Segue adesso una breve introduzione del Metodo Cosenza relativamente all'apprendimento del solfeggio.

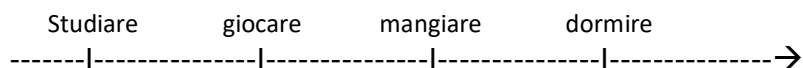
10.2.4 Introduzione al solfeggio

Quando si parla di tempo in musica ci si riferisce principalmente all'andamento (velocità) e, più in generale, all'organizzazione temporale dell'esecuzione. Se la nostra vita, il nostro organizzarci la giornata (lavoro, scuola, spesa, riposo, ecc...) è regolata da una scansione oraria che viene indicata dalle lancette dell'orologio o, sempre più, dal display del cellulare (che riporta l'orario), allo stesso modo i musicisti fanno costantemente uso del tempo per suonare le diverse sezioni di un brano e cioè delle note che sono disposte orizzontalmente (melodia) e verticalmente (armonia) secondo un certo criterio. Sarebbe impossibile fare musica, dalla più semplice alla complessa, senza tenere conto del tempo. Il tempo di un brano musicale altro non è che una, o un insieme di indicazioni, volte a determinare l'organizzazione sequenziale dei suoni che lo compongono e l'andamento dello stesso durante la sua esecuzione.

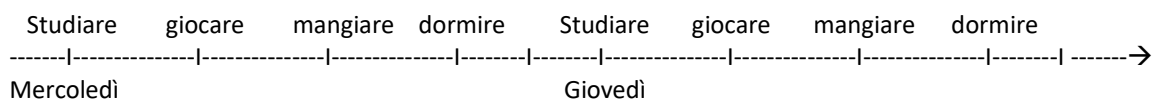
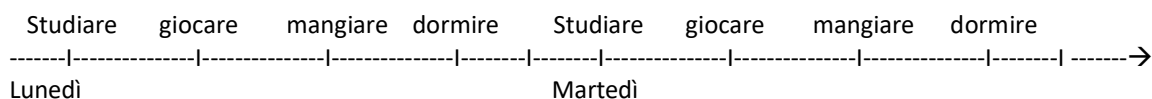
La frazione in chiave: il numeratore e le pulsazioni.

Se prendiamo un qualsiasi spartito musicale, ci renderemo subito conto dell'esistenza di una frazione posta sul pentagramma (ad esempio $4/4$). Ebbene questa frazione è un'indicazione del tempo di quella musica, più precisamente il numeratore indica il numero delle unità principali (dette anche pulsazioni) che formano una battuta, mentre il denominatore indica il valore di ciascuna di queste unità. Non è opportuno al momento che gli alunni sappiano cosa indica il denominatore (ovvero l'unità di valore presa come riferimento), perché ciò genererebbe confusione. Sofferamoci invece sul numeratore. Riprendiamo la definizione appena data e cioè "il numero di pulsazioni che formano una battuta". Per fare capire questi due concetti (numero di pulsazioni e battuta) agli alunni, il maestro chiede alla classe di descrivere quattro azioni che si svolgono abitualmente durante una giornata, ad esempio: 1) studiare, 2) giocare, 3) mangiare,

4) dormire. Quattro azioni che si ripetono regolarmente ogni giorno. Mettiamo adesso in sequenza queste quattro azioni, su una ipotetica linea del tempo, con le scritte equidistanti fra di loro:

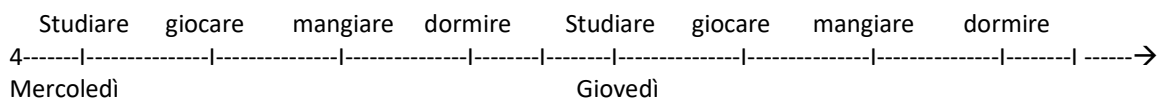
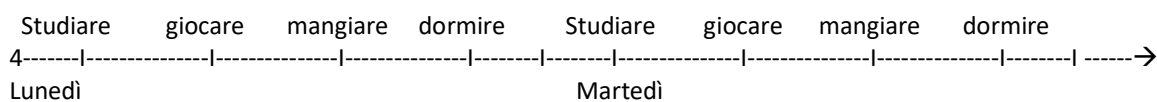


Il maestro fa notare che queste azioni si svolgono ogni giorno. Mettiamo quindi una sbarra alla fine di queste azioni, per separare un giorno dall'altro.



Fino a Domenica.

Adesso viene aggiunto il numero 4 all'inizio di ogni rigo, per far capire che le azioni svolte durante ogni giornata sono quattro.



Fino a Domenica.

Adesso il maestro pronuncia le varie azioni associando ad ogni termine un gesto del braccio. Il maestro alza il braccio e lo tiene immobile per qualche istante poi in ordine sequenziale pronuncia:

“studiare” -> e abbassa il braccio,

“giocare” -> e sposta il braccio abbassato a sinistra,

“mangiare” -> e sposta il braccio abbassato a destra,

“dormire” -> si ritorna in alto al punto di partenza.

E il tutto si ripete quante volte vuole il maestro.

È fondamentale dare importanza al gesto che accompagna ogni parola scandita dal maestro e dagli alunni. Non è un caso infatti che quando si solfeggia si fa uso del braccio per scandire i movimenti. Cosa sarebbe infatti un coro o un'orchestra senza il gesto preciso del direttore? Un gesto poco chiaro può essere male interpretato e ciò si ripercuote sulla performance dei coristi

e degli orchestrali. Il braccio e la mano del direttore devono muoversi come un unico blocco. I coristi, mentre cantano, sanno sempre in quale movimento della battuta sono. Dopo aver ripetuto la battuta diverse volte, il maestro sostituirà i verbi “studiare” con “UNO”, “giocare” con DUE, “mangiare” con TRE, “dormire” con QUATTRO. I bambini ripeteranno quanto fa il maestro e il gioco è fatto! Il primo esempio di solfeggio in 4/4 su una battuta vuota, poiché al momento non ci sono note. Ma ancora per poco... Il maestro, infatti, in corrispondenza di ogni movimento della battuta, aggiungerà una stanghetta con un pallino sopra, come riportato in Figura 10.30.



Figura 10.30: Primo esempio di solfeggio, tempo 4/4 e semiminime.

Il segno grafico riportato più volte in figura (stanghetta e pallino) si chiama “semiminima”. Ogni semiminima corrisponde a un quarto e riempie un movimento. In ogni battuta vi sono dunque quattro semiminime, una per ciascun movimento. La prima volta il maestro farà un semplice conteggio, da uno a quattro (dalla prima all’ultima semiminima all’interno di ciascuna battuta), e lo ripeterà fino a quando non lo riterrà opportuno.

Adesso è giunto il momento di solfeggiare. Il maestro apporrà un fonema, ad esempio “PA”, in corrispondenza di ciascun segno grafico, e solfeggerà il rigo sotto riportato (Figura 10.31).

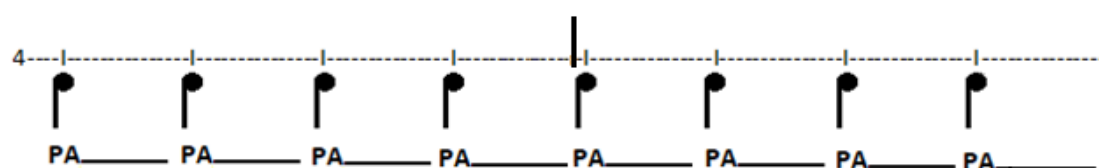


Figura 10.31: Primo esempio di solfeggio, tempo 4/4, semiminime e relativi fonemi della durata di 1/4 ciascuno.

La linea continua accanto alla sillaba PA è necessaria al fine di un corretto solfeggio. La sillaba PA, infatti, si deve prolungare per tutta la durata del movimento. Se ad esempio ogni movimento dura un secondo, allora il fonema corrispondente alla sillaba PA dovrà prolungarsi per un secondo. Un valore temporale più breve è da considerarsi un errore! Precisamente una inesattezza ritmica. Infatti, esistono dei sottomultipli della semiminima, come ad esempio la croma (ottavo, esattamente la metà di una semiminima) e la semicroma (sedicesimo, esattamente un quarto di una semiminima). Un PA che si prolunga, ad esempio, per mezzo secondo, è da attribuire quindi ad una croma e non a una semiminima.

Introduzione delle pause

La musica è fatta di suoni, ma anche di pause, ossia di silenzi. Il maestro può anche fare un esempio di quando si parla normalmente. È evidente che facciamo delle pause, ad esempio per prendere fiato, per dare il tempo all'interlocutore di fare chiarezza su ciò che è stato detto, o, più semplicemente, per lasciar parlare l'interlocutore. Le pause sono dunque indispensabili, e anche loro avranno la loro durata. Esistono pause di diversa durata; tuttavia, poiché in questa fase assumiamo la semiminima come unità di riferimento, introduciamo per ora la pausa corrispondente alla semiminima. Questo segno di pausa di 1/4 (che sembra quasi un'anguilla) sta ad indicare la pausa corrispondente ad una semiminima. Il maestro allora farà solfeggiare ai suoi alunni i seguenti esercizi (Figura 10.32), dove la pausa è prima sul secondo movimento (esercizio 1), poi sul terzo (esercizio 2), poi sul primo (esercizio 3) ed infine sul quarto movimento (esercizio 4). Da notare che ogni esercizio è formato da due battute identiche. Prima di passare all'esercizio successivo, il maestro si assicurerà che ogni alunno sappia solfeggiare le due battute con disinvoltura (le due battute di ogni esercizio potranno essere ripetute *ad libitum*).

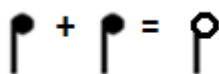
The figure displays four musical exercises, each on a 4/4 staff. Each exercise consists of two identical measures. Exercise 1: The first measure has a semiminime note on the first beat, a 1/4 rest on the second beat, and a semiminime note on the third beat. The second measure has semiminime notes on the first, second, and third beats, followed by a 1/4 rest on the fourth beat. Exercise 2: The first measure has semiminime notes on the first and second beats, followed by a 1/4 rest on the third beat. The second measure has semiminime notes on the first, second, and third beats, followed by a 1/4 rest on the fourth beat. Exercise 3: The first measure has a 1/4 rest on the first beat, followed by semiminime notes on the second, third, and fourth beats. The second measure has semiminime notes on the first, second, and third beats, followed by a 1/4 rest on the fourth beat. Exercise 4: The first measure has semiminime notes on the first, second, and third beats, followed by a 1/4 rest on the fourth beat. The second measure has semiminime notes on the first, second, and third beats, followed by a 1/4 rest on the fourth beat.

Figura 10.32: Esercizi di solfeggio, tempo 4/4, semiminime e relative pause di 1/4.

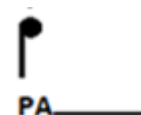
Introduzione della minima

Dopo aver svolto tutti gli esercizi riportati, è possibile affrontare un nuovo valore mensurale, la “minima”, del valore di due quarti (2/4).

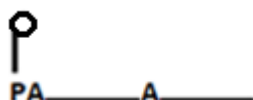
Il concetto è molto semplice e intuitivo, i bambini non avranno difficoltà a comprenderlo. Basta dire loro che una minima, il cui segno grafico corrisponde a un pallino bianco con la stanghetta, vale quanto due semiminime:



Quindi, tradotto in fonemi e rispettiva durata, se a una semiminima corrisponde:



Allora a una minima corrisponde:



È utile marcare la seconda A, per dare consapevolezza di quando inizia il secondo movimento.

L'apprendimento della “semibreve”, del valore di quattro quarti (4/4), segue un procedimento analogo. Non si procederà oltre nell'approfondimento del solfeggio, poiché l'obiettivo di questo capitolo è presentare i fondamenti metodologici piuttosto che offrire un manuale operativo completo, e ulteriori dettagli tecnici richiederebbero uno spazio dedicato che esula dagli scopi di questa trattazione. È però importante riepilogare le caratteristiche salienti del metodo.

- L'insegnamento del tempo musicale procede mediante l'ancoraggio a esperienze quotidiane familiari agli alunni.
- Le azioni giornaliere vengono organizzate sequenzialmente e associate a gesti corporei specifici, stabilendo una corrispondenza immediata tra movimento fisico e scansione temporale. Il gesto del braccio assume un ruolo centrale nella metodologia, anticipando la funzione direttoriale e fornendo un supporto cinestetico alla comprensione ritmica.
- Ogni nuovo elemento viene consolidato attraverso esercizi ripetuti prima di procedere oltre.
- L'approccio privilegia la dimensione corporea e vocale mediante il solfeggio parlato, dove ogni fonema deve prolungarsi per l'intera durata del valore mensurale corrispondente, garantendo la precisione ritmica fin dall'inizio dell'apprendimento.

10.3 Innovazioni metodologiche e superamento degli approcci tradizionali

L'analisi comparativa del metodo Cosenza con le metodologie tradizionali dell'educazione musicale evidenzia innovazioni significative che rappresentano contributi originali al panorama pedagogico-musicale contemporaneo. Tali novità non si configurano come semplici modifiche

tecniche di approcci preesistenti, ma come riconcettualizzazioni profonde dei processi di insegnamento-apprendimento musicale che affrontano sistematicamente le limitazioni identificate nelle prassi didattiche diffuse.

La prima innovazione fondamentale riguarda il superamento della dicotomia tra lettura assoluta e lettura relativa che ha caratterizzato storicamente il dibattito metodologico nell'educazione musicale. Mentre i modelli didattici tradizionali tendono a privilegiare uno dei due orientamenti a scapito dell'altro, il metodo Cosenza integra organicamente i vantaggi di entrambi attraverso un sistema che mantiene costantemente la nomenclatura assoluta delle note fornendo contemporaneamente supporti visuali e gestuali che facilitano il riconoscimento delle relazioni intervallari. Questa integrazione risolve quindi una delle contraddizioni più problematiche degli approcci tradizionali: la necessità di gestire simultaneamente due sistemi di denominazione delle note con conseguenti confusioni cognitive negli studenti. Il metodo Cosenza elimina questa fonte di ambiguità mantenendo un sistema di riferimento unico e coerente, ma fornendo strumenti che rendono più accessibile la comprensione delle relazioni strutturali che caratterizzano l'organizzazione musicale.

La seconda innovazione significativa concerne l'oggettivazione pratica dei concetti musicali astratti attraverso strumenti manipolabili che rendono tangibili relazioni normalmente percepibili solo a livello uditivo. Questa trasformazione dall'astratto al concreto risponde efficacemente alle caratteristiche cognitive degli studenti di scuola primaria, che necessitano di esperienze concrete per sviluppare comprensione di concetti complessi. La tradizionale separazione tra teoria e pratica musicale viene superata attraverso un'impostazione integrata in cui ogni attività pratica veicola simultaneamente contenuti teorici e ogni concetto teorico trova immediata applicazione operativa.

La terza innovazione riguarda la trasformazione del ruolo degli studenti da recettori passivi di contenuti trasmessi dal docente a protagonisti attivi della costruzione condivisa della conoscenza. Il processo di "estrazione" delle note della scala dalla scala cromatica attraverso l'utilizzo del regolo rappresenta un momento di scoperta autentica in cui gli studenti costruiscono autonomamente la comprensione delle relazioni tonali, sviluppando competenze metacognitive e capacità di apprendimento autonomo.

La metodologia tradizionale del "maestro che spiega e studenti che ascoltano" viene sostituita da un modello collaborativo in cui ogni studente assume progressivamente responsabilità didattiche nei confronti dei compagni, sviluppando competenze di leadership e comunicazione

che si estendono oltre il dominio musicale specifico. L'alternanza nel ruolo di “direttore” della classe non rappresenta semplicemente una strategia motivazionale, ma costituisce un elemento strutturale del metodo che favorisce l'apprendimento peer-to-peer e la responsabilizzazione individuale.

La quarta innovazione concerne l'approccio alla trasposizione musicale, trasformata da operazione tecnica complessa accessibile solo a studenti avanzati in un processo di scoperta guidata adatto alla scuola primaria (Guy-Evans, 2024).

Il problem-solving collaborativo utilizzato per identificare le nuove posizioni del regolo e le alterazioni necessarie sviluppa competenze di ragionamento logico e pensiero critico, rendendo gli studenti consapevoli dei principi strutturali che governano l'organizzazione tonale.

La quinta innovazione riguarda l'integrazione organica della dimensione inclusiva nel design metodologico di base. Mentre nelle metodologie tradizionali l'adattamento per studenti con bisogni educativi speciali avviene spesso attraverso modifiche successive del metodo standard, l'approccio di Cosenza incorpora fin dalla progettazione iniziale elementi che facilitano l'accessibilità: utilizzo di molteplici canali sensoriali, manipolazione fisica degli strumenti, progressione graduale delle difficoltà, flessibilità nei ritmi di apprendimento.

10.4 Processi cognitivi e apprendimento multisensoriale

L'efficacia del metodo Cosenza trova fondamento teorico nella comprensione approfondita dei processi cognitivi coinvolti nell'apprendimento musicale e nell'utilizzo sistematico di approcci multisensoriali che ottimizzano l'acquisizione e la ritenzione delle competenze musicali. L'analisi delle dimensioni cognitive del metodo rivela l'integrazione coerente di diversi modelli teorici dell'apprendimento che convergono nella creazione di un'esperienza formativa neuralmente ricca e cognitivamente stimolante.

La teoria del doppio codice di Paivio (1971, 1991) fornisce una chiave interpretativa fondamentale per comprendere l'efficacia dell'approccio multisensoriale del metodo Cosenza. Secondo questa teoria, l'informazione viene elaborata attraverso due sistemi cognitivi specializzati: il sistema verbale, che elabora informazioni linguistiche e simboliche, e il sistema immaginativo, che elabora informazioni spaziali e visive. Il metodo attiva simultaneamente entrambi i sistemi attraverso l'integrazione di nomenclatura musicale (sistema verbale) e rappresentazioni spaziali delle relazioni tonali (sistema immaginativo), generando

rappresentazioni multiple della stessa informazione, che ne potenziano la memorizzazione e ne agevolano il successivo richiamo.

La rappresentazione spaziale delle altezze musicali (Rusconi et al., 2006) attraverso la scala cromatica attiva specificamente le aree cerebrali deputate all'elaborazione spaziale, creando mappe cognitive che associano posizioni fisiche specifiche ad altezze sonore determinate. Questa associazione spazio-suono facilita lo sviluppo dell'orecchio interno e supporta processi di memorizzazione che utilizzano strategie spaziali piuttosto che puramente auditive. Le altezze sonore vengono rappresentate contemporaneamente attraverso stimoli uditivi (intonazione), visivi (posizione sulla scala cromatica), cinestetici (movimento della bacchetta), e cognitivi (nomenclatura delle note), supportando in tal modo studenti con diverse modalità preferenziali di elaborazione dell'informazione. L'integrazione della dimensione motoria attraverso la gestualità chironomica coinvolge i circuiti neurali della coordinazione visuo-motoria e della memoria procedurale, creando tracce mnestiche embodied che risultano particolarmente resistenti all'oblio. La ricerca neuroscientifica documenta come l'apprendimento motorio produca modificazioni neuroplastiche durature che supportano la ritenzione a lungo termine delle competenze acquisite (Doyon & Benali, 2005). I processi attentivi trovano supporto specifico attraverso la multimodalità sensoriale del metodo, che mantiene elevati i livelli di arousal cognitivo attraverso la continua alternanza tra modalità percettive diverse (Posner & Rothbart, 2007). L'attenzione selettiva viene facilitata dalla chiarezza visiva degli strumenti didattici, mentre l'attenzione sostenuta beneficia della varietà delle attività proposte e del coinvolgimento attivo richiesto agli studenti.

La memoria di lavoro, sistema cognitivo fondamentale per l'elaborazione di informazioni complesse, viene supportata attraverso l'esternalizzazione di parte del carico cognitivo negli strumenti fisici. La scala cromatica e il regolo fungono da memoria esterna che riduce la necessità di mantenere attivamente in memoria informazioni relative alle relazioni tonali, liberando risorse cognitive per l'elaborazione di aspetti più complessi dell'esperienza musicale.

I processi di categorizzazione cognitiva vengono facilitati attraverso la sistematizzazione visiva delle relazioni musicali. Le diverse colorazioni utilizzate per rappresentare i tipi di semitono (cromatico vs diatonico) supportano lo sviluppo di categorie cognitive appropriate che facilitano la discriminazione percettiva e la classificazione teorica dei fenomeni musicali osservati.

La flessibilità nei mezzi di espressione consente agli studenti di dimostrare le competenze acquisite attraverso modalità diverse: esecuzione vocale, identificazione visiva delle note sulla

scala, utilizzo della gestualità chironomica, spiegazione verbale dei concetti. Questa molteplicità di canali espressivi permette di valorizzare le diverse intelligenze e competenze degli studenti, evitando che difficoltà specifiche in un'area compromettano la dimostrazione di competenze acquisite in altri ambiti.

La teoria della mente distribuita trova applicazione nell'utilizzo degli strumenti fisici come estensioni delle capacità cognitive individuali (Clark & Chalmers, 1998). Gli studenti non devono memorizzare tutte le alterazioni delle diverse tonalità, ma possono utilizzare il sistema regoloscala cromatica come strumento cognitivo che supporta l'identificazione e l'utilizzo delle informazioni necessarie. Questa distribuzione del carico cognitivo tra mente individuale e strumenti esterni rappresenta un modello di apprendimento particolarmente efficace per la gestione di informazioni complesse (Anna & Bruno, 2025). I processi metacognitivi vengono stimolati attraverso le fasi di problem-solving collaborativo che caratterizzano l'introduzione della trasposizione. Gli studenti sono chiamati a riflettere esplicitamente sui propri processi di ragionamento, a formulare ipotesi, a verificare risultati e a modificare strategie in base ai feedback ricevuti. Questa attivazione metacognitiva sviluppa competenze di apprendimento autoregolato che si estendono oltre il dominio musicale specifico.

10.5 Valenze inclusive e sostenibilità metodologica

La dimensione inclusiva rappresenta un elemento strutturale del metodo Cosenza, non configurandosi come adattamento successivo di un approccio standard ma come principio progettuale fondamentale che orienta le scelte metodologiche fin dalla concezione iniziale del sistema didattico. L'analisi delle valenze inclusive del metodo rivela l'applicazione coerente dei principi dell'Universal Design for Learning, che mira a creare ambienti educativi accessibili alla più ampia varietà possibile di studenti senza necessità di modifiche specifiche (Mayer, 2014). Il principio della rappresentazione multipla trova applicazione sistematica attraverso l'utilizzo simultaneo di diversi canali sensoriali per veicolare le medesime informazioni musicali.

L'engagement multiplo viene garantito attraverso la varietà delle attività proposte, l'alternanza dei ruoli di responsabilità, la possibilità di assumere leadership didattica, e la soddisfazione derivante dalla costruzione concreta degli strumenti di apprendimento. Questi elementi motivazionali intrinseci mantengono elevati i livelli di partecipazione anche di studenti che potrebbero manifestare difficoltà attentive o motivazionali in contesti didattici più tradizionali.

La materialità fisica degli strumenti didattici risponde efficacemente alle esigenze di studenti con difficoltà di astrazione, fornendo referenti concreti per concetti musicali che altrimenti rimarrebbero nell'ambito dell'elaborazione puramente simbolica. La possibilità di manipolare fisicamente gli strumenti facilita la comprensione di studenti con stili di apprendimento cinestetici e supporta l'acquisizione di competenze in studenti con disturbi specifici dell'apprendimento. L'accessibilità per studenti con disabilità sensoriali viene garantita attraverso la ridondanza dei canali informativi e la possibilità di adattamenti specifici senza modifiche sostanziali del metodo di base. Studenti con disabilità visive possono utilizzare l'esplorazione tattile degli strumenti fisici e l'elaborazione uditiva delle relazioni tonali, mentre studenti con disabilità uditive possono sfruttare la rappresentazione visiva e la gestualità per accedere ai contenuti musicali.

La progressione graduale delle difficoltà e la strutturazione modulare del metodo consentono personalizzazioni dei ritmi di apprendimento senza escludere studenti dalle attività principali. Studenti con diverse velocità di elaborazione possono procedere secondo i propri tempi naturali mantenendo la partecipazione alle attività collettive e beneficiando dell'apprendimento peer-to-peer. La dimensione sociale inclusiva viene promossa attraverso metodologie collaborative che valorizzano i contributi di tutti i partecipanti indipendentemente dal loro livello di competenza iniziale. L'alternanza nei ruoli di leadership e la costruzione collettiva della conoscenza creano contesti in cui ogni studente può offrire contributi significativi, sviluppando senso di appartenenza e autostima (Mancaniello, 2025).

L'analisi della sostenibilità metodologica del metodo Cosenza rivela caratteristiche strutturali che favoriscono la sua implementazione efficace in contesti educativi diversificati, garantendo al contempo la fedeltà ai principi teorici fondamentali e la flessibilità necessaria per l'adattamento alle specificità locali. La sostenibilità del metodo si articola su multiple dimensioni che includono aspetti economici, formativi, logistici e culturali, ciascuna delle quali contribuisce alla fattibilità complessiva dell'implementazione sistemica. La progettazione degli strumenti didattici, relativamente al canto, privilegia materiali facilmente reperibili e economicamente accessibili, eliminando barriere economiche che potrebbero limitare l'adozione del metodo in contesti scolastici con risorse limitate. La scala cromatica può essere realizzata utilizzando cartoncini colorati, pennarelli e materiali di cancelleria di uso comune, mentre il regolo richiede esclusivamente cartone rigido ed elementi di colorazione (Cagol, 2019). Questa accessibilità

economica democratizza l'accesso al metodo e lo rende implementabile anche in contesti socio-economici svantaggiati.

La sostenibilità formativa del metodo si basa sulla progettazione di percorsi di formazione docenti che non richiedono competenze musicali specialistiche pregresse ma forniscono gli strumenti teorici e pratici necessari per l'implementazione efficace. La chiarezza dei principi metodologici e la sistematicità delle procedure operative facilitano l'acquisizione delle competenze necessarie anche da parte di docenti privi di formazione musicale specifica.

La flessibilità culturale del metodo consente adattamenti a diverse tradizioni musicali e background culturali degli studenti senza modificare i principi strutturali di base. Mentre la struttura metodologica rimane costante, i repertori utilizzati possono essere diversificati per riflettere la ricchezza culturale presente nelle classi contemporanee, promuovendo valorizzazione delle diversità e dialogo interculturale.

La sostenibilità curricolare del metodo deriva dalla sua capacità di integrarsi organicamente con gli obiettivi e i contenuti previsti dalle Indicazioni Nazionali per il Curricolo, non configurandosi come aggiunta esterna ma come metodologia per il raggiungimento più efficace degli obiettivi formativi già previsti. L'interdisciplinarietà intrinseca del metodo favorisce collegamenti con altre aree curriculari creando sinergie che ottimizzano l'utilizzo del tempo scuola e arricchiscono l'esperienza formativa complessiva degli studenti.

Il metodo Cosenza rappresenta quindi un contributo metodologico originale e scientificamente fondato che affronta sistematicamente le principali criticità dell'educazione musicale primaria italiana, offrendo strumenti concreti per la trasformazione delle pratiche didattiche e per lo sviluppo di competenze musicali autentiche negli studenti. La solidità teorica dell'approccio, combinata con la praticità operativa degli strumenti proposti, crea le condizioni per un'implementazione efficace e sostenibile che può contribuire significativamente al miglioramento qualitativo dell'educazione musicale nel sistema scolastico nazionale.

Il quadro teorico e metodologico presentato in questo capitolo necessita di una verifica empirica attraverso l'applicazione diretta in contesti educativi reali. Questa fase sperimentale costituisce il momento di sintesi tra elaborazione teorica e prassi didattica, permettendo di valutare concretamente l'efficacia degli strumenti e delle strategie proposte.

Nel capitolo seguente viene documentata la sperimentazione del metodo Cosenza realizzata in una classe quarta di scuola primaria mediante un approccio di ricerca-azione partecipativa. L'indagine empirica si propone di verificare l'impatto del metodo sullo sviluppo delle competenze

musicali degli alunni, analizzando specificamente i progressi nella lettura musicale, nell'intonazione e nella trasposizione. La metodologia adottata integra strumenti di rilevazione quantitativi e qualitativi per garantire una comprensione approfondita dei processi di apprendimento osservati.

CAPITOLO 11 - APPLICAZIONE DEL METODO COSENZA

La ricerca presentata in questo capitolo assume la forma di una ricerca-azione partecipata (Participatory Action Research, PAR) finalizzata alla sperimentazione del metodo Cosenza nell'educazione musicale della scuola primaria. In linea con la ricerca educativa applicata, l'impianto integra cornice teorica e prassi didattica, perseguendo simultaneamente comprensione del contesto e miglioramento dell'azione educativa (Trincherò, 2002).

11.1 Contesto della ricerca e metodologia

La ricerca-azione, concettualizzata originariamente da Lewin (1946) e successivamente sviluppata da Elliott (1991), Kemmis & McTaggart (1988), rappresenta una metodologia di ricerca che supera la tradizionale dicotomia tra ricerca teorica e azione pratica. Essa si caratterizza per la sua natura ciclica e riflessiva, articolandosi attraverso fasi ricorsive di pianificazione, azione, osservazione e riflessione che permettono al ricercatore-educatore di intervenire direttamente nel contesto educativo per produrre cambiamenti migliorativi basati su evidenze empiriche.

Nel contesto specifico dell'educazione musicale, la ricerca-azione si rivela particolarmente appropriata in quanto consente di:

- Testare l'efficacia di metodologie didattiche innovative in situazioni reali di insegnamento-apprendimento;
- Adattare progressivamente gli interventi didattici in base ai feedback emersi dal campo;
- Coinvolgere attivamente tutti gli attori del processo educativo (docenti, alunni, ricercatori) nella costruzione di conoscenza;
- Produrre conoscenza situata e immediatamente trasferibile nella pratica didattica quotidiana.

Dal punto di vista epistemologico, questo studio si colloca nel paradigma interpretativo-costruttivista (Guba & Lincoln, 2005; 1994; Lincoln et al., 2011), che riconosce la natura socialmente costruita della realtà educativa e privilegia metodologie qualitative per la comprensione dei processi di apprendimento. Tuttavia, coerentemente con l'approccio della mixed-methods research (Creswell & Plano Clark, 2017), vengono integrate anche tecniche di raccolta dati quantitativi per triangolare le evidenze e rafforzare la validità dei risultati.

La scelta di questo posizionamento paradigmatico è motivata dalla complessità intrinseca dei processi di apprendimento musicale, che coinvolgono dimensioni cognitive, emotive, motorie e

sociali difficilmente catturabili attraverso approcci puramente quantitativi. L'educazione musicale, inoltre, si caratterizza per la sua natura “embodied” (corporea) ed “experiential” (esperienziale), richiedendo metodologie di ricerca che sappiano cogliere la ricchezza delle esperienze vissute dagli apprendenti.

L'obiettivo principale di questo studio è quello di verificare l'efficacia del metodo Cosenza nel migliorare le competenze musicali degli alunni di scuola primaria, con particolare attenzione alla lettura delle note, all'intonazione corretta e alla trasposizione musicale. Tale finalità si articola in specifiche domande di ricerca che guidano l'intero processo investigativo.

Domanda principale: *In che misura l'applicazione del metodo Cosenza migliora le competenze musicali degli alunni di classe quarta nella scuola primaria?*

Domande specifiche:

- Efficacia cognitiva: Quali miglioramenti si registrano nelle competenze di lettura musicale, intonazione e trasposizione dopo l'applicazione del metodo?
- Processi di apprendimento: Quali sono i meccanismi attraverso cui il metodo Cosenza facilita l'acquisizione delle competenze musicali?
- Inclusività: Come il metodo risponde ai bisogni educativi speciali e promuove l'inclusione di tutti gli alunni?
- Motivazione e coinvolgimento: Quale impatto ha il metodo sulla motivazione degli alunni verso l'apprendimento musicale?
- Sostenibilità didattica: Il metodo è facilmente integrabile nella pratica didattica ordinaria della scuola primaria?
- Transferibilità: I risultati ottenuti sono generalizzabili ad altri contesti educativi simili?

Pur collocandosi nella cornice della ricerca-azione, lo studio integra una logica valutativa pre/post riconducibile a un disegno quasi-sperimentale longitudinale (Campbell & Stanley, 1963), finalizzato a descrivere e documentare i cambiamenti nelle prestazioni e nelle competenze degli alunni al termine dell'intervento. In altri termini, l'impianto complessivo mantiene la natura riflessiva e ciclica della ricerca-azione (pianificazione–azione–osservazione–riflessione), ma affianca a questa dimensione una struttura di rilevazione comparativa che consente di misurare in modo sistematico l'evoluzione degli apprendimenti nel tempo. La scelta di un disegno quasi-sperimentale risponde a vincoli tipici dei contesti scolastici reali: non è possibile assegnare casualmente gli alunni a gruppi diversi o isolare rigidamente le variabili in gioco. Di conseguenza, l'analisi degli esiti si basa sul confronto tra condizioni iniziali e condizioni finali dello stesso gruppo

classe, rafforzato dalla triangolazione tra dati quantitativi (prove e griglie di valutazione) e dati qualitativi (osservazioni, registrazioni, interviste), raccolti lungo l'intero percorso. In questa prospettiva, il disegno di ricerca può essere schematizzato in tre fasi principali:

Fase pre-intervento (pre-test):

- Osservazione etnografica delle pratiche didattiche ordinarie;
- Valutazione delle competenze musicali di base degli alunni;
- Rilevazione delle attitudini e motivazioni iniziali.

Fase di intervento (Trattamento):

- Implementazione del metodo Cosenza attraverso 6 incontri strutturati;
- Osservazione partecipante delle dinamiche di apprendimento;
- Raccolta di dati processuali come registrazioni audio/video, "field notes" (note di campo);
- Documentazione fotografica delle attività.

Fase post-intervento (post-test):

- Valutazione delle competenze acquisite attraverso prove pratiche;
- Somministrazione di questionari di autovalutazione agli alunni;
- Interviste semi-strutturate a docenti e alunni;
- Analisi comparativa dei risultati.

Strumenti di raccolta dati

La triangolazione metodologica è stata assicurata attraverso l'utilizzo di molteplici strumenti di raccolta dati.

Strumenti qualitativi:

- Osservazione partecipante: note di campo strutturate secondo griglie di osservazione pre-definite;
- Interviste semi-strutturate: Protocolli differenziati per docenti e alunni;
- Analisi documentale: Elaborati degli alunni, trascrizioni musicali, registrazioni audio/video;
- Diario riflessivo del ricercatore: Annotazioni metacognitive sul processo di ricerca.

Strumenti quantitativi:

- Questionari standardizzati: Scale di autovalutazione delle competenze musicali;
- Prove pratiche: Test di intonazione, lettura musicale e trasposizione;
- Griglie di valutazione: Rubriche per la valutazione delle performance musicali.

Considerazioni etiche

La ricerca è stata condotta nel pieno rispetto dei principi etici che regolano la ricerca educativa con minori. In particolare:

- **Consenso informato:** Acquisizione del consenso informato da parte delle famiglie e della dirigenza scolastica;
- **Anonimato e riservatezza:** Protezione dell'identità degli alunni attraverso l'uso di pseudonimi;
- **Beneficialità:** Assicurazione che l'intervento non interferisca negativamente con il percorso formativo ordinario;
- **Diritto di recesso:** Possibilità per qualsiasi partecipante di ritirarsi dalla ricerca in qualsiasi momento.

Validità e affidabilità

Per garantire la validità interna ed esterna della ricerca sono state adottate specifiche strategie:

Validità interna:

- **Triangolazione delle fonti:** Utilizzo di molteplici informatori (alunni, docenti, ricercatore);
- **Triangolazione metodologica:** Integrazione di metodi qualitativi e quantitativi;
- **“Member checking”:** Verifica delle interpretazioni con i partecipanti alla ricerca;
- **“Peer debriefing”:** Confronto con colleghi ricercatori esterni al contesto.

Validità esterna:

- **Descrizione densa del contesto:** Documentazione dettagliata delle caratteristiche del setting di ricerca;
- **Transferibilità:** Identificazione degli elementi che facilitano la generalizzazione ad altri contesti;
- **Replicabilità:** Documentazione precisa delle procedure per consentire la replica dello studio.

Limiti e criticità:

- **Effetto Hawthorne (Nikolopoulou, 2022):** La consapevolezza di essere osservati potrebbe aver influenzato i comportamenti dei partecipanti;
- **Soggettività del ricercatore:** Il doppio ruolo di ricercatore e facilitatore dell'intervento potrebbe aver introdotto bias interpretativi;
- **Dimensione del campione:** La limitatezza numerica del campione riduce la generalizzabilità statistica dei risultati;

- Durata limitata: Il periodo di osservazione non consente di valutare gli effetti a lungo termine dell'intervento.

Prospettive metodologiche

Questa ricerca-azione rappresenta una fase esplorativa di un programma di ricerca basato sul metodo Cosenza. I risultati ottenuti costituiscono la base per:

- Studi di replica su campioni più ampi e in contesti diversificati;
- Ricerche longitudinali per valutare la persistenza degli apprendimenti;
- Studi comparativi con altri metodi di educazione musicale;
- Sviluppo di strumenti di valutazione standardizzati specifici per il metodo.

L'approccio metodologico adottato, inoltre, contribuisce al più ampio dibattito sulla ricerca educativa basata su evidenze (Evidence-Based Education), dimostrando come la ricerca-azione possa produrre conoscenza scientificamente rigorosa e immediatamente applicabile nella pratica didattica quotidiana.

11.2 Caratteristiche del campione e contesto classe

La sperimentazione è stata condotta presso la classe IV A di una scuola primaria siciliana, caratterizzata da:

- Numero totale di alunni: 18 (con variazioni dovute ad assenze occasionali);
- Composizione per genere: 9 maschi e 9 femmine (di cui una inserita recentemente).

Presenza di alunni BES:

- 1 alunno ipovedente;
- 1 alunno con Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA);
- 1 alunna in fase di valutazione per eventuale PDP.

Prima dell'avvio della sperimentazione, la classe aveva già sviluppato una base musicale grazie all'insegnamento della docente titolare. Gli alunni mostravano interesse per la disciplina musicale e una buona predisposizione all'ascolto e alla partecipazione attiva. Tuttavia, si riscontravano lacune specifiche nell'ambito della lettura delle note, dell'intonazione corretta e della comprensione teorica dei meccanismi di trasposizione musicale.

La docente di riferimento, nell'intervista finale, ha evidenziato come il percorso rappresentasse un potenziamento rispetto alla programmazione ordinaria dell'anno scolastico, configurandosi come attività di "recupero, consolidamento e potenziamento" differenziata in base alle competenze individuali degli alunni.

11.3 Obiettivi dell'intervento

Obiettivi generali

L'intervento di sperimentazione del metodo Cosenza ha perseguito i seguenti obiettivi generali:

1. Sviluppare la competenza di lettura musicale attraverso l'utilizzo di strumenti didattici innovativi;
2. Migliorare l'intonazione e la percezione degli intervalli musicali;
3. Introdurre il concetto di trasposizione in modo pratico e comprensibile;
4. Favorire l'inclusione di tutti gli alunni, compresi quelli con bisogni educativi speciali;
5. Promuovere l'apprendimento cooperativo e la metacognizione musicale.

Obiettivi specifici

Gli obiettivi specifici dell'intervento sono stati articolati in competenze operative:

1. Riconoscimento e denominazione delle note musicali sulla scala cromatica;
2. Intonazione corretta delle scale maggiori in diverse tonalità;
3. Esecuzione pratica di brani musicali su tastiera virtuale;
4. Comprensione teorica dei concetti di tono, semitono e alterazioni;
5. Applicazione pratica del meccanismo di trasposizione;
6. Sviluppo dell'autonomia nella conduzione di attività musicali di gruppo.

11.4 Strumenti e materiali del metodo Cosenza

Come già descritto nel capitolo precedente, il cuore operativo del metodo Cosenza, relativamente al canto, è rappresentato dall'integrazione tra scala cromatica e regolo musicale. La scala cromatica è uno strumento didattico che materializza in forma visiva e manipolabile la successione delle altezze nel sistema temperato occidentale, attraverso una struttura a gradini che rende immediatamente percepibili le distanze tra i suoni e consente di "vedere" concetti come tono, semitono e intervallo. Coerentemente con il design pedagogico del metodo, la scala adotta un codice cromatico specifico che facilita l'analisi delle relazioni tra le note.

In particolare, la scala presenta:

- Una struttura a gradini che rappresenta in modo concreto la successione delle altezze (semitoni) e rende intuitiva la distanza intervallare tra i suoni;
- Una codifica cromatica delle note finalizzata a distinguere visivamente i due tipi di semitono del sistema musicale occidentale:

- sfumature dello stesso colore per indicare la nota naturale e la corrispondente alterazione (semitono cromatico);
- colori nettamente diversi per indicare note distanti un semitono diatonico.

Il regolo musicale, complementare alla scala cromatica, materializza invece la struttura intervallare del modo maggiore attraverso otto elementi posizionati secondo la successione di toni e semitoni della scala. La sua funzione chiave consiste nel rendere immediatamente identificabili le note della tonalità desiderata mediante il semplice posizionamento del regolo sulla scala cromatica in corrispondenza della tonica. La differenziazione cromatica del regolo (ad esempio: blu scuro per i gradi I–III–V–VIII, corrispondenti all'accordo di tonica; e celeste per i gradi di passaggio) introduce in modo intuitivo concetti di armonia funzionale senza ricorrere a spiegazioni teoriche complesse.

L'integrazione con le tecnologie digitali ha rappresentato un elemento innovativo dell'intervento:

- LIM (Lavagna Interattiva Multimediale) per la scrittura delle note e la visualizzazione di contenuti;
- Tastiera musicale virtuale per l'esecuzione pratica dei brani;
- Risorse audio/video da YouTube per l'ascolto guidato;
- Dispositivi di registrazione per il monitoraggio dei progressi.

11.5 Descrizione dettagliata delle fasi sperimentali

La sperimentazione si è sviluppata in sei incontri distribuiti nell'arco di due mesi (da marzo a maggio 2024), per un totale di 9,5 ore di attività:

<i>Data</i>	<i>Durata</i>	<i>Fase</i>	<i>Contenuti principali</i>
19/03/2024	2,5 ore	Introduzione	Osservazione + primo approccio al metodo
26/03/2024	2 ore	Sviluppo	Trasposizione in Re maggiore
09/04/2024	1 ora	Consolidamento	Trasposizione in Fa maggiore
16/04/2024	1 ora	Ampliamento	Nuovo brano "Fra Martino Campanaro"
23/04/2024	1 ora	Approfondimento	Modo minore e ripasso generale
07/05/2024	2 ore	Verifica	Valutazione e autovalutazione

Ogni incontro è stato strutturato secondo una metodologia ricorrente:

1. Fase di aggancio (10-15 minuti): richiamo dei contenuti precedenti;
2. Fase di spiegazione teorica (15-20 minuti): introduzione di nuovi concetti;
3. Fase di applicazione pratica (20-30 minuti): utilizzo degli strumenti del metodo;

4. Fase di verifica (10-15 minuti): controllo dell'apprendimento;
5. Fase di consolidamento (5-10 minuti): assegnazione di compiti e sintesi.

Segue adesso la descrizione dettagliata delle fasi sperimentali.

11.5.1 Primo incontro: Osservazione + primo approccio al metodo (19/03/2024)

Il primo incontro è stato dedicato all'introduzione del metodo Cosenza. La giornata è stata suddivisa in due fasi distinte:

Fase di osservazione (1 ora): Durante questa fase preliminare, sono state osservate le metodologie didattiche tradizionali utilizzate dalla docente, che includevano:

- Ricerca sui generi musicali regionali italiani con focus sulla Taranta;
- Attività di solfeggio abbinate a movimento oculo-manuale (chironomia);
- Spiegazione teorica delle pause musicali (semibreve, minima, semiminima);
- Analisi del punto di valore;
- Attività interdisciplinari (8 marzo, ascolto di "Le ragazze" dei Neri per caso).

Fase di sperimentazione (1,5 ore): L'applicazione del metodo Cosenza ha seguito la struttura teorica delineata nel manuale di riferimento (pp. 38-51):

1. Presentazione del frammento musicale: È stato introdotto un frammento di 4 battute della "Canzonetta" di Mozart, scritto alla LIM e ascoltato tramite risorsa YouTube.
2. Introduzione degli strumenti: Sono stati presentati la scala cromatica diesis e il regolo musicale di modo maggiore, posizionati in modo da essere visibili a tutta la classe.
3. Attività pratica guidata: Un'alunna è stata invitata a posizionare il regolo sulla scala cromatica, in corrispondenza del DO, con spiegazione del procedimento da parte del docente.
4. Identificazione della scala: Le note della scala di Do maggiore sono state identificate attraverso le asticelle del regolo e successivamente scritte sul pentagramma alla LIM.
5. Trascrizione individuale: Gli alunni hanno copiato le note sui propri quaderni, specificando la tonalità e utilizzando il paragone con le emozioni per facilitare la memorizzazione.
6. Intonazione collettiva: La scala di Do maggiore è stata intonata in senso ascendente e discendente, con gli alunni che hanno seguito a coro.
7. Esecuzione dell'arpeggio: L'arpeggio di Do maggiore è stato eseguito sulla tastiera virtuale, evidenziando il carattere "allegro e gioioso" e il collegamento con le asticelle blu scuro del regolo.

8. Canto del brano: Il brano è stato cantato per intero e successivamente nota per nota, con ripetizione corale degli alunni.
9. Individuazione delle note sulla scala: Utilizzando la bacchetta da maestro, le note del brano sono state indicate sulla scala cromatica, con intonazione da parte degli alunni.
10. Esercizio di conduzione: Tutti gli alunni hanno sperimentato il ruolo di “direttore”, utilizzando la bacchetta per indicare le note sulla scala cromatica mentre i compagni intonavano.
11. Esecuzione individuale: Ogni alunno ha eseguito il brano sulla tastiera virtuale, con particolare attenzione ai valori mensurali e al tempo.
12. Registrazione finale: L'incontro si è concluso con la registrazione del canto corale accompagnato dalla tastiera.
13. Gestione degli alunni BES: L'alunno ipovedente è stato supportato attraverso:
 - Avvicinamento fisico agli strumenti per l'osservazione ravvicinata;
 - Supporto individuale nell'identificazione delle note e nell'esecuzione alla tastiera;
 - Progressiva autonomizzazione nella conduzione della classe;

L'alunno con DSA ha ricevuto supporto personalizzato durante tutte le fasi dell'attività.

11.5.2 Secondo incontro: Trasposizione in Re maggiore (26/03/2024)

Il secondo incontro, della durata di due ore, ha approfondito il concetto di trasposizione, elemento centrale del metodo Cosenza:

1. Fase di aggancio: L'incontro è iniziato con un riepilogo dell'attività precedente per “risintonizzare” gli alunni sull'argomento.
2. Introduzione della trasposizione: Il brano della “Canzonetta” è stato eseguito in Re maggiore sulla tastiera virtuale. Gli alunni hanno immediatamente riconosciuto lo stesso brano, identificando correttamente la differenza nell'altezza.
3. Meccanismo di trasposizione: Gli alunni sono stati guidati nella comprensione che il regolo doveva essere spostato “più su” di due gradini, posizionandolo sul Re maggiore.
4. Studio delle alterazioni: È stata introdotta l'armatura in chiave attraverso l'osservazione delle note alterate (Do# e Fa#) indicate dalle asticelle del regolo. Le alterazioni sono state:
 - Evidenziate graficamente (cerchiate);
 - Posizionate correttamente sul pentagramma con l'uso di frecce;
 - Denominate formalmente come “armatura in chiave”;

5. Trascrizione e studio della scala: La scala di Re maggiore è stata scritta alla LIM e copiata dagli alunni sui quaderni, con particolare attenzione alla corretta posizione dell'armatura in chiave.
6. Intonazione e confronto: La scala è stata intonata collettivamente, evidenziando come fosse “la stessa di quella studiata precedentemente, solo che si trova un tono più in alto”.
7. Applicazione pratica:
 - Trascrizione del brano trasposto con armatura in chiave;
 - Esecuzione dell'arpeggio di Re maggiore;
 - Attività di conduzione con la bacchetta sulla scala cromatica;
 - Esecuzione individuale alla tastiera virtuale con e senza note scritte.
8. Concettualizzazione teorica: Sono stati introdotti e definiti i concetti di:
 - Alterazione in chiave;
 - Tono e semitono (con dimostrazione visiva tramite il regolo);
 - Trasposizione musicale.

Compiti per casa: Studio delle definizioni e allenamento domestico nell'esecuzione del brano in entrambe le tonalità.

11.5.3 Terzo incontro: Trasposizione in Fa maggiore (09/04/2024)

1. Il terzo incontro, caratterizzato da una durata ridotta (1 ora), ha introdotto la scala cromatica con bemolli.
2. Recupero per l'alunno ipovedente: L'incontro è iniziato con un ripasso personalizzato per l'alunno assente nell'incontro precedente.
3. Introduzione della scala di Fa maggiore: Il brano è stato eseguito in Fa maggiore, con immediato riconoscimento da parte degli alunni della diversa tonalità e della necessità di spostare il regolo “più giù”.
4. Scoperta del sistema con bemolli: Posizionando il regolo in Fa maggiore, gli alunni hanno notato la presenza del Si bemolle, che ha portato all'introduzione della scala cromatica con bemolli.
5. Confronto enarmonie: È stato spiegato il concetto di equivalenza enarmonica (La# = Sib), distinguendo tra:
 - Semitono cromatico (stesso nome di nota con alterazione);
 - Semitono diatonico (nomi diversi di nota).

6. Studio della scala: La scala di Fa maggiore è stata scritta e studiata seguendo la metodologia consolidata, con particolare attenzione al corretto posizionamento del bemolle nell'armatura in chiave.

7. Limitazioni temporali: A causa del tempo ridotto, non è stato possibile eseguire l'arpeggio, concentrandosi sulla trascrizione del brano e sulle attività di conduzione ed esecuzione.

8. Osservazioni: Questo incontro ha mostrato alcuni segnali di minor concentrazione da parte degli alunni, probabilmente dovuti alla ripetitività del brano utilizzato e alla necessità di introdurre nuovi stimoli.

11.5.4 Quarto incontro: Nuovo brano “Fra Martino Campanaro” (16/04/2024)

Il quarto incontro ha rappresentato una svolta metodologica significativa con l'introduzione di un nuovo brano e di un approccio problem-solving:

Introduzione del nuovo brano: “Fra Martino Campanaro” è stato scritto alla LIM nella tonalità originale, con immediato riconoscimento da parte degli alunni.

Sono stati identificati due problemi:

1. Il Sol delle battute 7-8 risultava troppo basso per voci bianche.
2. La nota non rientrava nel range della scala cromatica considerando il Do come prima nota.

Gli alunni hanno proposto autonomamente le soluzioni:

- Considerare il Do un'ottava sopra (12 gradini più su);
 - Applicare il meccanismo di trasposizione già appreso.
3. Il brano è stato trasposto in Fa maggiore, con gli alunni che hanno identificato correttamente:
 - La scala cromatica da utilizzare (bemolle);
 - La tonalità del brano trasposto;
 - Il miglioramento dell'intonazione.
 4. È stato applicato l'approccio ormai consolidato:
 - Studio della scala di Fa maggiore;
 - Intonazione collettiva;
 - Esecuzione dell'arpeggio;
 - Attività di conduzione alternata tra gruppi;
 - Esecuzione individuale alla tastiera.
 5. Particolare attenzione è stata dedicata agli alunni BES:

- L'alunno ipovedente ha dimostrato crescente autonomia nell'individuazione delle note attraverso l'udito sviluppato;
- L'alunno con DSA è stato supportato nel rispetto dei suoi tempi di apprendimento.

11.5.5 Quinto incontro: Approfondimenti teorici (23/04/2024)

Il quinto incontro ha ampliato gli orizzonti teorici del metodo:

1. È stata fornita una spiegazione concisa del modo minore in contrapposizione al modo maggiore già studiato.
2. Sono stati introdotti:
 - Il concetto teorico di accordo;
 - La metodologia per la costruzione di accordi;
 - Il confronto tra accordo di Do maggiore e Do minore.
3. È stato anche introdotto il concetto di “cellula melodica” applicato a “Fra Martino Campanaro”, con attività pratica di identificazione delle cellule uguali attraverso la cerchiatura nel pentagramma.
4. È stato condotto un ripasso generale di tutto il percorso attraverso domande-stimolo per verificare l'acquisizione dei concetti.
5. L'incontro si è concluso con l'esecuzione individuale dei due brani studiati nelle diverse tonalità, come verifica pratica delle competenze acquisite.

11.5.6 Sesto incontro: Verifica e valutazione (07/05/2024)

L'incontro finale ha rappresentato il momento di verifica dell'efficacia dell'intervento:

Struttura della verifica: Sono stati presentati due nuovi brani trasposti in tonalità non ancora affrontate:

- “Fra Martino Campanaro” in La maggiore;
- “Fra Martino Campanaro” in Sib maggiore;

Metodologia “peer-teaching”: La classe è stata divisa in due gruppi (8 e 7 alunni) che hanno dovuto assumere il ruolo di “insegnanti” reciproci, applicando autonomamente tutte le fasi del metodo Cosenza.

Ogni gruppo ha dovuto individuare e analizzare:

- La tonica del brano;
- La scala musicale della tonalità;

- La scala cromatica da utilizzare (diesis o bemolle);
- L'armatura in chiave;
- L'arpeggio della tonalità.

I gruppi hanno lavorato in completa autonomia, muovendosi liberamente tra gli strumenti disponibili e chiedendo chiarimenti solo quando necessario.

11.5.7 Presentazione dei risultati

Ogni gruppo ha eletto un rappresentante che ha:

- Esposto il processo lavorativo;
- Risposto ai quesiti della consegna;
- Trascritto la scala alla LIM;
- Guidato l'intonazione collettiva.

I membri rimanenti di ciascun gruppo si sono divisi tra:

- Conduzione dell'altro gruppo nella lettura e intonazione;
- Dimostrazione dell'esecuzione alla tastiera virtuale.

Valutazione qualitativa: Sono stati somministrati questionari di autovalutazione agli alunni (pre/post intervento) e condotte interviste strutturate sia agli alunni che alla docente.

11.6 Risultati dell'intervento

L'analisi dei dati raccolti evidenzia lo sviluppo significativo di competenze musicali specifiche:

LETTURA - Gli alunni hanno acquisito la capacità di:

- Riconoscere e denominare correttamente le note sulla scala cromatica;
- Leggere fluentemente le note sul pentagramma;
- Identificare immediatamente le armature in chiave (diesis e bemolli).

INTONAZIONE - Si è registrato un miglioramento significativo nella:

- Corretta intonazione degli intervalli musicali;
- Comprensione della relazione altezza-posizione sulla scala;
- Capacità di mantenere l'intonazione durante l'esecuzione corale.

TRASPOSIZIONE - Gli alunni hanno dimostrato di saper:

- Applicare autonomamente il meccanismo di trasposizione;
- Identificare la tonalità di brani non precedentemente studiati;

- Utilizzare correttamente gli strumenti del metodo (regolo e scala cromatica).

COMPETENZE DIGITALI - L'integrazione tecnologica ha favorito lo sviluppo di:

- Competenze nell'uso della tastiera virtuale;
- Familiarità con strumenti digitali per la musica;
- Capacità di registrazione e autoascolto.

Indicatori quantitativi

I risultati quantitativi dell'intervento possono essere sintetizzati attraverso i seguenti indicatori:

1. Partecipazione:

- Tasso di partecipazione attiva: 95% (considerando le assenze fisiologiche);
- Coinvolgimento costante di tutti gli alunni BES, con supporto differenziato.

2. Competenze raggiunte (valutazione finale):

- Riconoscimento note sulla scala cromatica: 90% degli alunni;
- Intonazione corretta degli intervalli: 85% degli alunni;
- Applicazione autonoma della trasposizione: 80% degli alunni;
- Esecuzione alla tastiera virtuale: 95% degli alunni.

3. Tempi di apprendimento:

- Acquisizione del meccanismo base: 2 incontri;
- Padronanza della trasposizione: 4 incontri;
- Autonomia operativa: 6 incontri.

Risultati qualitativi

Feedback della docente: L'intervista finale alla docente ha evidenziato:

- Sviluppo di nuove competenze musicali: “Sì, nella conoscenza della scala in chiave bemolle o diesis, nella trasposizione dei brani, nell'intonazione e nell'utilizzo della tastiera musicale”;
- Superiorità rispetto alle classi di controllo: “Certo che sì. [...] competenze musicali maggiori e superiori rispetto alla classe quarta B”;
- Soddisfazione complessiva: 9/10 nella scala di valutazione;
- Inclusività del metodo: “Molto” inclusivo;
- Gestione dell'intervento: Valutazione completamente positiva.

Feedback degli alunni: Le interviste agli alunni hanno rivelato:

- Entusiasmo generalizzato: Tutte le risposte sono state caratterizzate da grande entusiasmo;
- Percezione di miglioramento: “Sì! Molto! Moltissimo!” alla domanda sui miglioramenti percepiti;
- Preferenze didattiche: Particolarmente apprezzate le attività di esecuzione alla tastiera e lo studio di “Fra Martino Campanaro”;
- Desiderio di continuità: Unanime richiesta di ripetere l'esperienza in futuro.

Aspetti inclusivi

L'intervento ha dimostrato particolare efficacia nell'inclusione degli alunni BES:

Alunno ipovedente:

- Sviluppo dell'autonomia progressiva attraverso il supporto iniziale;
- Utilizzazione delle competenze uditive sviluppate per compensare le difficoltà visive;
- Raggiungimento degli stessi obiettivi della classe attraverso strategie personalizzate;
- Partecipazione attiva in tutte le fasi dell'intervento.

Alunno con DSA:

- Supporto individualizzato nel rispetto dei tempi personali di apprendimento;
- Integrazione nel lavoro di gruppo con supporto dei pari;
- Raggiungimento degli obiettivi attraverso strategie compensative.

Alunna con PDP:

- Partecipazione regolare alle attività;
- Integrazione nel gruppo classe;
- Supporto differenziato in base alle necessità emergenti.

11.7 Discussione dei risultati

I risultati ottenuti confermano l'efficacia del metodo Cosenza nel contesto della scuola primaria. La combinazione di strumenti visivi (scala cromatica e regolo), attività pratiche (intonazione ed esecuzione) e tecnologia digitale (tastiera virtuale e LIM) ha creato un ambiente di apprendimento multimodale particolarmente efficace.

La velocità di apprendimento registrata (acquisizione del meccanismo base in soli 2 incontri) suggerisce che gli strumenti del metodo rispondono alle modalità di apprendimento tipiche dell'età evolutiva, caratterizzate da:

- Necessità di concretezza e visualizzazione;
- Apprendimento attraverso la manipolazione di oggetti;
- Preferenza per attività laboratoriali e cooperative.

Punti di forza emersi

L'analisi dei dati evidenzia specifici punti di forza del metodo:

1. Visualizzazione degli intervalli: La scala cromatica permette una comprensione immediata e intuitiva delle relazioni intervallari, superando l'astrattezza della teoria musicale tradizionale.
2. Approccio multimodale: L'integrazione di canali visivi, uditivi e cinestetici favorisce l'apprendimento di alunni con stili cognitivi diversi.
3. Progressività didattica: La struttura del metodo permette una progressione graduale dalle competenze di base a quelle più complesse.
4. Inclusività: Gli strumenti del metodo si prestano naturalmente all'adattamento per alunni con bisogni educativi speciali.
5. Motivazione: L'approccio pratico e la possibilità di "suonare subito" mantengono alta la motivazione degli alunni.

Criticità riscontrate

Nonostante i risultati positivi, sono emerse alcune criticità:

1. Ripetitività: L'uso prolungato dello stesso brano musicale (Canzonetta di Mozart) ha generato calo di attenzione nel terzo incontro.
2. Tempo necessario: La piena padronanza del metodo richiede tempi più lunghi di quelli previsti nel curriculum ordinario.
3. Formazione docenti: L'efficacia del metodo dipende significativamente dalla competenza del docente nell'utilizzo degli strumenti specifici.

Confronto con metodologie tradizionali

Il confronto con le metodologie didattiche tradizionali osservate nella fase preliminare evidenzia vantaggi significativi del metodo Cosenza:

1. Concretezza vs Astrazione: Mentre l'approccio tradizionale si basa prevalentemente su concetti astratti (teoria musicale), il metodo Cosenza offre strumenti concreti di manipolazione del materiale sonoro.
2. Comprensione vs Memorizzazione: Il metodo favorisce la comprensione dei meccanismi musicali piuttosto che la mera memorizzazione di regole.

3. Attività vs Passività: Gli strumenti del metodo trasformano l'alunno da fruitore passivo a protagonista attivo dell'apprendimento.
4. Immediatezza vs Gradualità: La possibilità di “suonare subito” contrasta con i tempi lunghi richiesti dalle metodologie tradizionali.

11.8 Trasferibilità metodologica e prospettive di sviluppo sistemico

I risultati emersi dalla sperimentazione del metodo Cosenza delineano concrete possibilità di integrazione nel curriculum ordinario dell'educazione musicale primaria, con evidenza di particolare efficacia nelle classi quarte e quinte, dove gli alunni dispongono di competenze logico-matematiche sufficienti a comprendere e rappresentare le relazioni intervallari. Un'implementazione ottimale richiede un investimento temporale minimo di **dieci-dodici ore**, distribuite lungo **due-tre mesi**, e deve essere accompagnata da una formazione docente mirata, finalizzata sia alla padronanza degli strumenti metodologici sia alla comprensione della cornice pedagogica che ne orienta l'uso in modo coerente e intenzionale.

Le prospettive di evoluzione tecnologica aprono ulteriori sviluppi: la progettazione di applicazioni mobili che digitalizzino gli strumenti fisici del metodo; l'adozione di soluzioni di realtà aumentata capaci di arricchire l'esperienza didattica mediante sovrapposizioni informative; la creazione di ambienti e piattaforme collaborative per l'apprendimento musicale cooperativo anche a distanza. In parallelo, la ricerca futura dovrebbe orientarsi verso studi longitudinali volti a verificare la persistenza delle competenze acquisite, analisi comparative sistematiche con altre metodologie di educazione musicale, adattamenti specifici per differenti profili di bisogni educativi speciali e validazioni quantitative su campioni più ampi mediante strumenti standardizzati. Nel complesso, l'approccio fondato sulla visualizzazione concreta degli intervalli e sull'integrazione multimodale mostra un potenziale significativo nel favorire l'acquisizione rapida di competenze musicali di base, sostenere processi inclusivi, incrementare motivazione e partecipazione attiva e promuovere l'autonomia musicale, anche in relazione a dimensioni metacognitive.

Il feedback convergente emerso dalla ricerca-azione, pur nei limiti intrinseci di un'indagine circoscritta a una singola classe e a un orizzonte temporale definito, conferma la validità didattica dell'approccio e la sua sostenibilità operativa nella quotidianità scolastica. La necessità di consolidare l'evidenza empirica mediante repliche in contesti multipli implica l'adozione di disegni quasi-sperimentali più articolati, con gruppi di confronto accuratamente selezionati,

rilevazioni pre e post standardizzate basate su strumenti psicometrici validati, monitoraggio sistematico della fedeltà di implementazione tramite protocolli strutturati e triangolazione metodologica che integri osservazioni etnografiche, interviste fenomenologiche e analisi qualitativa dei prodotti educativi. L'estensione delle indagini dovrebbe includere anche l'analisi di effetti differenziali rispetto a variabili socio-demografiche, la valutazione dell'impatto su competenze trasversali e l'esplorazione delle percezioni dei genitori circa eventuali cambiamenti osservati nei comportamenti musicali domestici.

Nel dibattito contemporaneo sull'innovazione pedagogica in educazione musicale, il metodo si configura come proposta applicabile, accessibile e scientificamente replicabile, fondata su rappresentazioni concettuali multimodali, pratica didattica strutturata e riflessione metacognitiva sistematica. Le condizioni abilitanti per la trasferibilità sistemica comprendono non solo una formazione essenziale sui nuclei metodologici fondamentali, ma anche lo sviluppo di competenze specifiche nella valutazione formativa, nell'adattamento differenziato delle attività e nella gestione delle dinamiche inclusive. A ciò deve affiancarsi la disponibilità di kit minimi standardizzati e la costruzione di repository digitali accessibili (video-tutorial, schede operative progressive, strumenti di autovalutazione docente). Infine, l'implementazione di sistemi di valutazione formativa richiede rubriche dedicate, capaci di documentare i progressi nelle competenze musicali, socio-relazionali e metacognitive, fornendo dati utili all'autoregolazione didattica e favorendo una comunicazione trasparente con famiglie e organismi scolastici responsabili del monitoraggio della qualità dell'offerta formativa musicale.

11.9 Documentazione delle attività: strumenti e pratiche in classe

La seguente sequenza di immagini documenta in forma visiva i principali materiali prodotti e le attività svolte durante l'applicazione del metodo Cosenza. Le fotografie illustrano la realizzazione delle scale cromatiche con diesis e con bemolli (Figure 11.1–11.2), la costruzione del regolo e la sua applicazione alla scala cromatica con bemolli (Figure 11.3–11.4), le dinamiche di lavoro collaborativo e l'utilizzo integrato del sistema regolo-scala cromatica nell'esecuzione dell'esercizio melodico (Figure 11.5–11.6), nonché la verifica operativa attraverso la tastiera virtuale (Figure 11.7–11.8) e la trasposizione della melodia con relativa scala in diverse tonalità (Figure 11.9–11.10). L'obiettivo è offrire un riscontro concreto dei passaggi metodologici descritti nel testo, evidenziandone la dimensione laboratoriale e multimodale.

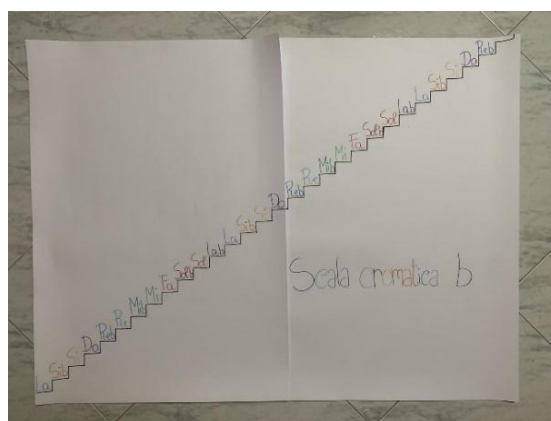


Figure 11.1 - 11.2: Realizzazione delle scale cromatiche con diesis (11.1) e con bemolli (11.2).

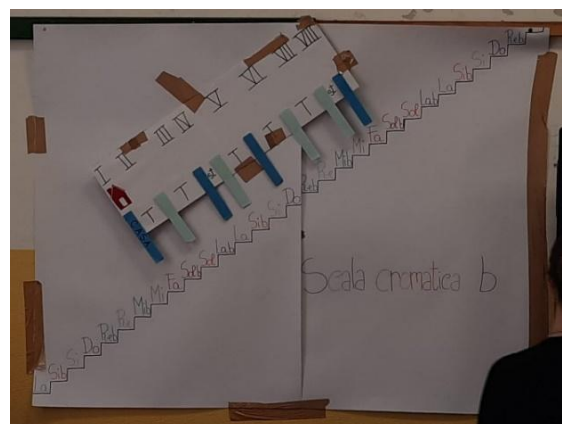


Figure 11.3 - 11.4: Realizzazione del regolo (11.3) e applicazione alla scala cromatica con bemolli (11.4).



Figure 11.5 - 11.6: Lavoro di gruppo (11.5) e utilizzo del sistema regolo-scala cromatica nell'esecuzione dell'esercizio melodico (11.6).

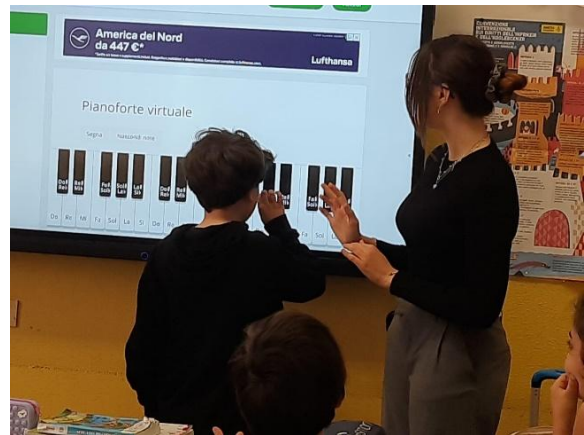


Figure 11.7 - 11.8: Gli studenti provano la linea melodica direttamente sulla tastiera virtuale.

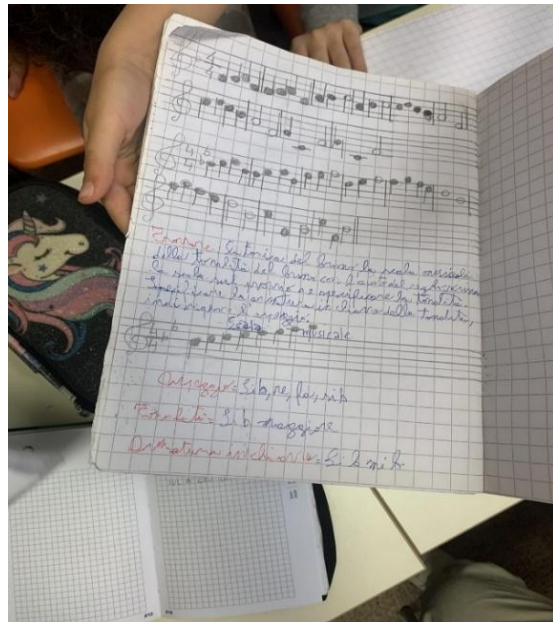
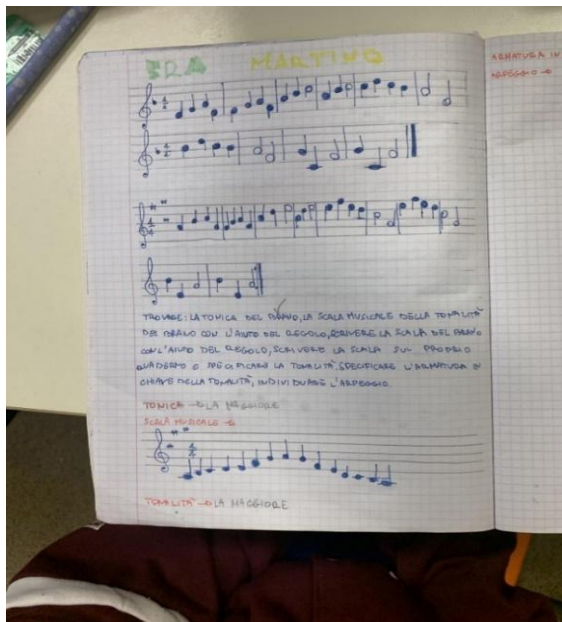


Figure 11.9 - 11.10: Gli studenti trasportano la melodia e la relativa scala in diverse tonalità.

CAPITOLO 12 - VALUTAZIONE DELL'EFFICACIA DEL CORSO MID: RISULTATI E IMPATTI DELLA FORMAZIONE DOCENTE

La valutazione dell'efficacia formativa del corso MID costituisce un momento cruciale dell'intero progetto di ricerca, poiché rappresenta la verifica empirica della tenuta delle ipotesi teoriche e metodologiche elaborate nei capitoli precedenti. Il percorso è stato realizzato grazie al supporto della Dirigente scolastica del D.D. "Nicolò Garzilli" di Palermo, Dott.ssa Angela Mineo, che ha messo a disposizione l'infrastruttura organizzativa e l'account istituzionale necessario per la gestione online delle attività.

12.1 Introduzione metodologica e contesto della valutazione

Il corso, della durata complessiva di 25 ore, è stato progettato come intervento di formazione in servizio rivolto ai docenti della scuola primaria, con un duplice obiettivo: da un lato l'alfabetizzazione musicale di base, dall'altro l'introduzione all'uso didattico dei software musicali descritti nel Capitolo 8 – in particolare Incredibox, Musicca e Chrome Music Lab. Per agevolare la partecipazione dei docenti non residenti a Palermo e ridurre le criticità logistiche (spostamenti, orari, sovrapposizioni con gli impegni scolastici), il corso si è svolto interamente in modalità a distanza tramite la piattaforma Google Meet, utilizzando l'account istituzionale fornito dalla Direzione Didattica "Nicolò Garzilli". Al termine del percorso è stato rilasciato a tutti i corsisti un attestato di partecipazione, riconoscendo formalmente l'impegno formativo e favorendone la spendibilità in ambito professionale.

Dal punto di vista campionario, non è stato possibile coinvolgere l'intero gruppo di docenti che aveva partecipato all'indagine del Capitolo 6. Per vincoli organizzativi (disponibilità oraria, carichi di lavoro, sovrapposizioni con attività d'istituto e limiti nella gestione dei gruppi online), il corso MID ha accolto un sottoinsieme volontario di insegnanti, fino a raggiungere 13 partecipanti che hanno completato l'intero percorso. Il campione, pur numericamente contenuto, può quindi essere interpretato come un gruppo di docenti motivati, la cui adesione è avvenuta in condizioni realistiche e compatibili con i vincoli professionali.

La struttura del corso ha alternato momenti teorici, dedicati ai fondamenti dell'educazione musicale e alla presentazione del metodo Cosenza, a sessioni laboratoriali centrate sulla progettazione di attività didattiche con l'ausilio dei software musicali. Alcuni docenti hanno scelto di svolgere la parte laboratoriale in piccoli gruppi, co-progettando unità di apprendimento e

confrontandosi in tempo reale sulle scelte metodologiche; altri hanno preferito lavorare in forma individuale, sperimentando le proposte direttamente nelle proprie classi e coinvolgendo gli alunni nella produzione musicale digitale. Questa duplice modalità di partecipazione ha consentito di osservare come il modello MID possa essere declinato tanto in chiave collaborativa tra pari quanto in forma di sperimentazione autonoma guidata.

All'interno di questo quadro, la valutazione del corso MID è stata condotta attraverso un questionario strutturato somministrato ai 13 partecipanti che hanno completato l'intero percorso. Lo strumento, costruito in un'ottica di ricerca educativa evidence-based, è stato pensato per rilevare sia dimensioni quantitative (percezioni di autoefficacia, grado di soddisfazione, intenzioni di trasferimento in classe) sia aspetti qualitativi legati all'esperienza vissuta. Il riferimento teorico principale è la teoria sociale cognitiva di Bandura (1986, 1997), con particolare attenzione al costrutto di autoefficacia come predittore dell'adozione di pratiche didattiche innovative. Sebbene numericamente contenuto, il campione considerato consente un'analisi fine delle trasformazioni individuali e l'emersione di pattern ricorrenti, offrendo indicazioni preziose in vista di una possibile estensione del modello MID su scala più ampia.

Nei paragrafi successivi vengono presentati i risultati emersi dall'analisi dei questionari, organizzati per dimensioni tematiche principali.

12.2 Trasformazione delle concezioni pedagogiche: dall'intuizione alla consapevolezza scientifica

L'analisi della trasformazione delle concezioni pedagogiche rappresenta uno degli aspetti più significativi e rivelatori della valutazione del corso, poiché evidenzia cambiamenti profondi nel modo in cui i docenti concepiscono il proprio ruolo professionale in relazione all'educazione musicale e alle sue potenzialità formative.

La tua opinione sul fatto che un maestro di scuola primaria e dell'infanzia debba conoscere la musica e possa svolgere delle attività musicali in classe è cambiata rispetto all'inizio del corso ?

13 risposte

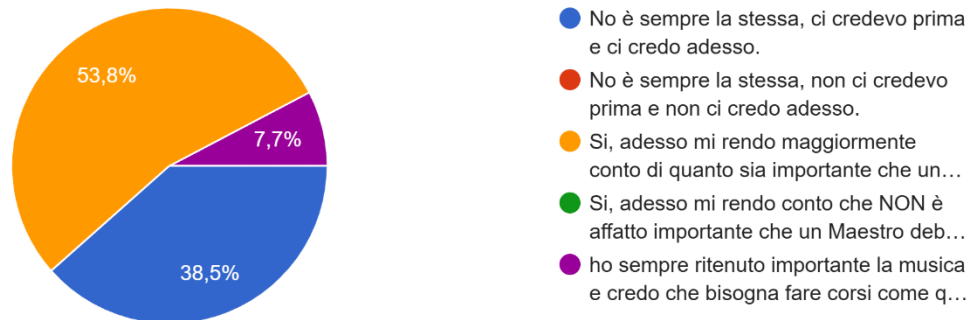


Figura 12.1: Evoluzione delle concezioni sul ruolo professionale del docente nell'educazione musicale. Distribuzione delle risposte alla domanda relativa ai cambiamenti di opinione riguardo alla necessità per i maestri di scuola primaria e dell'infanzia di possedere competenze musicali specifiche. I risultati evidenziano una trasformazione significativa nelle convinzioni pedagogiche: il 53,8% dei partecipanti dichiara di rendersi maggiormente conto dell'importanza delle competenze musicali, il 38,5% conferma convinzioni pregresse, mentre il 7,7% sottolinea l'importanza di percorsi formativi strutturati.

I risultati mostrati in Figura 12.1 rivelano che, alla fine del corso, oltre la metà dei partecipanti (53,8%) ha sperimentato un cambiamento significativo nella propria concezione dell'importanza delle competenze musicali per i docenti di scuola primaria e dell'infanzia. Questo dato assume particolare rilevanza se contestualizzato all'interno delle evidenze emerse dall'indagine sui docenti in servizio presentata nel Capitolo 6, dove era emerso che solo il 18,3% possedeva conoscenze di metodologie didattiche musicali specifiche, nonostante il 94,5% riconoscesse l'importanza della formazione in questo ambito.

La percentuale del 38,5% dei partecipanti che conferma di aver sempre creduto nell'importanza dell'educazione musicale ("No è sempre la stessa, ci credevo prima e ci credo adesso") non deve essere interpretata come assenza di crescita formativa, ma piuttosto come consolidamento e approfondimento di convinzioni pregresse attraverso l'acquisizione di basi scientifiche solide.

Il 7,7% sceglie "Ho sempre ritenuto importante la musica e credo che bisogna fare corsi come questo", evidenziando l'apprezzamento per l'esperienza formativa vissuta e la consapevolezza della necessità di diffondere questo tipo di formazione nel sistema educativo.

Tale risposta va quindi oltre la dimensione individuale per abbracciare una visione sistemica del miglioramento della qualità educativa attraverso la formazione docente specialistica.

Il cambiamento nelle concezioni pedagogiche documentato dai risultati può essere interpretato alla luce della teoria dell'apprendimento trasformativo di Mezirow (1997), secondo cui l'apprendimento adulto più significativo avviene quando gli individui rivedono criticamente le proprie assunzioni e convinzioni attraverso l'esposizione a nuove prospettive e l'esperienza diretta (Biasin, 2016).

Nel caso specifico del corso MID, l'integrazione tra framework teorici evidence-based, sperimentazione diretta di metodologie innovative e confronto con evidenze neuroscientifiche sui benefici dell'educazione musicale sembra aver innescato processi di riflessione critica che hanno portato a ri-concettualizzazioni profonde del ruolo professionale. I risultati relativi all'evoluzione delle considerazioni sulle potenzialità educative della musica, illustrati in Figura 12.2, confermano e approfondiscono quanto emerso dall'analisi precedente. La distribuzione delle risposte indica che una significativa maggioranza dei partecipanti (61,5%) ha sviluppato una comprensione notevolmente più articolata e approfondita delle molteplici dimensioni attraverso cui l'educazione musicale può contribuire alla formazione integrale degli studenti.

Ti sentiresti capace, allo stato attuale, di sviluppare negli alunni competenze musicali?

13 risposte

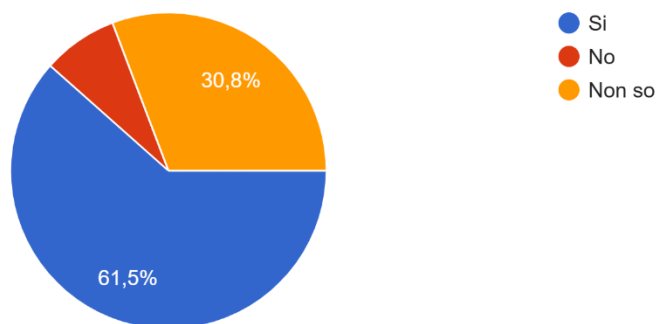


Figura 12.2: Evoluzione delle considerazioni sulle potenzialità educative della musica. Distribuzione delle risposte relative ai cambiamenti nelle concezioni riguardo alle potenzialità educative della musica. I risultati mostrano che il 61,5% dei partecipanti ha scoperto potenzialità educative precedentemente sconosciute, il 23,1% mantiene le stesse considerazioni, mentre il 15,4% riporta scoperte limitate ma comunque significative.

Questo risultato appare particolarmente significativo se considerato in relazione agli obiettivi formativi del corso, che miravano non semplicemente a trasferire competenze tecniche ma a promuovere una visione sistemica dell'educazione musicale capace di riconoscerne le potenzialità trasversali. L'approfondimento delle considerazioni sulle potenzialità educative della musica suggerisce che i partecipanti hanno sviluppato quella che potremmo definire una

“competenza interpretativa avanzata” che permette loro di leggere l'esperienza musicale attraverso lenti pedagogiche multiple e scientificamente fondate.

Il 23,1% dei partecipanti che dichiara che le proprie considerazioni “sono sempre le stesse” non deve essere necessariamente interpretato come resistenza al cambiamento o inefficacia formativa. Piuttosto, questo dato potrebbe riflettere la presenza di partecipanti con background musicale pregresso o con già consolidate convinzioni sull'importanza educativa della musica, per i quali il corso ha rappresentato principalmente un'occasione di consolidamento e sistematizzazione di conoscenze preesistenti.

Il 15,4% che riporta cambiamenti limitati (“sono cambiate poco. Ho scoperto poche altre potenzialità educative che prima sconoscevo”) evidenzia comunque un processo di crescita, seppur più graduale. Questo gruppo rappresenta probabilmente partecipanti che hanno approcciato il corso con aspettative specifiche o con una certa familiarità con alcuni aspetti dell'educazione musicale, per i quali la formazione ha rappresentato un'occasione di affinamento e approfondimento piuttosto che di rivoluzione concettuale.

La trasformazione documentata dai risultati riflette probabilmente l'impatto dell'approccio formativo integrato adottato, che ha combinato evidenze neuroscientifiche sui benefici cognitivi dell'educazione musicale, analisi delle metodologie storiche consolidate, sperimentazione diretta di tecnologie innovative, e riflessione critica sulle implicazioni pedagogiche. Questa molteplicità di prospettive ha verosimilmente permesso ai partecipanti di costruire una rappresentazione ricca e articolata delle potenzialità educative della musica, superando visioni riduttive o stereotipate che spesso caratterizzano l'approccio all'educazione musicale nei contesti scolastici tradizionali.

L'evoluzione nelle considerazioni sulle potenzialità educative della musica ha implicazioni immediate e concrete per la pratica didattica futura dei partecipanti. Docenti che riconoscono le molteplici valenze formative dell'educazione musicale sono maggiormente in grado di progettare attività interdisciplinari, di utilizzare la musica come strumento per il raggiungimento di obiettivi educativi trasversali, di valorizzare le connessioni tra esperienza musicale e sviluppo cognitivo, emotivo e sociale degli studenti, e di articolare con maggiore chiarezza e convincimento la propria proposta didattica nei confronti di colleghi, famiglie e dirigenti scolastici.

12.3 Sviluppo delle percezioni di autoefficacia didattica: dall'insicurezza alla fiducia operativa

In linea con la teoria sociale cognitiva di Bandura (1986, 1997), l'autoefficacia rappresenta un predittore rilevante dell'adozione di pratiche didattiche innovative, influenzando scelte metodologiche, perseveranza e gestione dello stress. Al termine del percorso, i docenti riferiscono di aver **sperimentato** attività musicali in classe con il supporto dei software studiati (Incredibox, Musica e Chrome Music Lab), evidenziando un passaggio dall'apprendimento alla pratica. Parallelamente, le distribuzioni percentuali mostrano che, pur permanendo una quota di incertezza in alcune dimensioni, le percezioni di competenza risultano complessivamente orientate verso livelli medio-alti.

Ti sentiresti capace, allo stato attuale, di sviluppare negli alunni competenze musicali?

13 risposte

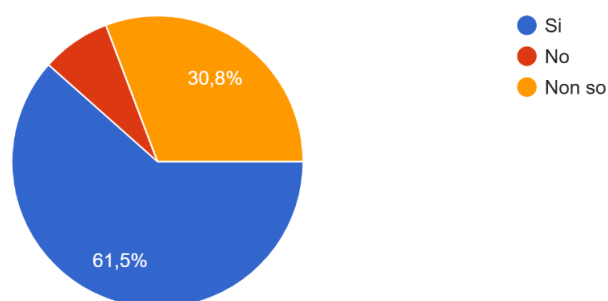


Figura 12.3: Percezioni di autoefficacia nello sviluppo di competenze musicali negli alunni. Distribuzione delle risposte relative alla percezione di capacità nello sviluppare competenze musicali negli studenti. I risultati evidenziano che il 61,5% dei partecipanti si sente capace di sviluppare competenze musicali negli alunni, il 30,8% esprime incertezza, mentre solo il 7,7% mantiene percezioni negative di autoefficacia.

I risultati illustrati in Figura 12.3 documentano lo sviluppo di percezioni prevalentemente positive di autoefficacia relativamente alla capacità di sviluppare competenze musicali negli alunni. Il 61,5% dei partecipanti sente propria questa capacità educativa. Un dato incoraggiante, se confrontato con i risultati dell'indagine presentata nel Capitolo 7, dove era emerso che solo il 3,4% degli studenti universitari, all'inizio del corso, si sentiva capace di condurre attività musicali in un contesto classe. Questo contrasto ben marcato tra i dati pre e post-formazione suggerisce l'efficacia del modello formativo adottato nel corso MID nel colmare il divario tra motivazione teorica e competenze operative che caratterizza molti docenti in relazione all'educazione musicale. La crescita nelle percezioni di autoefficacia indica che i partecipanti hanno acquisito competenze tecniche specifiche, e sviluppato al contempo quella fiducia operativa che

rappresenta il presupposto indispensabile per l'implementazione coraggiosa e creativa delle competenze acquisite nei propri contesti lavorativi. Il 30,8% dei partecipanti che esprime incertezza (“Non so”) rappresenta un dato interessante che merita un'analisi approfondita. Questa percentuale potrebbe riflettere diversi fenomeni: un approccio prudentiale e realistico alla valutazione delle proprie competenze, la consapevolezza della complessità intrinseca dello sviluppo di competenze musicali negli alunni, o la necessità di consolidare ulteriormente le competenze acquisite attraverso l'esperienza pratica diretta. È importante sottolineare che l'incertezza, in questo contesto, non deve essere necessariamente interpretata come inadeguatezza formativa, ma piuttosto come indicatore di maturità professionale e consapevolezza critica. La ridotta percentuale dei partecipanti che mantiene percezioni negative di autoefficacia (7,7%) testimonia l'efficacia complessiva del percorso formativo nel trasformare anche i casi più resistenti o inizialmente scettici. Questo risultato assume particolare significato considerando che la formazione musicale per docenti non specialisti rappresenta una sfida pedagogica complessa, caratterizzata spesso da resistenze psicologiche legate a pregiudizi sulla propria “incapacità musicale” o a concezioni riduttive dell'educazione musicale.

Ti sentiresti capace, allo stato attuale, di condurre un'attività musicale in una classe?

13 risposte

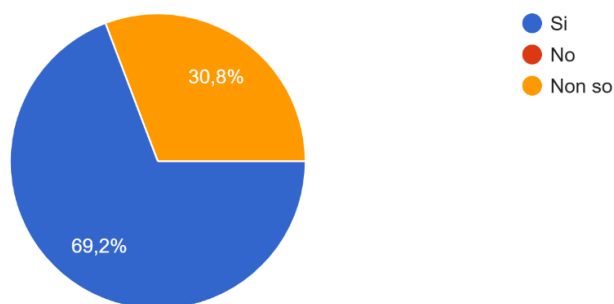


Figura 12.4: Autoefficacia nella conduzione di attività musicali in classe. Rappresentazione delle percezioni di capacità nella conduzione diretta di attività musicali in contesti scolastici. I risultati mostrano che il 69,2% dei partecipanti si sente capace di condurre attività musicali, mentre il 30,8% esprime incertezza. Significativamente, nessun partecipante dichiara di non sentirsi capace.

La Figura 12.4 documenta percezioni di autoefficacia ancora più positive specificamente relative alla conduzione di attività musicali in classe, una competenza operativa fondamentale per l'implementazione effettiva dell'educazione musicale nella pratica didattica quotidiana. Il risultato del 69,2% dei partecipanti che si sente capace di gestire direttamente situazioni didattiche musicali, mentre solo il 30,8% esprime incertezza, rappresenta un miglioramento

notevole rispetto alle condizioni iniziali e testimonia il superamento di quelle ansie e incertezze che spesso costituiscono barriere psicologiche significative all'implementazione di pratiche innovative.

La conduzione di attività musicali in classe richiede competenze complesse sia sul piano tecnico che su quello della gestione del gruppo. L'aspetto più sostanziale di questo risultato emerge dalla totale assenza di risposte negative ("No"), indicando che nessun partecipante, al termine del corso, si sente completamente inadeguato alla conduzione di attività musicali in classe. Questo dato testimonia l'efficacia del modello formativo nel trasformare anche le situazioni inizialmente più problematiche e nel creare un clima di fiducia e supporto che ha permesso a tutti i partecipanti di sviluppare almeno un livello minimo di fiducia operativa.

Ti sentiresti capace, allo stato attuale, di condurre in classe un percorso di alfabetizzazione musicale?

13 risposte

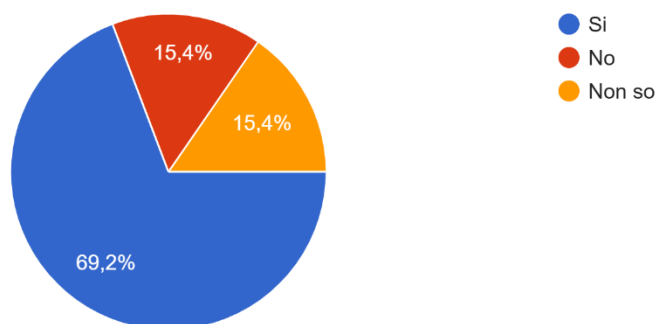


Figura 12.5: Percezioni di competenza nell'alfabetizzazione musicale. Distribuzione delle risposte relative alla capacità percepita di condurre percorsi di alfabetizzazione musicale. I risultati indicano che il 69,2% si sente capace, mentre il 15,4% esprime incertezza e il 15,4% mantiene percezioni negative, evidenziando lo sviluppo di competenze specialistiche avanzate.

L'alfabetizzazione musicale rappresenta una delle competenze più specialistiche e tecnicamente impegnative nell'ambito dell'educazione musicale, richiedendo padronanza tecnica degli elementi musicali di base, sofisticate capacità di progettazione curricolare, differenziazione didattica, gestione di percorsi di apprendimento progressivi, e valutazione formativa degli apprendimenti. I risultati illustrati in Figura 12.5 documentano che una significativa maggioranza dei partecipanti (69,2%) ha sviluppato percezioni positive di autoefficacia anche in relazione a questa competenza particolarmente avanzata e complessa.

Questo risultato assume particolare rilievo se si considera che l'alfabetizzazione musicale costituisce uno degli aspetti più trascurati e problematici dell'educazione musicale nella scuola primaria italiana, contesto nel quale prevalgono spesso approcci informali, improvvisati o puramente ricreativi. La capacità di condurre percorsi strutturati di alfabetizzazione musicale consente ai docenti di progettare sequenze didattiche sistematiche e progressive, di utilizzare metodologie scientificamente validate, di integrare l'educazione musicale con obiettivi curricolari più ampi, di veicolare contenuti di altre discipline attraverso la musica e di promuovere apprendimenti significativi e duraturi, in grado di costituire la base per eventuali approfondimenti futuri.

La presenza del 15,4% dei partecipanti che esprime incertezza e di un ulteriore 15,4% che mantiene percezioni negative di autoefficacia in questo ambito specifico riflette in modo realistico la complessità intrinseca dell'alfabetizzazione musicale e la necessità di consolidare le competenze attraverso un'esperienza pratica più prolungata. È opportuno sottolineare che anche questi docenti hanno presumibilmente acquisito conoscenze e abilità rilevanti durante il corso, ma necessitano di tempi più lunghi per trasformarle in piena fiducia operativa rispetto a compiti percepiti come specialistici. In tale prospettiva, appare significativo che da parte dei corsisti sia emersa la richiesta di poter partecipare ad ulteriori percorsi di formazione musicale, sempre tenuti dal sottoscritto, a conferma di una disponibilità al proseguimento del proprio sviluppo professionale.

La Figura 12.6 offre una prospettiva longitudinale utile sui miglioramenti percepiti nelle competenze di alfabetizzazione musicale, consentendo di valutare l'efficacia del corso attraverso il confronto tra le autovalutazioni iniziali e quelle finali. La distribuzione dei punteggi risulta spostata verso i valori alti della scala, con una concentrazione rilevante nelle fasce 7–9, indicando un incremento percepito della fiducia nelle proprie competenze da parte della maggioranza dei partecipanti. Tale spostamento non si limita a esprimere un generico apprezzamento per il corso, ma documenta un cambiamento nelle percezioni relative alla capacità di progettare e condurre percorsi di alfabetizzazione musicale, fornendo un riscontro empirico coerente con gli obiettivi formativi del modello MID.

Quanto, sono migliorate, rispetto all'inizio del corso, le tue competenze riguardo il condurre in classe un percorso di alfabetizzazione musicale?

13 risposte

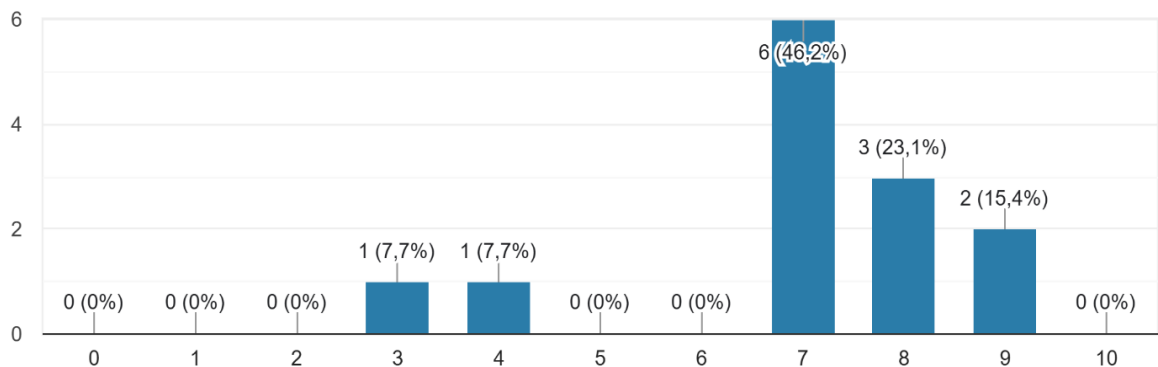


Figura 12.6: Miglioramento percepito nelle competenze di alfabetizzazione musicale. Valutazione su scala 0-10 del progresso nelle competenze di alfabetizzazione musicale attraverso il confronto tra inizio e fine del percorso formativo. La distribuzione mostra una concentrazione sui valori alti: il 46,2% attribuisce voto 7, il 23,1% voto 8, il 15,4% voto 9, mentre solo il 15,4% si colloca sui valori più bassi (voti 3 e 4).

Il dato più importante emerge dalla concentrazione del 46,2% dei partecipanti sul voto 7, che rappresenta un miglioramento considerevole e realisticamente sostenibile. Questo valore intermedio-alto suggerisce che i partecipanti hanno sviluppato una valutazione equilibrata e matura dei propri progressi, evitando sia l'eccessiva modestia che potrebbe sottovalutare i reali miglioramenti ottenuti, sia l'eccessiva fiducia che potrebbe indicare scarsa consapevolezza della complessità delle competenze richieste.

La presenza del 23,1% dei partecipanti che attribuisce voto 8 e del 15,4% che raggiunge il voto 9 testimonia l'efficacia del corso nel produrre trasformazioni significative. Questi partecipanti rappresentano probabilmente il nucleo che potrà fungere da catalizzatore per l'innovazione nei propri contesti lavorativi e da mentor per colleghi interessati a sviluppare competenze simili.

Un altro 15,4% (7,7% + 7,7%) dei partecipanti attribuisce voti più bassi (3 e 4). Piuttosto che rappresentare un fallimento formativo, questi casi potrebbero riflettere diversi fenomeni: partecipanti con aspettative iniziali particolarmente elevate, individui che hanno incontrato difficoltà specifiche nel percorso di apprendimento, o persone che adottano criteri di valutazione particolarmente severi. È importante sottolineare che anche questi voti, pur essendo i più bassi della distribuzione, rappresentano comunque un riconoscimento di miglioramento rispetto alle condizioni iniziali. La capacità di riconoscere i propri progressi rappresenta un elemento

fondamentale dello sviluppo professionale, poiché favorisce la motivazione intrinseca, supporta processi di apprendimento continuo, e contribuisce alla costruzione di identità professionali positive. Il fatto che i partecipanti siano in grado di identificare e valutare i propri miglioramenti indica che il corso ha sviluppato non solo competenze specifiche ma anche capacità metacognitive di automonitoraggio e autoregolazione dell'apprendimento.

12.4 Competenze tecnologiche e innovazione didattica: dal digital divide alla competenza digitale

L'integrazione delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione nell'educazione musicale rappresentava uno degli obiettivi strategici centrali del corso MID, configurandosi come risposta diretta alle esigenze di innovazione didattica documentate nelle indagini preliminari e di adeguamento alle caratteristiche delle nuove generazioni di studenti nativi digitali. L'analisi delle competenze tecnologiche sviluppate dai partecipanti offre indicazioni cruciali sull'efficacia del modello formativo nel colmare il digital divide precedentemente documentato e nel trasformare le tecnologie da barriere in opportunità di innovazione pedagogica.

Ti sentiresti capace, allo stato attuale, di organizzare un'attività musicale a scuola con il supporto delle TIC?

13 risposte

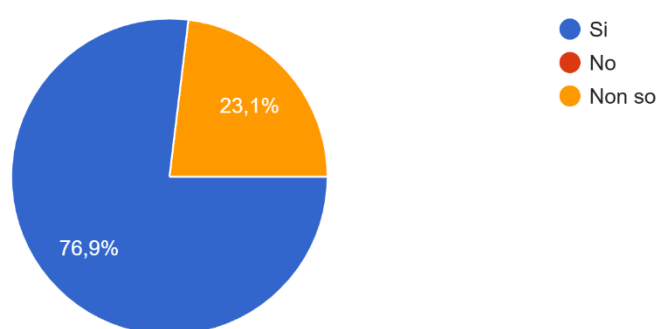


Figura 12.7: Autoefficacia nell'utilizzo delle TIC per l'educazione musicale. Distribuzione delle percezioni di competenza nell'organizzazione di attività musicali supportate dalle tecnologie dell'informazione e della comunicazione. I risultati testimoniano un successo notevole: il 76,9% dei partecipanti si sente capace di organizzare attività musicali con il supporto delle TIC, mentre il 23,1% esprime incertezza. Significativamente, nessun partecipante dichiara inadeguatezza.

I risultati riportati in Figura 12.7 indicano che il 76,9% dei docenti partecipanti si percepisce capace di organizzare attività musicali con il supporto delle TIC, mentre il 23,1% esprime incertezza; non emergono risposte di inadeguatezza. Il confronto con l'indagine sui docenti in

servizio (Capitolo 6), in cui solo il 12,8% dichiarava competenze nell'uso di software musicali, suggerisce un miglioramento rilevante, coerente con l'impianto esperienziale del corso. L'incertezza residua può essere letta come indicatore di realismo professionale e di necessità di consolidamento attraverso ulteriore pratica didattica.

La Figura 12.8 presenta l'autovalutazione complessiva delle competenze informatico-musicali sviluppate dai partecipanti al termine del corso, offrendo una misura sintetica dell'efficacia del modello formativo nell'area cruciale delle competenze digitali. Dai risultati emerge una distribuzione prevalentemente orientata verso i valori medio-alti della scala, con una concentrazione significativa sui voti 7-10 che documenta il raggiungimento di livelli di competenza percepiti come adeguati dalla maggior parte dei partecipanti.

La concentrazione del 30,8% dei partecipanti sul voto 7 indica il raggiungimento di un livello di competenza intermedio-avanzato che può essere considerato più che sufficiente per l'implementazione di pratiche didattiche innovative nei contesti scolastici tipici.

Il 23,1% dei partecipanti attribuisce voto 9 mentre il 15,4% raggiunge il voto massimo di 10. Questi partecipanti rappresentano probabilmente il nucleo più ricettivo e motivato, che ha saputo sfruttare al massimo le opportunità formative offerte dal corso.

Le mie competenze informatico/musicali alla fine del corso sono

13 risposte

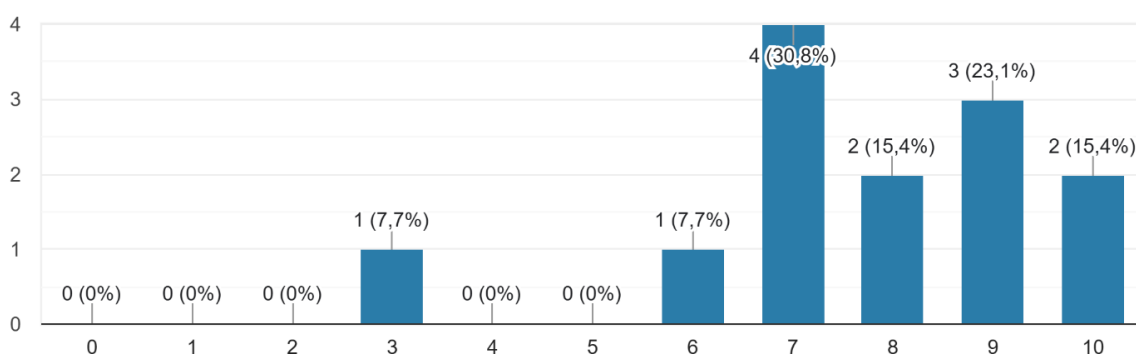


Figura 12.8: Autovalutazione delle competenze informatico-musicali al termine del corso. Distribuzione su scala 0-10 delle autovalutazioni relative alle competenze informatico-musicali acquisite. I risultati mostrano una distribuzione equilibrata sui valori medio-alti: il 30,8% attribuisce voto 7, il 23,1% voto 9, il 15,4% voto 8, il 15,4% voto 10, mentre solo il 15,4% si colloca sui valori più bassi (voti 3 e 6).³

³ Il problema del 100,1% è dovuto agli arrotondamenti automatici di Google Forms ed è tecnicamente accettabile in un contesto di ricerca.

La loro presenza è strategicamente importante perché questi partecipanti potranno fungere da moltiplicatori degli effetti formativi del corso. L'altro 15,4% che attribuisce voto 8 completa il quadro di una formazione tecnologica sostanzialmente efficace, portando a quasi il 70% la percentuale dei partecipanti che si autovaluta sui livelli alti della scala (voti 8-10). Il 7,7% dei partecipanti attribuisce voto 6 (sufficiente), mentre un altro 7,7% si colloca sul valore 3. È importante sottolineare che anche questi voti più bassi rappresentano comunque un progresso notevole rispetto alle condizioni iniziali documentate dalle indagini preliminari.

L'autovalutazione delle competenze informatico-musicali riflette probabilmente l'impatto dell'approccio formativo esperienziale adottato, che ha privilegiato l'apprendimento attraverso la sperimentazione diretta con strumenti digitali specifici piuttosto che l'acquisizione puramente teorica di conoscenze tecnologiche.

12.5 Dimensioni inclusive e potenzialità trasversali: dalla teoria alla pratica inclusiva

L'inclusione rappresenta uno dei pilastri fondamentali e caratterizzanti del modello formativo proposto nel corso MID, configurandosi non come aspetto marginale o accessorio ma come dimensione trasversale che pervade l'intera concezione dell'educazione musicale contemporanea. L'analisi delle percezioni sviluppate dai partecipanti riguardo alle potenzialità inclusive della musica conferma l'efficacia del corso nel promuovere approcci didattici scientificamente fondati, capaci di valorizzare la diversità come risorsa educativa e di rispondere efficacemente ai bisogni educativi speciali sempre più presenti nelle classi contemporanee. I risultati illustrati in Figura 12.9 evidenziano che i partecipanti hanno sviluppato percezioni molto positive di autoefficacia nella conduzione di attività musicali inclusive, con il 76,9% che si sente capace di utilizzare la musica come strumento di inclusione in contesti scolastici caratterizzati da diversità. Un dato sicuramente rilevante nel contesto educativo italiano contemporaneo, caratterizzato da crescente eterogeneità degli studenti, presenza significativa di alunni BES, diversità culturali e linguistiche, e variabilità nelle modalità di apprendimento.

Ti sentiresti capace, allo stato attuale, di condurre un'attività inclusiva in classe mediante la musica?

13 risposte

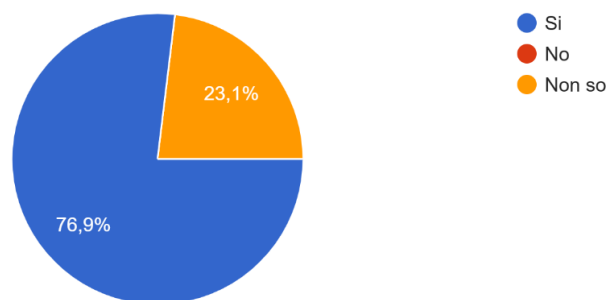


Figura 12.9: Percezioni di competenza nella conduzione di attività musicali inclusive. Distribuzione delle risposte relative alla capacità percepita di utilizzare la musica come strumento di inclusione in contesti scolastici diversificati. I risultati documentano un successo formativo notevole: il 76,9% dei partecipanti si sente capace di condurre attività inclusive, mentre il 23,1% esprime incertezza. Significativamente, nessun partecipante dichiara inadeguatezza.

Lo sviluppo di percezioni positive di autoefficacia in questo ambito complesso suggerisce che i partecipanti hanno acquisito quelle competenze che permettevano loro di progettare e implementare esperienze musicali autenticamente accessibili e valorizzanti per tutti gli studenti, trasformando la diversità da potenziale ostacolo in risorsa educativa preziosa. Docenti che si sentono competenti nell'utilizzo della musica come strumento di inclusione sono generalmente più propensi a sperimentare metodologie innovative, a collaborare attivamente con specialisti del settore, a coinvolgere significativamente tutti gli studenti nelle attività musicali indipendentemente dalle loro caratteristiche individuali, e a contribuire concretamente alla costruzione di contesti educativi realmente inclusivi e democratici. Il 23,1% dei partecipanti che esprime incertezza riflette probabilmente la consapevolezza della complessità intrinseca dell'inclusione educativa e della necessità di consolidare le competenze attraverso l'esperienza pratica diretta e la collaborazione con specialisti. L'incertezza può essere interpretata come realismo pedagogico e consapevolezza della responsabilità etica richiesta nel lavoro con studenti BES, piuttosto che come inadeguatezza formativa. Non emergono risposte negative.

La gestione di un coro scolastico rappresenta una delle competenze più avanzate nell'educazione musicale, integrando abilità tecniche, direttoriali e organizzative. I risultati illustrati in Figura 12.10 documentano che una significativa maggioranza dei partecipanti (69,2%) ha sviluppato percezioni positive di autoefficacia anche in relazione a questa competenza particolarmente specialistica e sfidante.

Ti sentiresti di gestire un coro in un contesto scolastico?

13 risposte

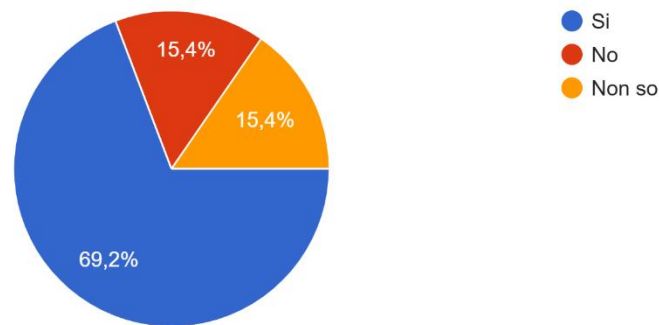


Figura 12.10: Autoefficacia nella gestione di attività corali scolastiche. Rappresentazione delle percezioni di competenza nella gestione di cori scolastici. I risultati indicano che il 69,2% dei partecipanti si sente capace di gestire un coro, il 15,4% esprime incertezza, un altro 15,4% mantiene percezioni negative, evidenziando lo sviluppo di fiducia in attività musicali collettive particolarmente complesse.

La capacità di gestire un coro scolastico permette ai docenti di implementare esperienze musicali particolarmente ricche dal punto di vista educativo, capaci di impattare positivamente sullo sviluppo musicale specifico e sulla crescita personale, sociale, emotiva e relazionale degli studenti. L'attività corale, inoltre, offre opportunità uniche per l'integrazione interdisciplinare, la valorizzazione delle diversità culturali attraverso repertori multiculturali, e la costruzione di ponti tra scuola e territorio attraverso performance pubbliche e progetti collaborativi. La presenza del 15,4% dei partecipanti che esprime incertezza e di un altro 15,4% che mantiene percezioni negative riflette realisticamente la complessità intrinseca della gestione corale e la necessità di consolidare le competenze attraverso l'esperienza pratica graduale e supportata.

12.6 Soddisfazione formativa e validazione del modello pedagogico

La valutazione della soddisfazione formativa rappresenta un elemento metodologicamente cruciale per comprendere l'efficacia complessiva del corso da molteplici prospettive e per identificare con precisione elementi di forza consolidati e aree di miglioramento potenziale del modello proposto.

Le tue aspettative riguardo il corso sono state soddisfatte?

13 risposte

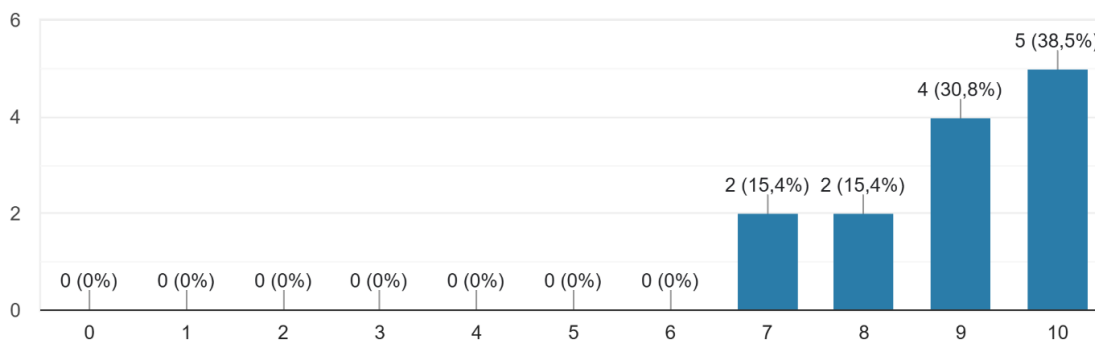


Figura 12.11: Soddisfazione delle aspettative formative. Distribuzione su scala 0-10 delle valutazioni relative al grado di soddisfazione delle aspettative iniziali dei partecipanti. I risultati evidenziano un livello di soddisfazione elevato: il 38,5% attribuisce il voto massimo di 10, il 30,8% voto 9, il 15,4% voto 8, e il 15,4% voto 7, con una concentrazione totale sui valori alti della scala.

I risultati illustrati in Figura 12.11 documentano un livello di soddisfazione delle aspettative formative elevato e statisticamente significativo, con una concentrazione totale sui valori alti della scala che indica il successo del corso nel rispondere efficacemente ai bisogni, alle motivazioni e alle aspettative che hanno spinto i partecipanti a iscriversi. La distribuzione dei punteggi, interamente concentrata sui voti 7-10, testimonia la qualità dell'esperienza formativa e la coerenza strategica tra progettazione del corso e bisogni reali del target di riferimento.

Il dato del 38,5% dei partecipanti che attribuisce il voto massimo di 10 rappresenta un risultato che indica il superamento delle aspettative iniziali e lo sviluppo di un'esperienza formativa percepita come trasformativa e professionalmente rilevante. L'aggiunta del 30,8% dei partecipanti che attribuisce voto 9 porta al 69,3% la percentuale dei partecipanti con soddisfazione massima o quasi massima, configurando un ottimo livello di gradimento. Questo dato testimonia l'efficacia del modello formativo nel creare un'esperienza coinvolgente, significativa e professionalmente rilevante per la grande maggioranza dei partecipanti. Il 15,4% dei partecipanti che attribuisce voto 8 e il 15,4% che attribuisce voto 7 completano il quadro di una soddisfazione formativa totalmente positiva, portando al 100% la percentuale dei partecipanti soddisfatti dell'esperienza.

Reputi che, in genere, i contenuti e le attività proposte nel corso possano poi essere applicate efficacemente in un contesto scolastico come quello della scuola primaria e dell'infanzia?

13 risposte

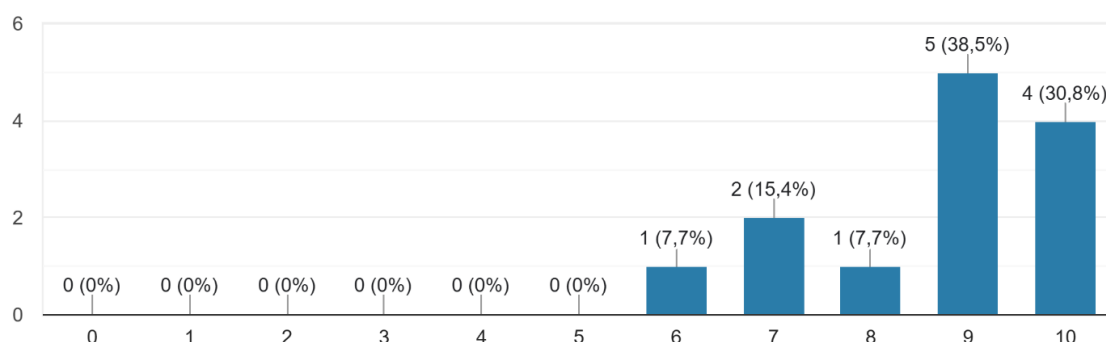


Figura 12.12: Percezioni di applicabilità dei contenuti formativi. Valutazione su scala 0-10 della trasferibilità e applicabilità dei contenuti e delle attività del corso nei contesti scolastici reali. I risultati indicano un'elevata percezione di rilevanza pratica: il 38,5% attribuisce voto 9, il 30,8% voto 10, il 15,4% voto 7, il 7,7% voto 8, e il 7,7% voto 6.

La Figura 12.12 presenta i risultati relativi alle percezioni di applicabilità dei contenuti formativi nei contesti scolastici reali, offrendo un indicatore particolarmente critico e strategicamente rilevante dell'efficacia del corso nel fornire competenze trasferibili nei contesti lavorativi dei partecipanti. Si osserva una distribuzione fortemente orientata verso i valori alti della scala, con una concentrazione significativa sui voti 9-10 che testimonia la percezione di elevata rilevanza pratica e applicabilità immediata del percorso formativo. La concentrazione del 38,5% dei partecipanti sul voto 9 e del 30,8% sul voto 10 porta al 69,3% la percentuale dei partecipanti che percepisce massima o quasi massima applicabilità dei contenuti appresi. La percezione di elevata applicabilità indica che il corso è riuscito a superare efficacemente il divario teoria-pratica che spesso caratterizza i percorsi di aggiornamento professionale, fornendo strumenti immediatamente utilizzabili nei contesti lavorativi dei partecipanti senza richiedere mediazioni complesse o adattamenti sostanziali. Questo risultato testimonia l'efficacia dell'approccio "digital learning by doing" adottato nel corso. Il 15,4% dei partecipanti che attribuisce voto 7, il 7,7% che attribuisce voto 8, e il 7,7% che attribuisce voto 6 completano il quadro di una percezione di applicabilità prevalentemente positiva, anche se con qualche riserva o limitazione specifica. Percorsi formativi percepiti come altamente applicabili hanno maggiori probabilità di produrre cambiamenti duraturi e significativi nelle pratiche didattiche quotidiane, di influenzare

positivamente la cultura professionale degli istituti di appartenenza dei partecipanti, e di contribuire concretamente al miglioramento della qualità educativa offerta agli studenti.

Reputi che i contenuti proposti nel corso debbano far parte del bagaglio culturale di un Maestro della scuola primaria e dell'infanzia?

13 risposte

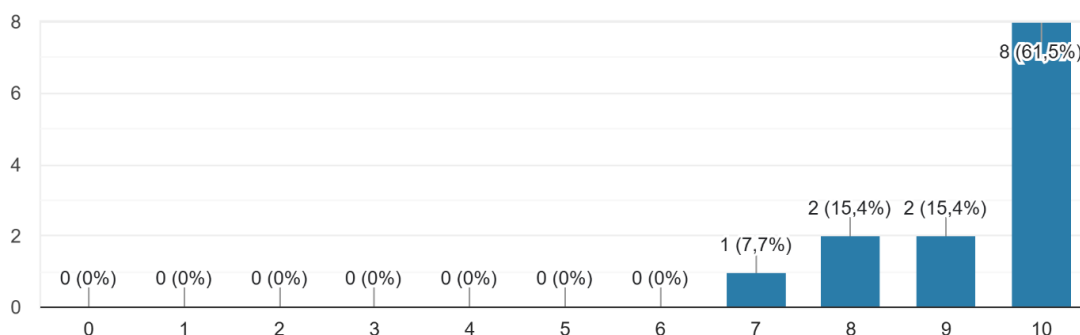


Figura 12.13: Rilevanza dei contenuti per la formazione professionale docente. Distribuzione su scala 0-10 delle valutazioni sull'importanza dei contenuti del corso per il bagaglio culturale professionale dei maestri. I risultati documentano un riconoscimento straordinario della centralità delle competenze musicali: il 61,5% attribuisce il voto massimo di 10, il 15,4% voto 9, il 15,4% voto 8, e il 7,7% voto 7.

I risultati presentati in Figura 12.13 evidenziano il riconoscimento pressoché unanime, da parte dei partecipanti, della centralità e dell'importanza strategica dei contenuti del corso per la formazione professionale completa e adeguata dei maestri di scuola primaria e dell'infanzia. La concentrazione del 61,5% dei partecipanti sul voto massimo di 10 rappresenta un ottimo risultato che testimonia una trasformazione profonda nelle concezioni pedagogiche e una validazione potente del modello formativo proposto e dei suoi fondamenti teorici e metodologici. L'aggiunta del 15,4% dei partecipanti che attribuisce voto 9 e del 15,4% che attribuisce voto 8 porta al 92,3% la percentuale dei partecipanti che riconosce alta o altissima importanza ai contenuti del corso per la formazione professionale docente. Il 7,7% dei partecipanti che attribuisce voto 7, pur rappresentando il valore più basso della distribuzione, testimonia comunque un valido riconoscimento dell'importanza dei contenuti formativi.

12.7 Analisi qualitativa delle risposte aperte: competenze progettuali e preferenze formative

L'analisi delle risposte alle domande aperte del questionario offre una prospettiva qualitativa complementare e arricchente rispetto ai dati quantitativi precedentemente esaminati,

permettendo di approfondire la comprensione delle trasformazioni avvenute nei partecipanti attraverso le loro stesse parole e riflessioni. Le due domande aperte – “Descrivi brevemente un'attività musicale che ti senti di condurre in una classe” e “Quale attività ti è piaciuta di più durante questo corso?” - forniscono finestre privilegiate per esplorare rispettivamente lo sviluppo delle competenze progettuali acquisite e l'identificazione degli elementi formativi percepiti come più efficaci e significativi.

12.7.1 Competenze progettuali sviluppate: dall'idea alla progettazione didattica

L'analisi delle risposte alla domanda “*Descrivi brevemente un'attività musicale che ti senti di condurre in una classe*” rivela trasformazioni significative nella capacità progettuale dei partecipanti. Molte delle attività descritte rivelano l'integrazione creativa e consapevole degli strumenti digitali sperimentati durante il corso, con particolare riferimento ad applicazioni come Incredibox, Chrome Music Lab e software di editing audio, utilizzati non come semplici supporti tecnologici ma come elementi costitutivi di itinerari didattici strutturati.

Di grande rilevanza appare la presenza di proposte che integrano dimensioni tradizionali e innovative dell'educazione musicale, evidenziando come i partecipanti abbiano sviluppato una visione equilibrata che valorizza tanto le metodologie storiche consolidate quanto le potenzialità delle tecnologie contemporanee. Le attività descritte spaziano dalla creazione collaborativa di brani mediante beatboxing digitale alla progettazione di percorsi di alfabetizzazione musicale supportati da strumenti interattivi, dalla realizzazione di progetti corali inclusivi all'implementazione di laboratori di composizione che utilizzano dispositivi tecnologici accessibili.

Un elemento ricorrente nelle risposte riguarda l'attenzione esplicita alle dimensioni inclusive delle attività proposte. Molti partecipanti descrivono attività progettate specificamente per garantire la partecipazione attiva di tutti gli studenti, indipendentemente dalle loro competenze musicali pregresse o dalle eventuali specificità individuali. Questa sensibilità inclusiva si manifesta attraverso la progettazione di attività con modalità di partecipazione differenziate, l'utilizzo di strumenti accessibili, e la creazione di contesti collaborativi dove la diversità diventa risorsa per l'arricchimento dell'esperienza collettiva.

Le descrizioni rivelano inoltre una crescente consapevolezza dell'importanza della dimensione interdisciplinare dell'educazione musicale. Diverse proposte integrano obiettivi musicali con

contenuti di altre discipline curriculari, dimostrando come i partecipanti abbiano sviluppato la comprensione delle potenzialità trasversali della musica per l'apprendimento.

12.7.2 Elementi formativi più apprezzati: identificazione dei fattori di successo

L'analisi delle risposte alla domanda *“Quale attività ti è piaciuta di più durante questo corso?”* fornisce indicazioni preziose per comprendere quali elementi del modello formativo abbiano avuto maggiore impatto sui partecipanti e possano essere considerati fattori di successo da valorizzare in future implementazioni del corso.

Le risposte evidenziano un apprezzamento particolare per le attività di tipo laboratoriale e sperimentale, che hanno permesso ai partecipanti di assumere il ruolo di protagonisti attivi del proprio apprendimento piuttosto che di recettori passivi di informazioni. Molti corsisti sottolineano l'importanza delle sessioni pratiche dedicate all'utilizzo di applicazioni digitali, descrivendo queste esperienze come *“rivelative”* e *“trasformative”* nella loro comprensione delle potenzialità educative delle tecnologie musicali.

Molto apprezzata risulta l'esperienza con Incredibox, che emerge ricorrentemente nelle risposte come elemento formativo di particolare significato ed efficacia. I partecipanti descrivono questa applicazione non semplicemente come strumento tecnico da imparare a utilizzare, ma come *“porta di accesso”* a una nuova concezione dell'educazione musicale, più democratica, inclusiva e creativamente stimolante. L'entusiasmo per Incredibox riflette probabilmente la sua capacità di rendere accessibile la composizione musicale anche a persone prive di competenze tecniche specifiche, permettendo di sperimentare il piacere della creazione musicale senza le barriere tradizionalmente associate all'apprendimento musicale formale.

Un altro elemento formativo frequentemente menzionato con apprezzamento riguarda le sessioni dedicate all'esplorazione delle metodologie didattiche storiche, in particolare l'approccio Orff e le tecniche dalcroziane. Questa valorizzazione delle metodologie storiche testimonia l'efficacia dell'approccio integrato adottato nel corso, che non ha opposto tradizione e innovazione ma le ha presentate come dimensioni complementari e sinergiche.

Le risposte rivelano inoltre un particolare apprezzamento per la dimensione collaborativa del corso, con molti partecipanti che sottolineano l'importanza degli scambi con i colleghi, della condivisione di esperienze e della costruzione collettiva di conoscenze.

L'analisi complessiva delle risposte alle domande aperte conferma e arricchisce i risultati quantitativi precedentemente esaminati, fornendo una validazione qualitativa dell'efficacia del modello formativo proposto.

12.8 Sintesi interpretativa e implicazioni sistemiche

L'analisi complessiva e integrata dei risultati del questionario post-formazione documenta in modo chiaro l'efficacia del corso MID nel raggiungere gli obiettivi formativi strategici prefissati e nel produrre trasformazioni significative nelle competenze, concezioni pedagogiche e percezioni professionali dei partecipanti. I dati evidenziano miglioramenti consistenti, statisticamente e pedagogicamente rilevanti in tutte le dimensioni analizzate, dalla crescita nelle percezioni di autoefficacia all'evoluzione delle concezioni pedagogiche, dallo sviluppo di competenze tecnologiche avanzate al riconoscimento delle potenzialità inclusive della musica, dalla soddisfazione formativa alla percezione di applicabilità immediata delle competenze acquisite.

La coerenza e la sistematicità dei risultati positivi attraverso le diverse dimensioni analizzate suggeriscono la solidità metodologica e la validità pedagogica del modello formativo proposto, nonché la sua capacità di produrre cambiamenti sistemici e integrati nella professionalità docente piuttosto che miglioramenti frammentari o superficiali. In coerenza con quanto precedentemente discusso, l'integrazione efficace tra fondamenti teorici, la sperimentazione pratica di metodologie innovative, l'utilizzo creativo e pedagogicamente fondato delle tecnologie digitali, e l'attenzione costante alle dimensioni inclusive si è rivelata efficace nel colmare il gap documentato tra motivazione teorica e competenze operative che caratterizza molti docenti in relazione all'educazione musicale.

Le implicazioni di questi risultati si estendono strategicamente oltre la valutazione del singolo corso sperimentale, fornendo orientamenti metodologici e indicazioni operative per lo sviluppo di politiche formative più ampie, sistemiche ed efficaci nel settore dell'educazione musicale.

La strada verso un nuovo paradigma dell'educazione musicale primaria, delineata teoricamente nei capitoli precedenti e supportata empiricamente dai risultati presentati, richiede approcci sistemici e coordinati.

L'analisi dell'efficacia del metodo MID sui docenti in servizio, documentata nel presente capitolo, ha fornito riscontri concreti sulla capacità del modello formativo di produrre trasformazioni nelle competenze e nelle concezioni pedagogiche. Per una validazione completa del metodo risulta necessario estendere l'indagine anche al contesto della formazione iniziale. Il capitolo successivo

esamina quindi l'impatto del percorso formativo sugli studenti di Scienze della Formazione Primaria. L'analisi comparativa delle percezioni di autoefficacia rilevate all'inizio e al termine del percorso permetterà di verificare l'efficacia del modello pedagogico anche nella formazione iniziale, completando il quadro valutativo complessivo del metodo e delle sue potenzialità sistemiche per il rinnovamento dell'educazione musicale nella scuola primaria.

CAPITOLO 13 - DALL'INADEGUATEZZA PERCEPITA ALLA COMPETENZA OPERATIVA: IMPATTI DEL METODO MID SULLA FORMAZIONE MUSICALE DEGLI STUDENTI DI SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

All'interno del terzo anno del corso di laurea magistrale a ciclo unico in Scienze della Formazione Primaria dell'Università degli Studi di Palermo, l'insegnamento di Metodologia dell'educazione musicale si articola in un percorso di 69 ore complessive: 53 ore di lezioni frontali e 16 ore di attività laboratoriali. Al termine di questo iter è stata condotta l'indagine qui presentata, finalizzata a valutare gli esiti formativi prodotti sugli studenti che, all'inizio del corso, avevano già partecipato alla rilevazione descritta nel Capitolo 7. In questa prospettiva, l'efficacia del percorso universitario viene intesa come capacità di produrre modificazioni sostanziali e durature nelle competenze professionali, nelle percezioni di autoefficacia e nelle pratiche operative degli studenti. Per valutare tale efficacia secondo una metodologia rigorosa, si è proceduto a un'analisi comparativa delle percezioni di autoefficacia musicale e didattica, mettendo a confronto i dati raccolti nella fase pre-formativa, illustrati nel Capitolo 7, con quelli rilevati al termine dell'esperienza educativa, presentati in questo capitolo. L'impostazione diacronica dell'indagine consente di documentare con maggiore solidità le trasformazioni attribuibili al percorso formativo e di verificare empiricamente la tenuta del modello pedagogico implementato. Il disegno di ricerca ha previsto l'utilizzo del medesimo strumento di rilevazione in due momenti strategici: all'avvio del corso, per mappare il profilo iniziale e i bisogni formativi del gruppo, e nella fase conclusiva, per quantificare i cambiamenti intervenuti e verificare il raggiungimento degli obiettivi didattici. È metodologicamente rilevante sottolineare che la seconda somministrazione ha coinvolto l'intero insieme dei corsisti iscritti, includendo anche coloro che hanno seguito il percorso in modo parziale o discontinuo per motivi lavorativi o familiari, garantendo così una rappresentazione complessiva e non selettiva del campione di riferimento.

13.1 Metodologia e obiettivi dell'indagine

L'impianto pedagogico del corso ha identificato nell'utilizzo sistematico delle tecnologie digitali un elemento fondante dell'esperienza educativa, riconoscendo nella competenza tecnologico-musicale una necessità professionale imprescindibile per operare efficacemente nella scuola contemporanea. L'implementazione pratica di questa filosofia formativa ha previsto l'utilizzo sistematico della maggior parte dei software e delle applicazioni digitali musicali analizzati nel

Capitolo 8, includendo programmi di videoscrittura musicale per l'acquisizione di competenze nella notazione digitale e piattaforme creative, già ampiamente descritte, come Incredibox per lo sviluppo di abilità compositivo-arrangiative. Tale orientamento ha permesso di preparare i corsisti all'utilizzo operativo di strumenti digitali specifici per l'educazione musicale contemporanea. La dimensione collaborativa ha rappresentato un principio metodologico trasversale. Le attività di gruppo hanno infatti attraversato tutte le fasi del percorso formativo, dalla concettualizzazione di proposte didattiche alla realizzazione di produzioni musicali elaborate, offrendo ai corsisti l'opportunità di sperimentare in prima persona metodologie che costituiranno strumenti professionali nella futura pratica didattica.

L'elaborazione di filastrocche accompagnate musicalmente ha costituito un dispositivo formativo strategico per l'integrazione tra creatività artistica e funzionalità pedagogica, sviluppando nei partecipanti la capacità di impiegare la musica come veicolo per l'apprendimento di contenuti appartenenti a diverse aree disciplinari.

L'approccio alla teoria musicale, grazie al metodo Cosenza, ha ricercato un equilibrio dinamico tra solidità scientifica e immediatezza operativa, evitando tanto la deriva nozionistica quanto la superficialità applicativa. L'obiettivo perseguito è stato la costruzione di una base concettuale robusta che consentisse ai corsisti di padroneggiare i principi organizzatori del linguaggio musicale mantenendo costante il riferimento alla dimensione pratica e all'applicabilità didattica delle conoscenze acquisite.

Particolare rilievo è stato attribuito all'attività corale e alle competenze di direzione, ambiti che richiedono la sintesi di abilità musicali specialistiche, capacità di coordinamento del gruppo e sensibilità pedagogica nell'adattamento delle proposte alle caratteristiche evolutive degli alunni. L'esperienza corale ha consentito ai corsisti di sperimentare in modo alternato ruoli esecutivi e direttivi, sviluppando una comprensione multidimensionale delle dinamiche che caratterizzano l'apprendimento musicale collettivo e acquisendo strumenti operativi direttamente trasferibili nei contesti scolastici.

Accanto al lavoro sul coro, una parte consistente del percorso è stata dedicata al solfeggio (sviluppato secondo l'approccio del metodo Cosenza illustrato nel Capitolo 10) e al solfeggio cantato, affiancati da attività di poliritmia attraverso la body percussion e da brevi esercizi di dettato ritmico. Le esperienze di body percussion sono state strutturate a partire dalla visione guidata di video tutorial selezionati su YouTube, nei quali l'accompagnamento ritmico del brano è rappresentato mediante grafiche che indicano con precisione quando intervenire e quale parte

del corpo utilizzare (battito di piedi, battito di mani, ecc.), consentendo agli studenti di coordinare in modo immediato percezione visiva, motricità e ascolto. Il dettato ritmico è stato proposto sotto forma di semplici cellule ritmiche (scandite dal docente mediante percussione) che gli studenti sono stati chiamati a trascrivere sul pentagramma, esercitando la capacità di riconoscimento uditivo delle durate, di corrispondenza suono–segno e di controllo metacognitivo del proprio processo di lettura–scrittura musicale. In questo modo, i contenuti teorici relativi al tempo, al ritmo e alla notazione sono stati costantemente tradotti in pratiche operative ad alta intensità esperienziale, facilmente trasferibili nei futuri contesti scolastici.

La filosofia formativa ha privilegiato sistematicamente il protagonismo attivo dei corsisti nel processo di costruzione delle competenze, rispecchiando orientamenti pedagogici contemporanei che identificano nell'esperienza diretta e nella partecipazione attiva i fondamenti per lo sviluppo di abilità stabili e professionalmente spendibili. Questa scelta ha trasformato gli studenti da ricettori passivi in costruttori consapevoli del proprio sapere professionale, preparandoli ad assumere analoghi ruoli di facilitatori dell'apprendimento nei propri futuri contesti operativi.

Un elemento qualificante del percorso è stato rappresentato dalla sensibilizzazione verso le responsabilità culturali ed educative dei futuri docenti nella promozione di esperienze musicali di qualità e nella proposizione di alternative valide a fenomeni musicali commerciali spesso caratterizzati da povertà artistica e messaggi valoriali problematici (vedi Capitolo 4).

13.2 Trasformazioni nelle competenze musicali di base e percezioni di autoefficacia

I dati mostrati in Figura 13.1 evidenziano un impatto significativo del corso di educazione musicale sulle convinzioni degli studenti di Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Palermo. La percentuale del 77,7% che dichiara un cambiamento positivo nella propria opinione testimonia l'efficacia formativa del percorso nel sensibilizzare i futuri docenti verso l'importanza dell'educazione musicale nella scuola primaria e dell'infanzia.

È rilevante il fatto che nessuno studente ha modificato la propria opinione in senso negativo, mentre circa il 22% che dichiara di non aver cambiato opinione aveva già una convinzione consolidata sull'importanza della musica nell'educazione.

La tua opinione sul fatto che un maestro di scuola primaria e dell'infanzia debba conoscere la musica e possa svolgere delle attività musicali in classe è cambiata rispetto all'inizio del corso ?

296 risposte

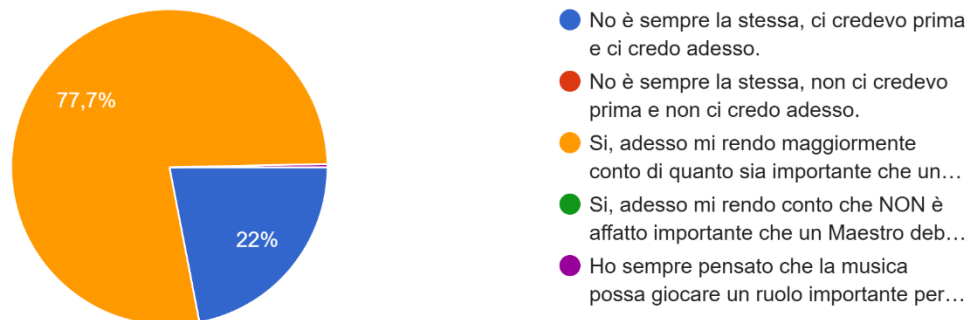


Figura 13.1: Evoluzione delle convinzioni sull'importanza della competenza musicale del docente. Distribuzione delle risposte alla domanda “La tua opinione sul fatto che un maestro di scuola primaria e dell'infanzia debba conoscere la musica e possa svolgere delle attività musicali in classe è cambiata rispetto all'inizio del corso?” (296 risposte). Il 77,7% degli studenti dichiara di aver rafforzato la propria consapevolezza sull'importanza delle competenze musicali del docente, mentre circa il 22% mantiene invariata la propria posizione già favorevole iniziale.

Questo risultato suggerisce che il corso ha operato principalmente come catalizzatore di consapevolezza, trasformando atteggiamenti inizialmente neutri o incerti in convinzioni solide circa la centralità delle competenze musicali nella professionalità docente.

Come valuti le tue competenze musicali allo stato attuale?

296 risposte

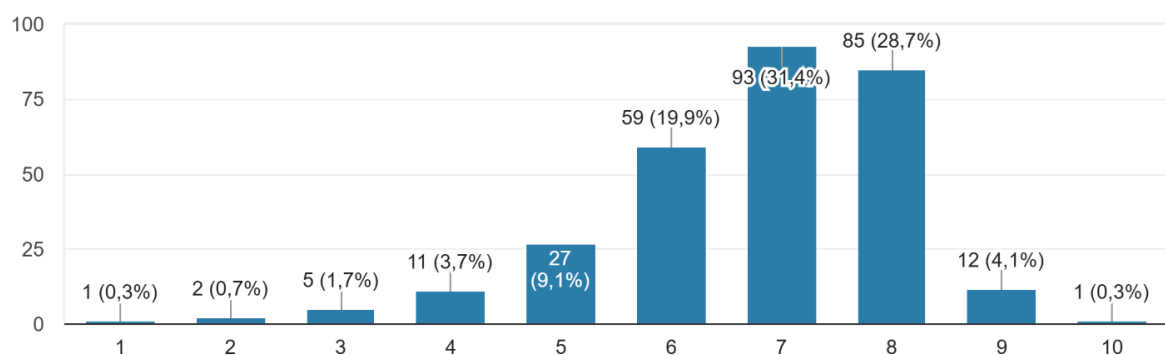


Figura 13.2: Distribuzione delle risposte alla domanda “Come valuti le tue competenze musicali allo stato attuale?” su scala 1-10 (296 risposte). La maggioranza degli studenti si colloca nei livelli medio-alti: il 28,7% assegna un punteggio di 8, il 31,4% un punteggio di 7, e il 19,9% un punteggio di 6. Solo il 2,7% si valuta nei livelli più bassi (1-3), mentre il 4,4% raggiunge i livelli più alti (9-10).

Al termine del corso, gli studenti mostrano una percezione prevalentemente positiva delle proprie competenze musicali, come esposto in Figura 13.2, con il 60,1% che si autovaluta tra i livelli 7-8. Questo dato indica che il percorso formativo ha contribuito a sviluppare una solida fiducia nelle proprie capacità musicali. La distribuzione concentrata nei valori intermedio-alti (6-8) suggerisce una prudenza professionale nell'autovalutazione, evitando sia l'eccessiva modestia che la sopravvalutazione.

Il confronto tra le due autovalutazioni, prima (vedi Figura 7.5, Capitolo 7) e dopo il corso, evidenzia un impatto trasformativo significativo del corso di educazione musicale. Nella valutazione iniziale (Figura 7.5), gli studenti mostravano una percezione prevalentemente negativa delle proprie competenze, con concentrazione sui valori bassi (1-5) e picco al valore 4 (18,6%), mentre solo il 2,3% si collocava ai livelli 8-9 e nessuno al livello massimo.

Al termine del percorso formativo si osserva quindi una redistribuzione radicale. Questo spostamento verso l'alto della curva distributiva testimonia lo sviluppo di una maggiore fiducia e consapevolezza delle proprie capacità musicali.

Quanto le tue competenze musicali sono migliorate rispetto all'inizio del corso?

296 risposte

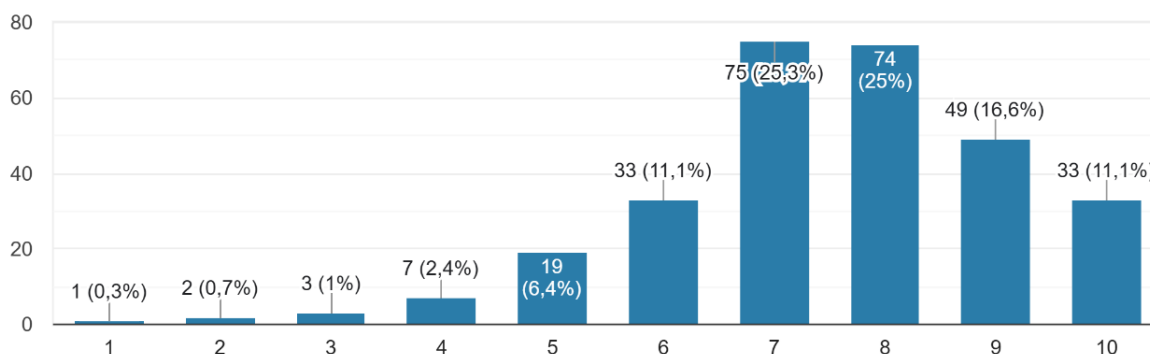


Figura 13.3: Percezione del miglioramento delle competenze musicali. Distribuzione delle risposte alla domanda "Quanto le tue competenze musicali sono migliorate rispetto all'inizio del corso?" su scala 1-10 (296 risposte). Il 25,3% degli studenti attribuisce un punteggio di 7 e il 25% un punteggio di 8, evidenziando un miglioramento significativo percepito. Il 16,6% si colloca al livello 9, mentre solo il 4,4% dichiara miglioramenti limitati (livelli 1-5).

La percezione del miglioramento delle proprie competenze musicali, mostrata in Figura 13.3, risulta molto positiva, con il 78% degli studenti che considera i propri progressi tra i livelli 7-10. Questo dato conferma la capacità del corso nel generare apprendimenti significativi e percepibili dagli stessi partecipanti. Il confronto tra autovalutazione attuale e percezione del miglioramento suggerisce che gli studenti riconoscono chiaramente il valore aggiunto del corso. Il dato sulla

percezione di autoefficacia, illustrato in Figura 13.4, rappresenta uno degli esiti più significativi del corso, evidenziando come quasi tre quarti degli studenti abbiano sviluppato la fiducia necessaria per implementare attività musicali nella futura pratica didattica. Anche per l'autoefficacia didattica (Figure 7.6 e 13.4) si osserva un netto miglioramento.

Ti sentiresti capace, allo stato attuale, di condurre un'attività musicale in una classe?

296 risposte

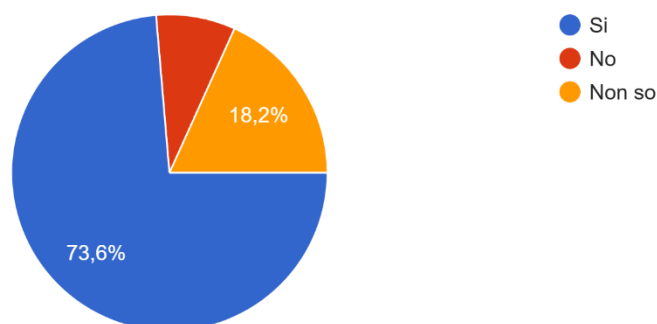


Figura 13.4: Percezione di capacità nella conduzione di attività musicali. Distribuzione delle risposte alla domanda "Ti sentiresti capace, allo stato attuale, di condurre un'attività musicale in una classe?" (296 risposte). Il 73,6% degli studenti dichiara di sentirsi capace di condurre attività musicali in classe, mentre il 18,2% esprime incertezza e l'8,1% si sente ancora inadeguato al compito.

All'inizio del corso (Figura 7.6), la situazione presentava caratteri di marcata inadeguatezza percepita: solo il 3,4% si sentiva capace di condurre attività musicali, mentre ben il 79% dichiarava apertamente la propria impreparazione e il 17,6% esprimeva incertezza. Al termine del percorso formativo (Figura 13.4), si assiste a un'inversione completa del quadro: il 73,6% degli studenti si dichiara ora capace di gestire attività musicali in classe, rappresentando un incremento di oltre 20 volte rispetto alla situazione iniziale. Parallelamente, la percentuale di coloro che non si sentono preparati si riduce drasticamente all'8,1%, mentre rimane sostanzialmente stabile la quota di incerti (18,2%). Questa trasformazione da una percezione diffusa di inadeguatezza (79% di risposte negative) a una maggioranza che esprime fiducia operativa (73,6% di risposte positive) testimonia i benefici del corso nell'acquisizione di competenze tecniche e nello sviluppo della fiducia professionale necessaria per tradurre gli apprendimenti in pratiche didattiche concrete. La percezione del miglioramento nelle competenze riguardo alla capacità di condurre un'attività musicale in classe, illustrata in Figura 13.5, conferma l'impatto trasformativo del corso, con il 69,6% degli studenti che considera i propri progressi tra i livelli 7-10. Questo dato risulta particolarmente significativo se confrontato con la situazione iniziale, dove solo il 3,4% si sentiva

capace di condurre attività musicali. La distribuzione concentrata sui valori alti testimonia che il corso non si è limitato a fornire competenze teoriche, ma ha sviluppato specificamente le abilità operative necessarie per la gestione didattica delle attività musicali.

Quanto, sono migliorate, rispetto all'inizio del corso, le tue competenze riguardo il condurre un'attività musicale in una classe?

296 risposte

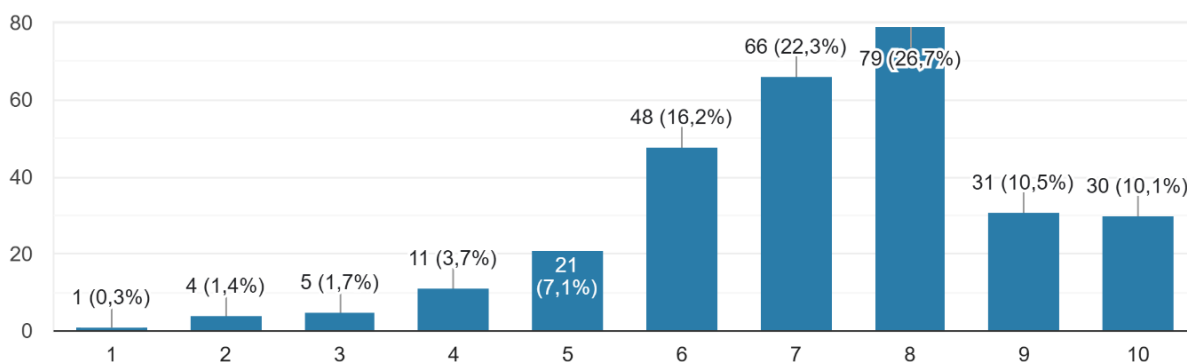


Figura 13.5: Percezione del miglioramento delle competenze didattico-musicali. Distribuzione delle risposte alla domanda “Quanto sono migliorate, rispetto all'inizio del corso, le tue competenze riguardo alla conduzione di un'attività musicale in una classe?” su scala 1-10 (296 risposte). La maggioranza degli studenti percepisce un miglioramento significativo: il 26,7% attribuisce un punteggio di 8, il 22,3% un punteggio di 7, mentre il 20,6% si colloca tra i livelli più alti (9-10). Solo il 6,5% dichiara miglioramenti limitati (livelli 1-4).

La convergenza tra l'alta percezione di miglioramento e l'elevata fiducia operativa acquisita indica una coerenza interna negli apprendimenti che conferma la solidità della preparazione raggiunta e trasforma l'iniziale senso di inadeguatezza in competenza didattica operativa e fiducia professionale.

13.3 Sviluppo delle competenze tecnologiche e di gestione di un coro

Alla domanda riportata in Figura 13.6 (“Ti sentiresti, allo stato attuale, capace di organizzare un'attività musicale a scuola con il supporto delle TIC?”), il 75,7% degli studenti risponde “Sì”, indicando che il percorso ha integrato con successo competenze musicali e competenze digitali. Il confronto tra le rilevazioni iniziale e finale (Figure 7.7 e 13.6) evidenzia un cambiamento netto: all'avvio del corso solo il 5,8% si dichiarava capace, mentre il 69,8% riferiva impreparazione e il 24,4% esprimeva incertezza. Al termine dell'esperienza formativa, le risposte negative si riducono drasticamente (dal 69,8% al 4,4%) e anche l'incertezza diminuisce (dal 24,4% al 19,9%),

confermando un consolidamento sostanziale dell'autoefficacia tecnologico-musicale.

Ti sentiresti capace, allo stato attuale, di organizzare un'attività musicale a scuola con il supporto delle TIC?

296 risposte

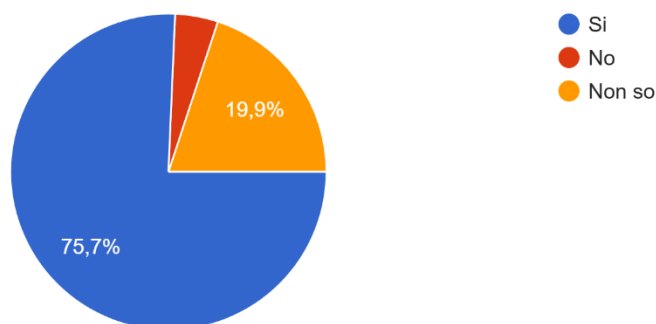


Figura 13.6: Percezione di autoefficacia nell'uso delle tecnologie per l'educazione musicale. Distribuzione delle risposte alla domanda "Ti sentiresti capace, allo stato attuale, di organizzare un'attività musicale a scuola con il supporto delle TIC?" (296 risposte). Il 75,7% degli studenti si dichiara capace di integrare le tecnologie nell'insegnamento musicale, il 19,9% esprime incertezza, mentre solo il 4,4% non si sente preparato a questo tipo di attività.

Nella Figura 13.7 è illustrata la percezione del miglioramento nelle competenze tecnologico-musicali da parte degli studenti (sempre alla fine del corso). I risultati sono molto incoraggianti, con il 75,1% degli studenti che autovaluta i propri progressi tra i livelli 7-10.

Quanto, sono migliorate, rispetto all'inizio del corso, le tue competenze riguardo il condurre un'attività musicale a scuola con il supporto delle TIC?

296 risposte

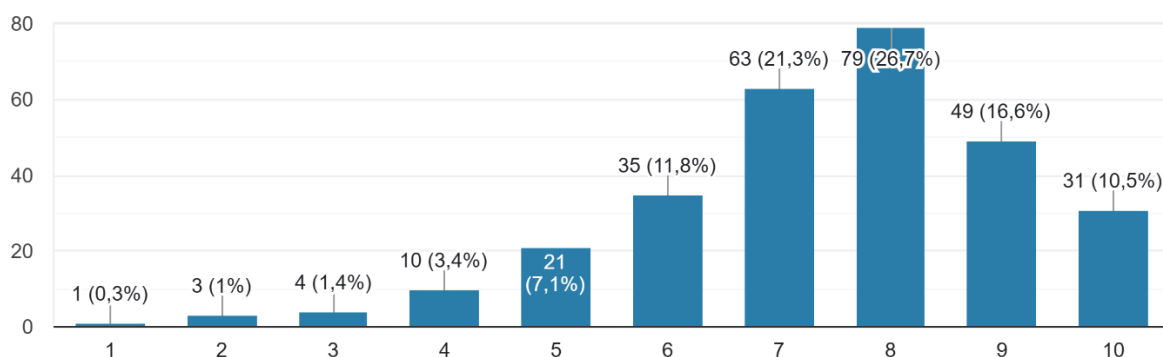


Figura 13.7: Percezione del miglioramento delle competenze tecnologico-musicali. Distribuzione delle risposte alla domanda "Quanto sono migliorate, rispetto all'inizio del corso, le tue competenze riguardo alla conduzione di un'attività musicale a scuola con il supporto delle TIC?" su scala 1-10 (296 risposte). Il 26,7% degli studenti attribuisce un punteggio di 8, il 21,3% un punteggio di 7, mentre il 27,1% si colloca tra i livelli più alti (9-10). Solo il 5,7% dichiara miglioramenti limitati (livelli 1-4).

Questo dato assume rilevanza straordinaria se confrontato con la situazione iniziale, dove solo il 5,8% si sentiva capace di utilizzare le TIC nell'educazione musicale. La distribuzione concentrata sui valori alti, con picchi ai livelli 8 (26,7%) e una consistente presenza ai livelli massimi (27,1% tra 9-10), testimonia come il corso abbia colmato validamente una lacuna formativa inizialmente molto ampia.

Ti sentiresti di gestire un coro in un contesto scolastico?

296 risposte

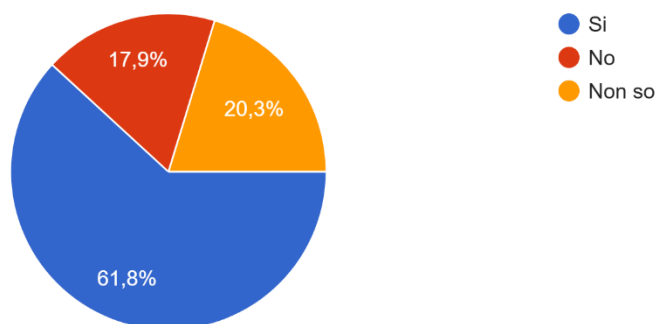


Figura 13.8: Percezione di autoefficacia nella gestione corale post-corso. Distribuzione delle risposte alla domanda “Ti sentiresti di gestire un coro in un contesto scolastico?” al termine del corso (296 risposte). Il 61,8% degli studenti si dichiara capace di gestire un coro scolastico, il 20,3% esprime incertezza, mentre il 17,9% non si sente ancora preparato per questo specifico compito didattico.

La percezione di competenza nella gestione corale da parte dei corsisti è mostrata in Figura 13.8. Anche per la gestione corale (Figure 7.8 e 13.8) emerge un miglioramento significativo. All'inizio del corso (Figura 7.8), solo il 13,2% si sentiva preparato per gestire un coro scolastico, mentre la maggioranza schiacciante (73,6%) dichiarava la propria inadeguatezza e il 13,2% esprimeva incertezza.

Al termine del percorso formativo (Figura 13.8), si nota un miglioramento significativo: il 61,8% degli studenti si dichiara ora capace di gestire un coro, rappresentando un incremento di quasi cinque volte rispetto alla situazione iniziale. Parallelamente, la percentuale di coloro che non si sentono preparati si riduce drasticamente dal 73,6% al 17,9%, mentre gli incerti aumentano leggermente dal 13,2% al 20,3%.

Quanto, sono migliorate, rispetto all'inizio del corso, le tue competenze riguardo il gestire un coro in un contesto scolastico?

296 risposte

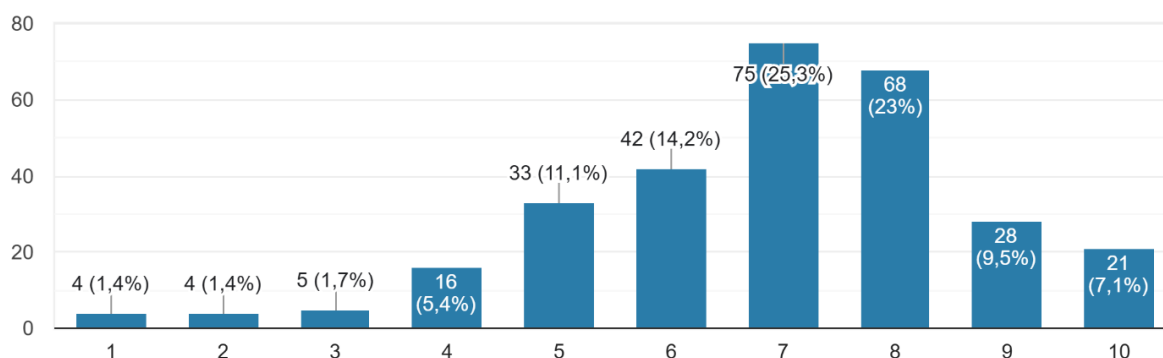


Figura 13.9: Percezione del miglioramento delle competenze nella gestione corale. Distribuzione delle risposte alla domanda "Quanto sono migliorate, rispetto all'inizio del corso, le tue competenze riguardo alla conduzione di un coro in un contesto scolastico?" su scala 1-10 (296 risposte). Il 25,3% degli studenti attribuisce un punteggio di 7, il 23% un punteggio di 8, mentre il 16,6% si colloca tra i livelli più alti (9-10). Solo il 13,6% dichiara miglioramenti limitati (livelli 1-4).

La percezione del miglioramento nelle competenze corali evidenzia progressi significativi (Figura 13.9), con il 64,9% degli studenti che valuta i propri avanzamenti tra i livelli 7-10. La distribuzione mostra una concentrazione elevata sui livelli 7-8 (48,3%), indicando che la maggioranza percepisce miglioramenti sostanziali ma mantiene un approccio realistico nell'autovalutazione delle proprie competenze corali.

La presenza di una percentuale più consistente di studenti che dichiara miglioramenti limitati (13,6% nei livelli 1-4) rispetto ad altri ambiti musicali riflette la specificità e complessità delle competenze corali, che richiedono tempo e pratica per essere consolidate. Ciò è anche attribuibile al fatto che non tutti gli studenti hanno potuto cimentarsi nella gestione del coro, a causa del numero limitato di ore. Il 25,3% di studenti che si colloca nei livelli intermedi (5-6) suggerisce che una quota significativa riconosce progressi ma è consapevole della necessità di ulteriore sviluppo in questo ambito specialistico.

Il dato complessivo conferma che il corso ha fornito una base solida per l'approccio alla gestione corale, pur evidenziando come questa competenza richieda un percorso di maturazione più articolato rispetto ad altre pratiche musicali didattiche.

Alla domanda "Descrivi brevemente un'attività musicale che ti senti di condurre in una classe", le risposte degli studenti rivelano un panorama articolato degli apprendimenti conseguiti durante

il corso. L'analisi delle proposte evidenzia una predominanza di attività corali, spesso integrate con accompagnamenti ritmici realizzati attraverso body percussion o strumentario Orff.

Emerge chiaramente l'acquisizione di competenze nell'integrazione interdisciplinare, con numerose proposte che collegano la musica all'apprendimento di contenuti curricolari attraverso filastrocche didattiche, canzoni per memorizzare routine quotidiane, giorni della settimana o argomenti specifici delle discipline di studio. Questa capacità di utilizzare la musica come strumento trasversale testimonia una maturazione professionale che va oltre la dimensione puramente musicale, evidenziando la comprensione del potenziale pedagogico della musica come facilitatore dell'apprendimento in ambiti diversificati. Gli studenti dimostrano di aver interiorizzato l'approccio metodologico che vede la musica non come disciplina isolata ma come linguaggio capace di potenziare e consolidare apprendimenti in altre aree del sapere.

Significativa risulta la presenza diffusa di riferimenti alle tecnologie digitali, con menzioni specifiche di software come Chrome Music Lab e Incredibox, indicando l'acquisizione di competenze tecnologico-musicali operative. La body percussion emerge come metodologia privilegiata, spesso combinata con attività corali o utilizzata come elemento di accompagnamento ritmico, dimostrando l'interiorizzazione di approcci didattici contemporanei che valorizzano l'esperienza corporea nell'apprendimento musicale e la dimensione motoria come veicolo di comprensione ritmica.

Le proposte rivelano inoltre una buona comprensione dei principi metodologici dell'educazione musicale attiva, con attività che prevedono la suddivisione della classe in gruppi, l'alternanza di ruoli, l'utilizzo di canoni e poliritmie. La frequente menzione del solfeggio, pur mantenendo un approccio tradizionale, viene spesso integrata con elementi più creativi e coinvolgenti, testimoniando un equilibrio tra competenze formali e metodologie innovative acquisite durante il percorso formativo universitario.

13.4 Competenze inclusive, soddisfazione formativa e trasferibilità delle competenze acquisite

La percezione di competenza nell'integrazione educativo-didattica della musica, mostrata in Figura 13.10, evidenzia risultati nettamente positivi, con il 74,2% degli studenti che si autovaluta tra i livelli 7-10. Questo dato rappresenta uno degli esiti più importanti e riusciti del corso, indicando che la maggioranza si sente preparata a utilizzare la musica come strumento

pedagogico trasversale. La concentrazione elevata sui livelli 7-8 (52,3%) testimonia una valutazione equilibrata e fiduciosa nelle proprie capacità di integrazione interdisciplinare.

Alla fine di questo corso ti senti in grado di interagire con la musica e di gestirla a fini educativo-didattici?

296 risposte

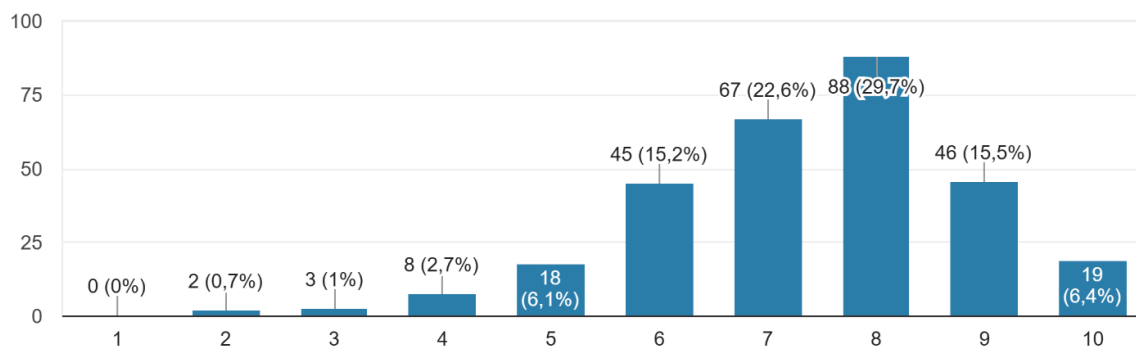


Figura 13.10: Percezione di competenza nell'integrazione educativo-didattica della musica. Distribuzione delle risposte alla domanda "Alla fine di questo corso ti senti in grado di integrare con la musica e di gestirla a fini educativo-didattici?" su scala 1-10 (296 risposte). Il 29,7% degli studenti attribuisce un punteggio di 8, il 22,6% un punteggio di 7, mentre il 21,9% si colloca tra i livelli più alti (9-10). Solo il 4,4% dichiara competenze limitate (livelli 1-4).

Il cambiamento di prospettiva nella comprensione delle potenzialità inclusive della musica rappresenta uno degli impatti più profondi del corso, come si nota in Figura 13.11. La percentuale dell'82,4% di studenti che ha scoperto nuove dimensioni inclusive evidenzia l'efficacia formativa nel sensibilizzare i futuri docenti verso l'utilizzo della musica come strumento di equità e partecipazione. Questo risultato indica che il corso ha ampliato significativamente la visione pedagogica degli studenti, introducendoli a prospettive innovative sull'educazione musicale inclusiva.

Rispetto all'inizio del corso, le tue considerazioni riguardo le potenzialità inclusive della musica
296 risposte

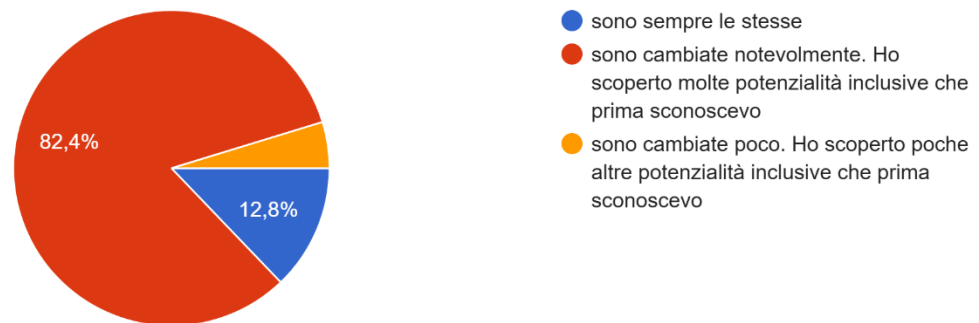


Figura 13.11: Evoluzione della consapevolezza sulle potenzialità inclusive della musica. Distribuzione delle risposte alla domanda "Rispetto all'inizio del corso, le tue considerazioni riguardo alle potenzialità inclusive della musica..." (296 risposte). L'82,4% dichiara che le proprie considerazioni sono cambiate notevolmente, scoprendo molte potenzialità inclusive precedentemente sconosciute, il 12,8% mantiene le stesse convinzioni iniziali, mentre solo il 4,7% ha scoperto poche nuove potenzialità.

In Figura 13.12 è riportato il livello di percezione di competenza, da parte dei corsisti, nel promuovere alternative musicali inclusive ad alunni che vivono un disagio sociale e culturale (vedi Capitolo 4). I risultati sono molto incoraggianti, con il 67% degli studenti che si autovaluta tra i livelli 7-10. Se confrontiamo questo dato con quanto emerso dall'indagine sui docenti siciliani in servizio, dove la media di autovalutazione su questa stessa competenza si attestava a 5,84/10, si evince che molti insegnanti riconoscono il problema senza sentirsi adeguatamente attrezzati sul piano metodologico per poterlo gestire. Come documentato nel Capitolo 4, nelle aree caratterizzate da disagio il paesaggio sonoro quotidiano veicola spesso modelli comportamentali problematici. In tale contesto, la capacità del docente di proporre alternative credibili e di utilizzare la musica come ponte culturale e strumento di integrazione sociale rappresenta una competenza fondamentale per l'educazione contemporanea. Tutto ciò richiede competenze articolate: conoscenza dei generi musicali contemporanei, abilità di decostruzione critica dei testi, capacità di coinvolgere gli alunni in esperienze creative che permettano di sperimentare linguaggi espressivi rispettosi della dignità umana. Il corso è dunque riuscito a sviluppare sensibilità sociale e culturale, preparando i futuri docenti ad affrontare contesti educativi complessi.

Quanto ti senti in grado di proporre, ad alunni che vivono un disagio sociale e culturale, una alternativa al loro mondo musicale e ai valori che esso porta.

296 risposte

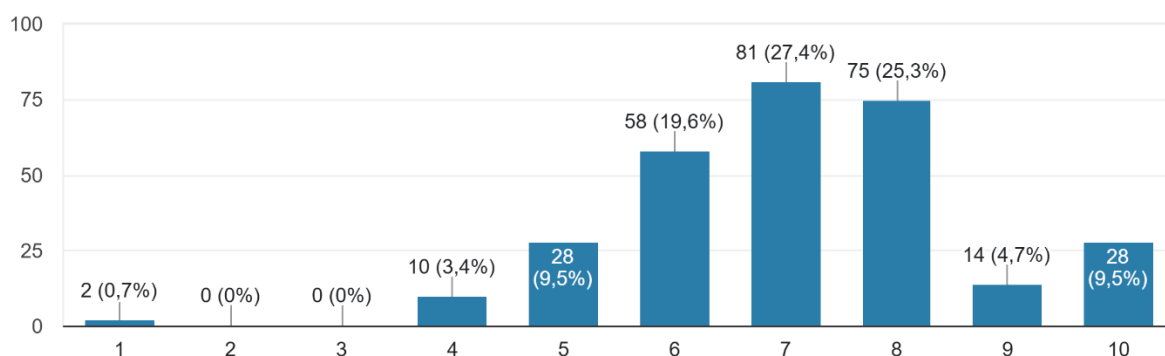


Figura 13.12: Percezione di competenza nel promuovere alternative musicali inclusive. Distribuzione delle risposte alla domanda “Quanto ti senti in grado di proporre, ad alunni che vivono un disagio sociale e culturale, un’alternativa al loro mondo musicale e ai valori che esso porta” su scala 1-10 (296 risposte). Il 27,4% attribuisce un punteggio di 7, il 25,3% un punteggio di 8, mentre il 14,2% si colloca ai livelli più alti (9-10). Solo il 3,4% dichiara competenze limitate (livelli 1-4).

Il livello di soddisfazione generale per il corso evidenzia risultati eccellenti, come mostrato in Figura 13.13, con l'87,7% degli studenti che considera l'esperienza formativa tra i livelli 7-10.

Le tue aspettative riguardo il corso sono state soddisfatte?

296 risposte

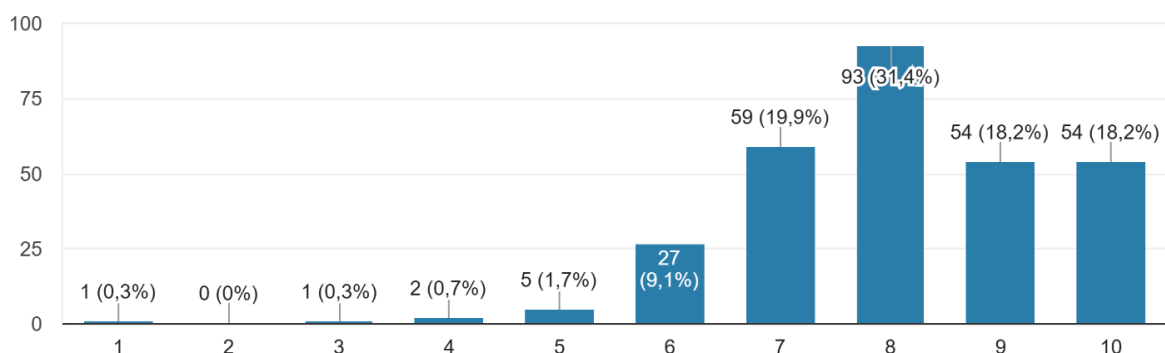


Figura 13.13: Soddisfazione generale per il corso. Distribuzione delle risposte alla domanda “Le tue aspettative riguardo il corso sono state soddisfatte?” su scala 1-10 (296 risposte). Il 31,4% degli studenti attribuisce un punteggio di 8, il 19,9% un punteggio di 7, mentre il 36,4% si colloca tra i livelli più alti (9-10). Solo il 2,7% esprime insoddisfazione (livelli 1-5).

La distribuzione concentrata sui valori alti, con un picco significativo al livello 8 (31,4%) e una consistente presenza ai livelli massimi (36,4%), testimonia l'efficacia complessiva del percorso

formativo. La percentuale estremamente ridotta di valutazioni negative (2,7%) indica che il corso ha soddisfatto le aspettative della quasi totalità dei partecipanti, confermando la qualità dell'offerta didattica e metodologica.

La soddisfazione per le attività laboratoriali presenta risultati ancora più positivi rispetto alla valutazione generale del corso (Figura 13.14), con il 90,5% degli studenti che valuta l'esperienza tra i livelli 7-10. Particolarmente significativa risulta la concentrazione ai livelli massimi (41,9% tra 9-10), superiore a quella registrata per il corso nel complesso. Questo dato evidenzia la validità della metodologia laboratoriale nell'educazione musicale, confermando l'importanza dell'approccio esperienziale e pratico per l'acquisizione di competenze didattico-musicali.

Le tue aspettative riguardo il laboratorio sono state soddisfatte?

296 risposte

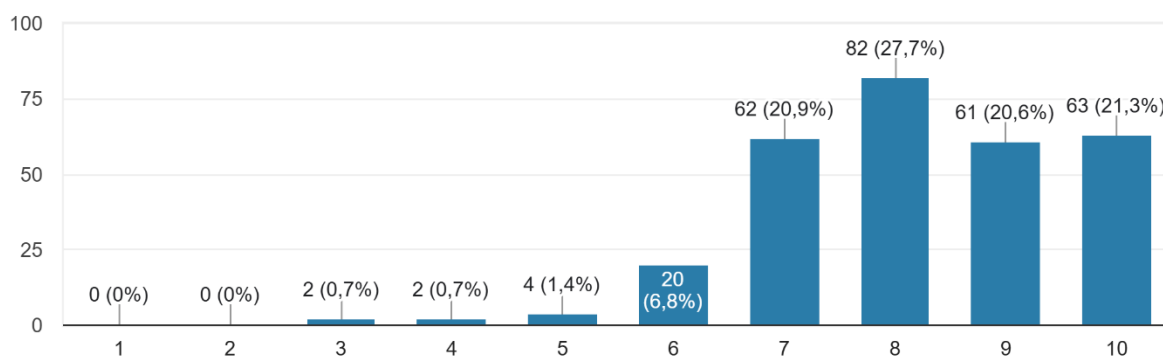


Figura 13.14: Soddisfazione per le attività laboratoriali. Distribuzione delle risposte alla domanda “Le tue aspettative riguardo il laboratorio sono state soddisfatte?” su scala 1-10 (296 risposte). Il 27,7% degli studenti attribuisce un punteggio di 8, il 20,9% un punteggio di 7, mentre il 41,9% si colloca tra i livelli più alti (9-10). Solo il 2,8% esprime insoddisfazione (livelli 1-5).

La valutazione del lavoro di gruppo evidenzia un ottimo apprezzamento (Figura 13.15), con l'87,8% degli studenti che individua l'esperienza tra i livelli 8-10. Degno di nota risulta il 50,3% che attribuisce il punteggio massimo, indicando che la metodologia collaborativa ha rappresentato un elemento di eccellenza del percorso formativo, favorendo lo sviluppo di abilità sociali e collaborative essenziali per la futura pratica didattica.

Lavorare in gruppo durante il laboratorio è stato

296 risposte

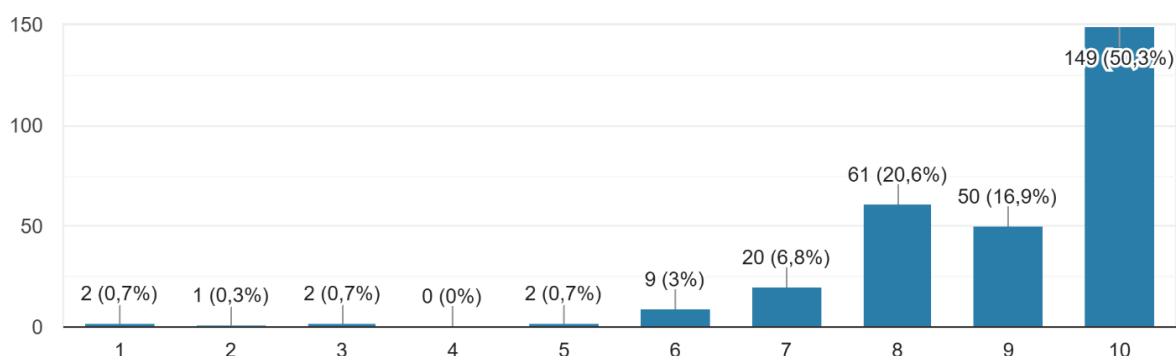


Figura 13.15: Valutazione del lavoro di gruppo durante il laboratorio. Distribuzione delle risposte alla domanda "Lavorare in gruppo durante il laboratorio è stato" su scala 1-10 (296 risposte). Il 50,3% degli studenti attribuisce il punteggio massimo di 10, il 20,6% un punteggio di 8, mentre il 16,9% assegna un punteggio di 9. Solo il 2,7% esprime valutazioni negative (livelli 1-5).

La percezione delle difficoltà nel prodotto musicale rivela un approccio maturo e realistico da parte degli studenti (Figura 13.16). La percentuale del 97,3% che riconosce l'esistenza di difficoltà ma le considera superabili indica che il corso ha saputo calibrare adeguatamente il livello di sfida, proponendo attività impegnative ma accessibili. Questo dato evidenzia come l'esperienza formativa abbia sviluppato resilienza e fiducia nella capacità di affrontare compiti complessi attraverso l'impegno e la collaborazione.

Le difficoltà incontrate durante la realizzazione del prodotto musicale

296 risposte

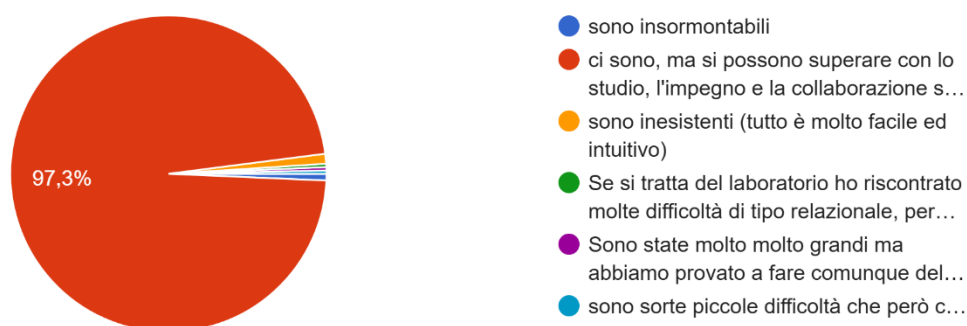


Figura 13.16: Percezione delle difficoltà nel prodotto musicale. Distribuzione delle risposte alla domanda "Le difficoltà incontrate durante la realizzazione del prodotto musicale" (296 risposte). Il 97,3% degli studenti dichiara che le difficoltà esistevano ma erano superabili con studio, impegno e collaborazione, mentre percentuali trascurabili indicano difficoltà insormontabili o inesistenti.

I dati evidenziano che per la stragrande maggioranza degli studenti il corso ha rappresentato il primo approccio sistematico alle tecnologie musicali (Figura 13.17).

Per te è la prima volta che realizzi un prodotto musicale sfruttando le tecnologie informatiche?
296 risposte

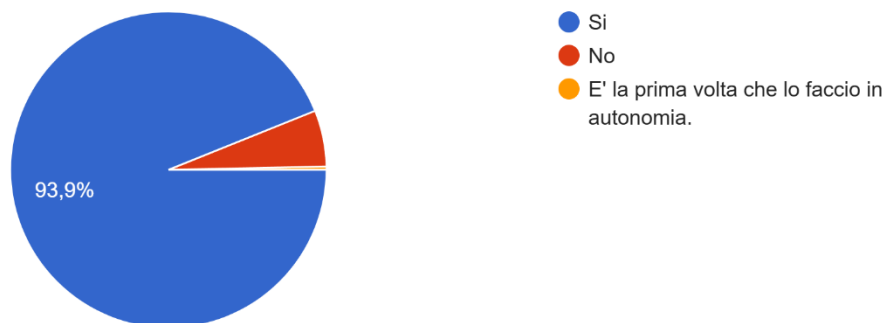


Figura 13.17: Prima esperienza di prodotto musicale con tecnologie informatiche. Distribuzione delle risposte alla domanda “Per te è la prima volta che realizzi un prodotto musicale sfruttando le tecnologie informatiche?” (296 risposte). Il 93,9% dichiara che si tratta della prima esperienza di questo tipo, mentre il 6,1% aveva già sperimentato autonomamente queste attività.

Questa percentuale del 93,9% sottolinea l'importanza del percorso formativo nell'introdurre competenze digitali innovative, colmando profonde lacune formative. Il risultato conferma che l'integrazione delle tecnologie informatiche nell'educazione musicale rappresenta ancora un territorio largamente inesplorato per i futuri docenti, rendendo la formazione universitaria essenziale per preparare professionisti aggiornati alle esigenze della didattica contemporanea. Anche la percezione di trasferibilità delle competenze acquisite nel contesto scolastico mostra risultati molto positivi (Figura 13.18), con il 94,3% degli studenti che riconosce la spendibilità didattica delle attività sperimentate. Questo dato conferma l'adeguatezza del corso nel coniugare rigore formativo e applicabilità pratica, preparando i futuri docenti con strumenti immediatamente utilizzabili nella professione. L'alta percentuale di risposte positive indica che le metodologie proposte sono state percepite come realistiche e sostenibili per l'implementazione nella scuola primaria.

Pensi che attività del genere possano essere spendibili in un contesto scolastico?

296 risposte

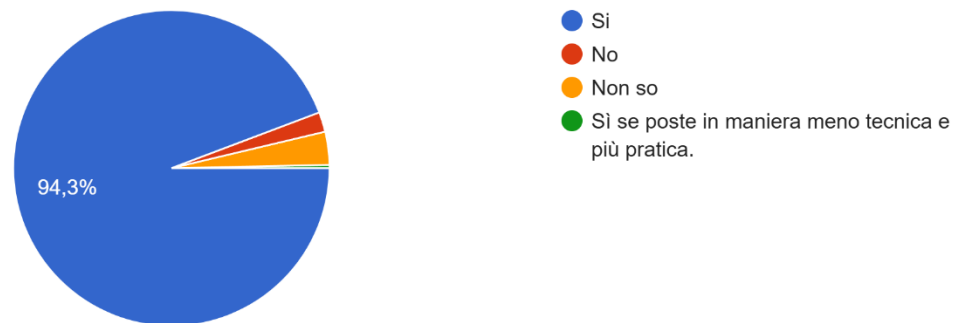


Figura 13.18: Trasferibilità delle attività in contesto scolastico. Distribuzione delle risposte alla domanda “Pensi che attività del genere possano essere spendibili in un contesto scolastico?” (296 risposte). Il 94,3% ritiene che le attività siano applicabili nel contesto scolastico, mentre percentuali minime esprimono dubbi o considerano necessarie modifiche metodologiche.

13.5 Sintesi interpretativa e implicazioni sistemiche

I risultati dell'indagine presentati in questo capitolo offrono evidenze empiriche solide dell'efficacia trasformativa del metodo MID nella formazione musicale universitaria. Il confronto pre/post corso ha mostrato cambiamenti sistematici e rilevanti in tutte le dimensioni competenziali analizzate, un esito di particolare interesse se rapportato al tempo complessivo disponibile (69 ore). Nel loro insieme, i dati indicano che un percorso formativo strutturato su basi metodologiche chiare e scientificamente fondate, pur entro vincoli temporali, può generare effetti profondi e relativamente stabili sulle percezioni di autoefficacia professionale dei futuri docenti. Gli esiti più marcati riguardano l'integrazione tecnologica, con un incremento consistente della competenza percepita, e la gestione dei laboratori musicali. Tali risultati confermano la capacità del corso di colmare carenze iniziali molto ampie, traducendo barriere psicologiche e culturali in competenze operative. È inoltre rilevante la netta riduzione delle percezioni di inadeguatezza in ambiti come l'inclusione e l'uso delle tecnologie, a indicare che il modello di “digital learning by doing” ha contribuito a superare resistenze radicate verso l'innovazione didattica.

Questi risultati assumono un valore strategico anche perché la percezione soggettiva di miglioramento costituisce un predittore validato della motivazione all'apprendimento continuo e della successiva implementazione delle competenze nei contesti professionali (Dayagbil e Alda, 2024; Grossman e Salas, 2011).

L'indagine sviluppata nel capitolo successivo si focalizza sui corsisti che hanno mantenuto una frequenza assidua e regolare lungo l'intero percorso formativo. Tale scelta risponde alla constatazione che non tutti gli studenti hanno potuto garantire una presenza continuativa: molti conciliano gli studi con impegni lavorativi, altri affrontano difficoltà logistiche legate al pendolarismo, altri ancora sono fuori corso, con sovrapposizioni tra esami e corsi di annualità differenti. Queste condizioni, comprensibili e diffuse nell'università contemporanea, hanno inevitabilmente inciso sulla regolarità della partecipazione di una parte del gruppo.

Il campione considerato nella seconda analisi, pur numericamente più ridotto rispetto all'indagine generale, risulta metodologicamente significativo perché consente di stimare l'impatto del metodo MID in condizioni di piena implementazione. Selezionare i partecipanti che hanno vissuto l'esperienza formativa nella sua completezza permette infatti di ridurre le variabili confondenti legate a percorsi frammentari o discontinui e di osservare gli effetti del corso in modo più "pulito".

I risultati di questa analisi mirata suggeriscono che la regolarità e la continuità della partecipazione amplificano in misura considerevole gli effetti trasformativi già documentati. La seconda indagine offre dunque una prospettiva complementare e più approfondita sull'efficacia del metodo MID, consentendo di distinguere tra gli esiti legati a un'esposizione parziale al percorso e quelli associati a un'immersione completa e continuativa nell'esperienza educativa proposta.

Il confronto tra i due campioni potrà inoltre fornire indicazioni metodologiche rilevanti sul ruolo della continuità formativa nell'ottimizzazione degli apprendimenti, rafforzando l'ipotesi che la sistematicità dell'impegno sia un fattore determinante per cambiamenti profondi e duraturi nelle competenze professionali dei futuri docenti di educazione musicale. Tale evidenza non intende formulare un giudizio sugli studenti che, per ragioni oggettive e legittime, non hanno potuto assicurare una presenza costante; mira piuttosto a sottolineare la continuità didattica come condizione ottimale per massimizzare l'efficacia di percorsi complessi e articolati come quello proposto dal metodo MID.

CAPITOLO 14 - EFFICACIA FORMATIVA DEL METODO MID: EVIDENZE EMPIRICHE DALLE TRASFORMAZIONI PERCETTIVE NEI CORSISTI CON FREQUENZA SISTEMATICA

Il presente capitolo presenta un'analisi comparativa pre/post corso che si distingue per una caratteristica metodologica fondamentale: l'inclusione esclusiva dei corsisti che hanno mantenuto una partecipazione assidua e sistematica durante l'intero percorso formativo. Questa scelta investigativa, pur riducendo numericamente il campione di riferimento, risponde a precise esigenze scientifiche e metodologiche che meritano una spiegazione approfondita per comprendere appieno il valore dei risultati emersi.

La decisione di focalizzare l'analisi sui partecipanti con frequenza continuativa deriva dalla necessità di isolare e misurare gli effetti del metodo MID in condizioni di implementazione ottimale, eliminando le variabili confondenti rappresentate da esposizioni parziali o frammentarie al percorso formativo. Mentre l'indagine generale del capitolo precedente ha documentato trasformazioni significative nell'intero universo dei corsisti, questa seconda analisi permette di verificare se e in che misura la continuità della partecipazione influenzi l'intensità e la profondità delle trasformazioni delle competenze osservate. La rilevanza metodologica di questa scelta risiede nella possibilità di distinguere tra gli effetti attribuibili al semplice contatto con i contenuti formativi e quelli derivanti da un'immersione completa e sistematica nell'esperienza educativa proposta. La letteratura scientifica sulla formazione adulta ha ampiamente documentato come la continuità e la sistematicità dell'impegno formativo rappresentino fattori critici per la produzione di apprendimenti stabili e trasferibili nei contesti professionali (Radovan, 2024). Tuttavia, raramente le ricerche empiriche sulla formazione docente hanno la possibilità di analizzare separatamente questi effetti, rendendo questa indagine preziosa dal punto di vista metodologico. La struttura comparativa pre/post corso consente di documentare le trasformazioni nelle percezioni di autoefficacia utilizzando gli stessi parametri e strumenti dell'indagine generale, garantendo la comparabilità dei risultati e permettendo di identificare con precisione gli incrementi di efficacia attribuibili alla maggiore sistematicità della partecipazione. Questa doppia rilevazione, condotta sui medesimi soggetti in momenti temporali strategicamente definiti, permette di attribuire con maggiore sicurezza i cambiamenti osservati all'intervento formativo.

È fondamentale riconoscere che la selezione del campione di corsisti più motivati e disponibili può aver contribuito ad amplificare gli effetti positivi documentati. Tuttavia, questa caratteristica non annulla la rilevanza dei risultati, ma piuttosto fornisce indicazioni preziose sull'importanza della continuità formativa per l'ottimizzazione degli apprendimenti. In ambito educativo, comprendere quali condizioni favoriscono i migliori risultati formativi rappresenta un'informazione strategica per la progettazione di percorsi sempre più efficaci. I risultati emersi da questa analisi mirata si rivelano interessanti, confermando l'ipotesi che la sistematicità dell'impegno rappresenti un fattore determinante per la produzione di trasformazioni profonde nelle competenze professionali. L'analisi che segue documenta quindi l'efficacia del metodo MID in condizioni ottimali.

14.1 Trasformazioni nelle competenze didattiche musicali e tecnologiche

I risultati dell'indagine pre-corso, illustrati in Figura 14.1, documentano una situazione di partenza caratterizzata da percezioni di autoefficacia molto limitate e da significative barriere psicologiche all'approccio verso l'educazione musicale.

Ti sentiresti capace, allo stato attuale, di condurre un'attività musicale in una classe?

150 risposte

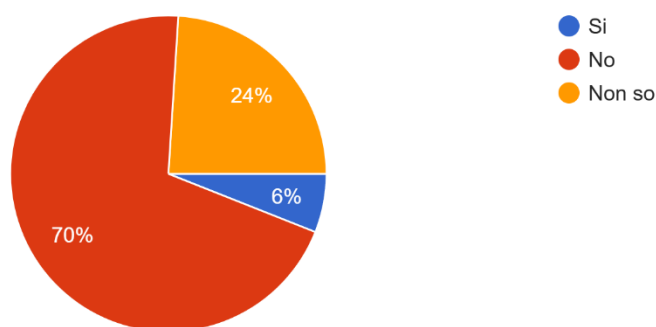


Figura 14.1: Percezioni di competenza pre-corso nella conduzione di attività musicali. Distribuzione delle risposte dei partecipanti prima dell'inizio del corso MID sulla capacità percepita di condurre attività musicali in classe. I risultati evidenziano livelli iniziali di autoefficacia molto limitati: solo il 6% si sente capace, mentre il 70% dichiara inadeguatezza e il 24% esprime incertezza, documentando significative barriere psicologiche iniziali verso l'educazione musicale.

Questa situazione di partenza riflette note criticità inerenti la formazione musicale dei docenti di scuola primaria e dell'infanzia.

Ti sentiresti capace, allo stato attuale, di condurre un'attività musicale in una classe?

190 risposte

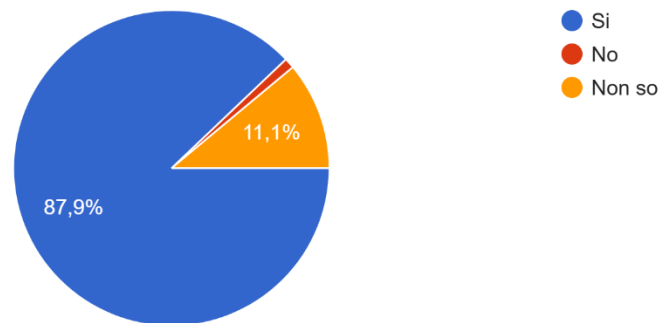


Figura 14.2: Percezioni di competenza post-corso nella conduzione di attività musicali. Distribuzione delle risposte dei partecipanti al termine del corso MID sulla capacità percepita di condurre attività musicali in classe. I risultati mostrano una netta trasformazione nelle percezioni di autoefficacia: l'87,9% si sente ora capace di condurre attività musicali, l'11,1% mantiene incertezza, mentre è completamente eliminata la percezione di inadeguatezza, testimoniando l'efficacia trasformativa del percorso formativo.

L'analisi dei risultati post-corso (Figura 14.2) mostra un netto rafforzamento delle percezioni di autoefficacia dei partecipanti. In particolare, l'87,9% dichiara di sentirsi oggi in grado di condurre attività musicali in classe, dato che segna un incremento rilevante rispetto alla condizione iniziale. Il rimanente 11,1% mantiene una posizione di incertezza (contro il 24% iniziale), mentre risulta completamente assente la categoria di coloro che si dichiarano inadeguati.

Per quanto riguarda il confronto pre/post corso nell'ambito dell'integrazione tecnologica, documentato nelle Figure 14.3 e 14.4, si osserva un incremento di 84,4 punti percentuali nella percezione di capacità, dal 6,7% iniziale al 91,1% finale. La situazione di partenza è caratterizzata da una prevalenza schiacciante di percezioni negative di autoefficacia tecnologica, con il 61,3% di corsisti che dichiara inizialmente incapacità nell'organizzazione di attività musicali con supporto delle TIC. La drastica riduzione delle percezioni di inadeguatezza (da 61,3% a valori prossimi allo zero) e la crescita della percezione di competenza fino al 91,1% (Figura 14.4) confermano l'efficacia del corso. Un approccio formativo centrato sulla sperimentazione pratica e sull'apprendimento esperienziale permette di superare le resistenze cognitive verso l'innovazione, promuovendo una crescente fiducia nelle tecnologie didattiche.

Ti sentiresti capace, allo stato attuale, di organizzare un'attività musicale a scuola con il supporto delle TIC?

150 risposte

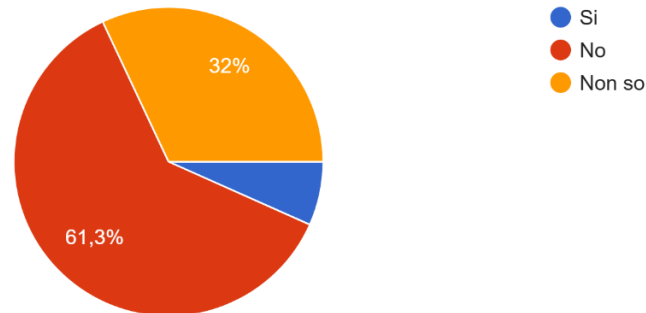


Figura 14.3: Percezioni di competenza pre-corso nell'organizzazione di attività musicali con supporto tecnologico. Distribuzione delle risposte dei corsisti prima dell'inizio del corso MID sulla capacità percepita di integrare le TIC nell'educazione musicale. I risultati documentano significative lacune iniziali: solo il 6,7% si sente capace, mentre il 61,3% dichiara inadeguatezza e il 32% esprime incertezza, evidenziando la necessità di formazione specifica nell'ambito della didattica musicale digitale.

La riduzione dell'incertezza da 32% a 8,4% conferma ulteriormente il consolidamento di competenze operative concrete nell'ambito della didattica musicale digitale.

Ti sentiresti capace, allo stato attuale, di organizzare un'attività musicale a scuola con il supporto delle TIC?

190 risposte

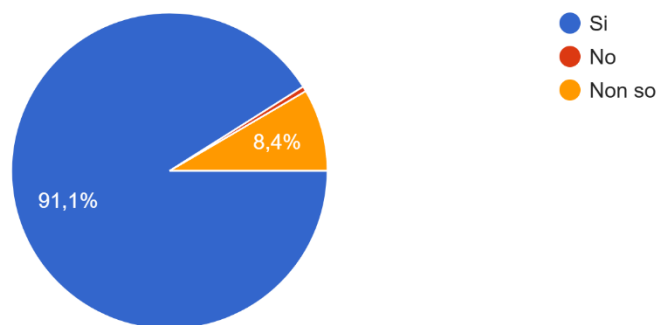


Figura 14.4: Percezioni di competenza post-corso nell'organizzazione di attività musicali con supporto tecnologico. Distribuzione delle risposte dei corsisti al termine del corso MID sulla capacità percepita di integrare le TIC nell'educazione musicale. I risultati mostrano una trasformazione notevole: il 91,1% si sente ora capace di organizzare attività musicali con supporto tecnologico, l'8,4% mantiene incertezza, mentre è del tutto trascurabile la percezione di inadeguatezza.

14.2 Sviluppo delle competenze inclusive e laboratoriali

Il confronto pre/post corso nell'ambito delle competenze inclusive, documentato nelle Figure 14.5 e 14.6, rivela un ulteriore miglioramento. L'incremento di 59,2 punti percentuali nella percezione di capacità, dal 28,7% iniziale all'87,9% finale, supporta l'efficacia del modello formativo nello sviluppare le competenze legate all'inclusione.

Ti sentiresti capace, allo stato attuale, di condurre un'attività inclusiva in classe mediante la musica?

150 risposte

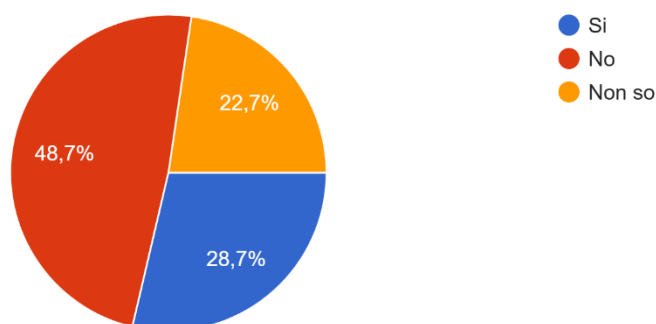


Figura 14.5: Percezioni di competenza pre-corso nella conduzione di attività musicali inclusive. Distribuzione delle risposte dei corsisti prima dell'inizio del corso MID sulla capacità percepita di utilizzare la musica come strumento di inclusione. I risultati evidenziano una situazione iniziale problematica: solo il 28,7% si sente capace, il 48,7% dichiara inadeguatezza e il 22,7% esprime incertezza, documentando significative lacune formative nell'ambito della didattica musicale inclusiva.

Ti sentiresti capace, allo stato attuale, di condurre un'attività inclusiva in classe mediante la musica?

190 risposte

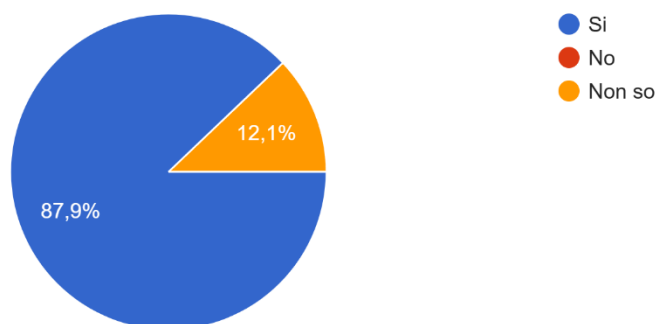


Figura 14.6: Percezioni di competenza post-corso nella conduzione di attività musicali inclusive. Distribuzione delle risposte dei corsisti al termine del corso MID sulla capacità percepita di utilizzare la musica come strumento di inclusione. I risultati mostrano una trasformazione sostanziale: l'87,9% si sente ora capace di condurre attività inclusive, il 12,1% mantiene incertezza, mentre è completamente eliminata la percezione di inadeguatezza.

La situazione di partenza evidenzia lacune formative sostanziali, con il 48,7% di corsisti che dichiarava inadeguatezza nella conduzione di attività musicali volte all'integrazione. La completa eliminazione delle percezioni di inadeguatezza e la riduzione dell'incertezza da 22,7% a 12,1% indica il consolidamento di competenze operative concrete che permettono ai corsisti di trasformare la diversità da potenziale ostacolo in risorsa educativa preziosa.

Analogamente, per la gestione dei laboratori musicali, documentato nelle Figure 14.7 e 14.8, si rivela un incremento di 66,7 punti percentuali nella percezione di capacità, dal 3,3% iniziale al 70% finale.

Ti sentiresti capace, allo stato attuale, di gestire un laboratorio musicale a scuola?

150 risposte

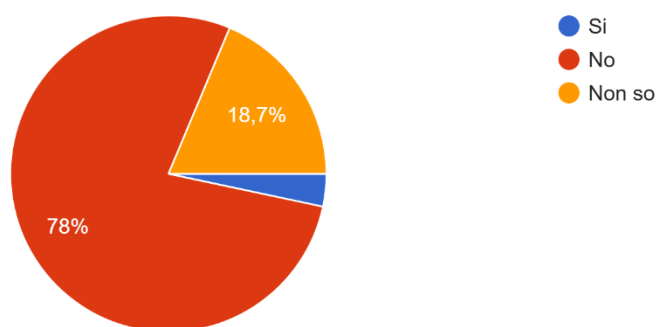


Figura 14.7: Percezioni di competenza pre-corso nella gestione di laboratori musicali scolastici. Distribuzione delle risposte dei corsisti prima dell'inizio del corso MID sulla capacità percepita di gestire un laboratorio musicale a scuola. I risultati evidenziano una situazione iniziale estremamente critica: solo il 3,3% si sente capace, mentre il 78% dichiara inadeguatezza e il 18,7% esprime incertezza, documentando lacune formative profonde nell'organizzazione di spazi e attività musicali strutturate.

Ti sentiresti capace, allo stato attuale, di gestire un laboratorio musicale a scuola?

190 risposte

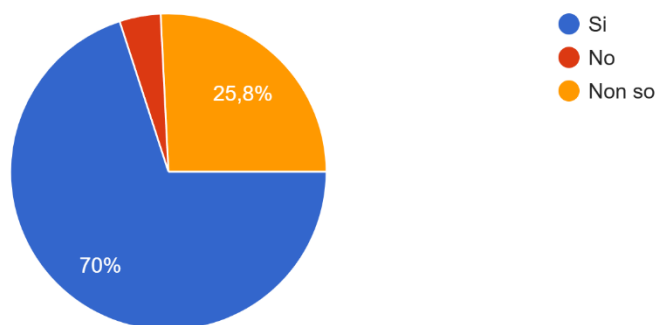


Figura 14.8: Percezioni di competenza post-corso nella gestione di laboratori musicali scolastici. Distribuzione delle risposte dei corsisti al termine del corso MID sulla capacità percepita di gestire un laboratorio musicale a scuola. I risultati mostrano una trasformazione radicale: il 70% si sente ora capace di gestire laboratori musicali, il 25,8% mantiene incertezza, mentre solo il 4,2% conserva percezioni negative.

Se la situazione di partenza appare fortemente problematica, con il 78% di corsisti che dichiara inadeguatezza nella gestione di laboratori musicali, la riduzione delle percezioni negative, da 78% a 4,2%, rappresenta un altro ottimo risultato che conferma l'efficacia del corso.

Anche molto incoraggiante è l'analisi comparativa pre/post corso nella gestione corale, documentata nelle Figure 14.9 e 14.10.

Ti sentiresti di gestire un coro in un contesto scolastico?

150 risposte

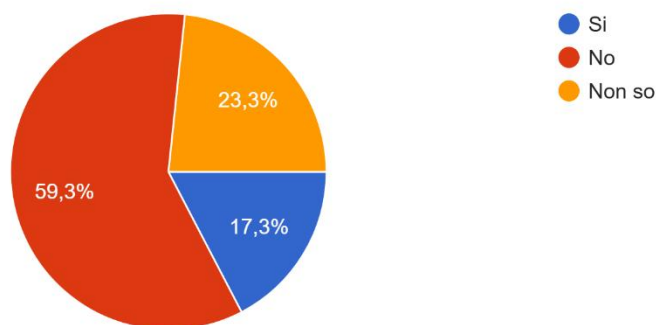


Figura 14.9: Percezioni di competenza pre-corso nella gestione di cori scolastici. Distribuzione delle risposte dei corsisti prima dell'inizio del corso MID sulla capacità percepita di gestire un coro in contesto scolastico. I risultati evidenziano una situazione iniziale problematica: solo il 17,3% si sente capace, mentre il 59,3% dichiara inadeguatezza e il 23,3% esprime incertezza, documentando significative lacune formative nell'ambito della direzione corale educativa.

Ti sentiresti di gestire un coro in un contesto scolastico?

190 risposte

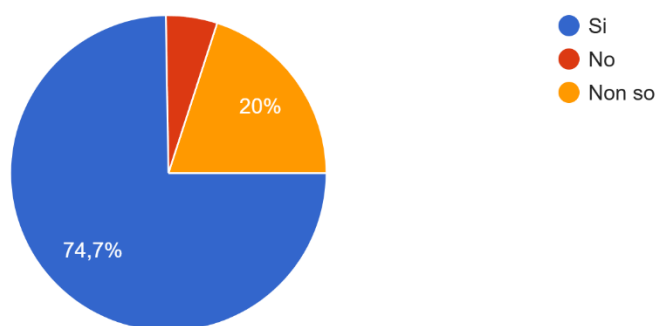


Figura 14.10: Percezioni di competenza post-corso nella gestione di cori scolastici. Distribuzione delle risposte dei corsisti al termine del corso MID sulla capacità percepita di gestire un coro in contesto scolastico. I risultati mostrano una trasformazione sostanziale: il 74,7% si sente ora capace di gestire un coro scolastico, il 20% mantiene incertezza, mentre solo il 5,3% conserva percezioni negative.

Si nota infatti un incremento di 57,4 punti percentuali nella percezione di capacità di gestione del coro, dal 17,3% iniziale al 74,7% finale e una netta riduzione delle percezioni negative, da 59,3% a 5,3%.

In linea generale, i risultati post-corso più positivi – soprattutto se confrontati con quelli emersi nella rilevazione precedente – appaiono riconducibili a una partecipazione assidua e continuativa alle attività formative. La frequenza regolare alle lezioni frontali e ai laboratori ha infatti garantito una maggiore esposizione sia ai contenuti teorici sia alle esercitazioni pratiche, permettendo ai corsisti di interiorizzare progressivamente i concetti, sperimentare le procedure didattiche proposte e ricevere feedback puntuali. Una frequenza irregolare limita la possibilità di beneficiare appieno della gradualità e della coerenza interna del modello didattico.

14.3 Percezioni di autoefficacia e competenze didattiche integrate

Per l'autovalutazione delle competenze musicali, mostrata nelle Figure 14.11 e 14.12, si osserva un altro profondo cambiamento nelle percezioni dei corsisti. Al termine del percorso formativo, tale configurazione si modifica in modo sostanziale, lasciando spazio a una distribuzione nettamente sbilanciata verso i punteggi più elevati: l'82,1% dei partecipanti si colloca infatti nei livelli 7-8, segnalando un incremento generalizzato e stabile della fiducia nelle proprie competenze musicali. La media delle autovalutazioni si sposta quindi da un livello medio iniziale di circa 4 (Figura 14.11) verso un livello medio di circa 7,4 (Figura 14.12).

Come valuti le tue competenze musicali in questo momento?

150 risposte

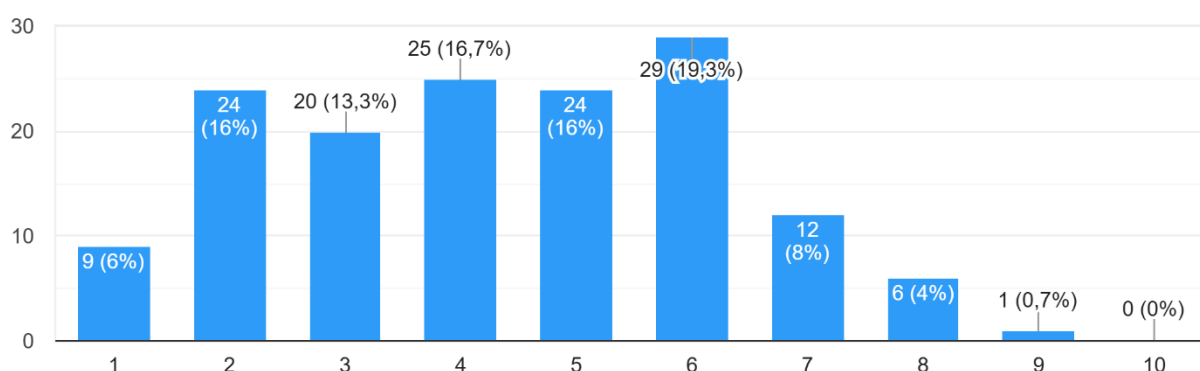


Figura 14.11: Autovalutazione pre-corso delle competenze musicali personali. Distribuzione su scala 1-10 delle percezioni iniziali dei corsisti riguardo alle proprie competenze musicali. I risultati evidenziano una distribuzione prevalentemente concentrata sui valori medi e medio-bassi: il 19,3% si colloca al livello 6, il 16,7% al livello 4, il 16% ai livelli 2 e 5, mentre solo il 4,7% raggiunge i livelli 8-9 e nessuno si percepisce al livello massimo.

Come valuti le tue competenze musicali allo stato attuale?

190 risposte

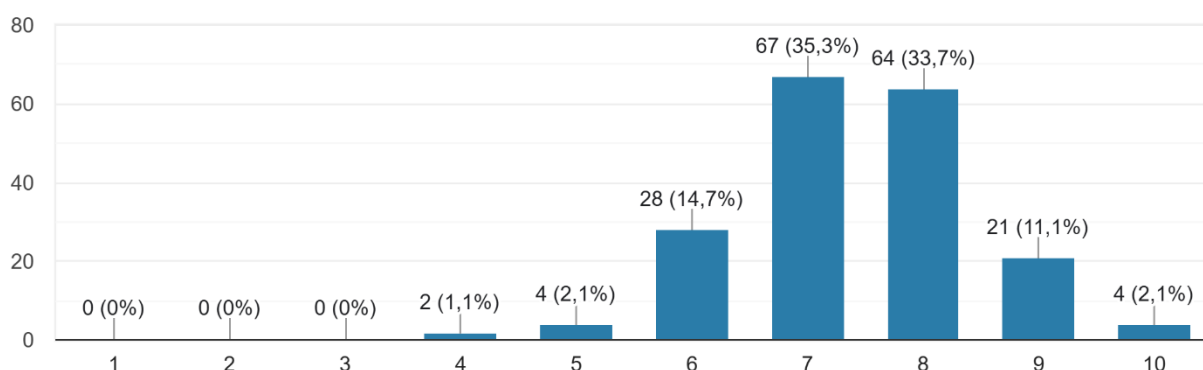


Figura 14.12: Autovalutazione post-corso delle competenze musicali personali. Distribuzione su scala 1-10 delle percezioni finali dei corsisti riguardo alle proprie competenze musicali. I risultati mostrano una trasformazione radicale nella distribuzione: il 35,3% si colloca al livello 7, il 33,7% al livello 8, il 14,7% al livello 6, l'11,1% al livello 9, mentre sono completamente eliminati i livelli 1-3 e drasticamente ridotti i livelli bassi.

La distribuzione delle percezioni di miglioramento, riportata in Figura 14.13, conferma l'efficacia del corso MID e la sua capacità trasformativa (in termini di competenze), con una concentrazione del 90,5% dei corsisti sui livelli 7-10 della scala, e con il 53,2% che si colloca sui valori massimi 9-10.

Quanto le tue competenze musicali sono migliorate rispetto all'inizio del corso?

190 risposte

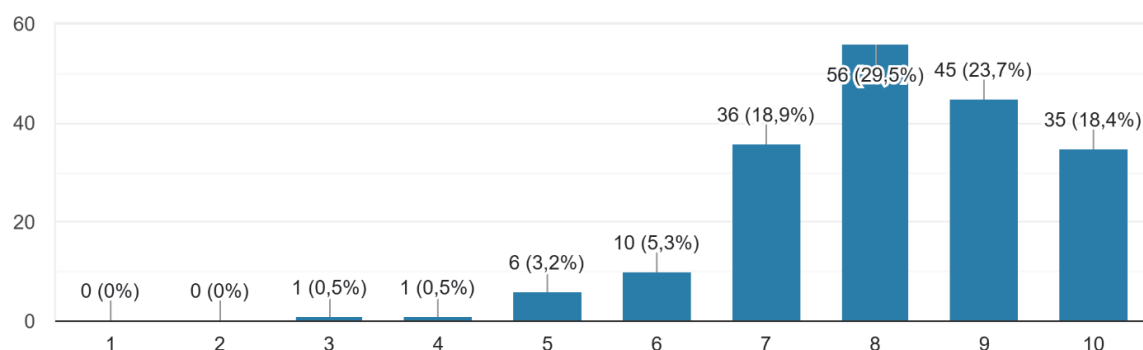


Figura 14.13: Percezione del miglioramento delle competenze musicali al termine del corso. Distribuzione su scala 1-10 delle valutazioni dei corsisti riguardo al miglioramento percepito delle proprie competenze musicali rispetto all'inizio del corso MID. I risultati evidenziano un ottimo riconoscimento dell'efficacia formativa: il 18,9% attribuisce voto 7, il 29,5% attribuisce voto 8, il 23,7% voto 9, il 18,4% voto 10, mentre sono pressoché assenti le valutazioni nei livelli bassi della scala.

La media di circa 8 punti indica una percezione di miglioramento molto elevata che valida empiricamente l'approccio metodologico adottato. La quasi totale assenza di valutazioni negative o mediocri (solo l'1% sui livelli 3-5) dimostra che il corso è riuscito a produrre trasformazioni percepibili e significative nella totalità dei partecipanti, indipendentemente dal livello di partenza.

La Figura 14.14 documenta un risultato particolarmente significativo dal punto di vista pedagogico, evidenziando come l'80,5% dei corsisti abbia sviluppato fiducia nella propria capacità di promuovere l'apprendimento musicale degli studenti.

Ti sentiresti capace, allo stato attuale, di sviluppare negli alunni competenze musicali?

190 risposte

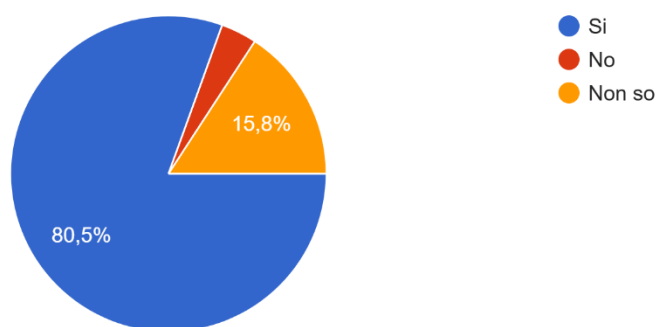


Figura 14.14: Percezioni di competenza post-corso nello sviluppo di competenze musicali negli studenti. Distribuzione delle risposte dei corsisti al termine del corso MID sulla capacità percepita di promuovere lo sviluppo musicale degli alunni. I risultati evidenziano elevati livelli di autoefficacia pedagogica: l'80,5% si sente capace di sviluppare competenze musicali negli studenti, il 15,8% esprime incertezza, mentre solo il 3,7% mantiene percezioni negative.

La scelta di rilevare questa dimensione esclusivamente al termine del percorso formativo riflette quindi una strategia di ricerca centrata sulla valutazione di competenze didattiche che potevano essere realisticamente sviluppate solo dopo l'acquisizione di una base musicale solida.

La concentrazione sui livelli positivi di autoefficacia (80,5% tra "Sì") indica che il corso è riuscito a sviluppare quella che può essere definita "competenza didattica musicale integrata", che comprende la padronanza dei contenuti disciplinari, la conoscenza delle metodologie appropriate all'età evolutiva e la fiducia operativa necessaria per implementare esperienze musicali significative.

Infine, la distribuzione quantitativa delle percezioni didattiche musicali, illustrata nella Figura 14.15, conferma e approfondisce i risultati della precedente analisi qualitativa, evidenziando una concentrazione del 73,7% dei corsisti sui livelli 7-9 della scala valutativa.

L'assenza pressoché totale di autovalutazioni sui livelli bassi (solo il 3,2% sui livelli 3-4) indica il superamento delle barriere iniziali, mentre la concentrazione sui livelli medio-alti piuttosto che sui valori estremi suggerisce una consapevolezza professionale equilibrata riguardo alla complessità dell'insegnamento musicale.

Quantifica la tua capacità attuale di sviluppare negli alunni competenze musicali

190 risposte

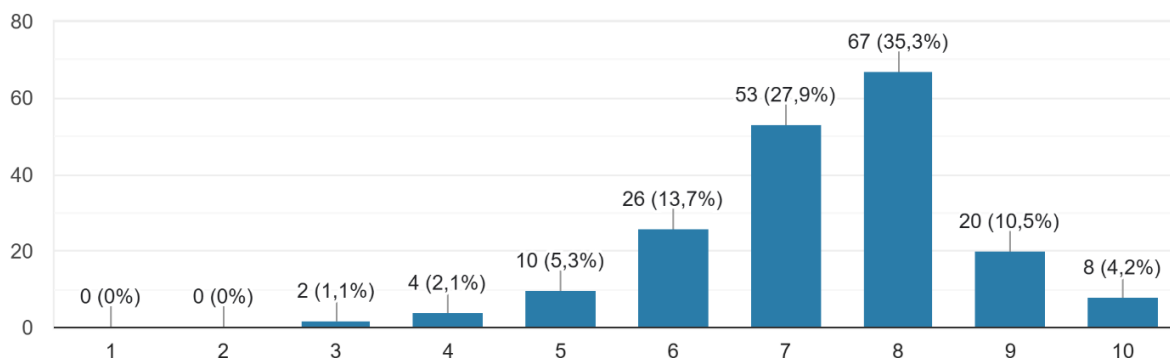


Figura 14.15: Quantificazione delle competenze didattiche musicali post-corso. Distribuzione su scala 1-10 dell'autovalutazione dei corsisti riguardo alla propria capacità di sviluppare competenze musicali negli studenti al termine del corso MID. I risultati evidenziano una concentrazione significativa sui livelli alti: il 35,3% si colloca al livello 8, il 27,9% al livello 7, il 13,7% al livello 6, il 10,5% al livello 9, mentre sono pressoché assenti le valutazioni sui livelli bassi della scala.

CONCLUSIONI E PROSPETTIVE FUTURE

Le conclusioni di questo lavoro si collocano al termine di un percorso che ha preso le mosse da ciò che è già presente nei contesti scolastici e sociali, evitando scorciatoie interpretative e scegliendo di leggere la realtà nella sua interezza. L'itinerario di ricerca ha intrecciato analisi teorica, indagini empiriche, osservazioni sul territorio e sperimentazioni didattiche, ricomponendo questi piani in un'unità di senso. L'obiettivo è stato duplice: comprendere in profondità le criticità dell'educazione musicale nella scuola primaria e, nello stesso tempo, verificare in classe e nei percorsi di formazione degli insegnanti la tenuta operativa di strumenti e metodologie adeguati alla quotidianità scolastica. La scelta metodologica ha avuto un ruolo determinante: l'adozione della ricerca-azione partecipativa ha trasformato la rilevazione in un momento di apprendimento condiviso, mentre l'integrazione di metodi qualitativi e quantitativi ha garantito una lettura triangolata dei dati, mantenendo costante l'attenzione alla trasferibilità nelle pratiche.

In un quadro così delicato, il riferimento al "digital learning by doing" non si è limitato a una cornice operativa, ma ha rappresentato un cambio di prospettiva nella formazione docente. L'idea di fondo è semplice e, al tempo stesso, impegnativa: imparare facendo, attraverso compiti autentici che traducono conoscenze astratte in azioni osservabili, riascoltabili e migliorabili. Nei laboratori rivolti a docenti in servizio e futuri docenti, la musica non è stata oggetto di esposizione teorica, bensì esperienza guidata di composizione, esecuzione, registrazione e analisi; la tecnologia, proposta a bassa soglia d'accesso, ha consentito di entrare subito in attività senza richiedere competenze specialistiche. Questa impostazione ha prodotto due effetti complementari: da un lato ha restituito fiducia a chi, pur motivato, percepiva la musica come un ambito "per pochi"; dall'altro ha reso esplicita una grammatica professionale essenziale, composta da microfasi replicabili (preparazione del setting, consegna sintetica, prova e aggiustamento, registrazione e riascolto, riflessione e rilancio). La reiterazione di questa sequenza, con varianti calibrate su età e contesto, ha reso visibile la trasformazione del ruolo docente: da trasmettitore di contenuti a regista di apprendimenti, capace di orchestrare tempi, risorse e interazioni.

La centralità dell'esperienza ha inoltre rimesso in circolo saperi che spesso restano confinati nelle pagine di un manuale. L'uso intenzionale dei software selezionati ha svolto una funzione di ponte tra concetti musicali e pratiche operative: ambienti come Incredibox, Musica e Chrome Music Lab hanno permesso di modellare con immediatezza pattern ritmici, relazioni timbriche e

strutture elementari; strumenti come Audacity (o piattaforme analoghe) hanno introdotto con naturalezza alla registrazione e all'editing di brevi prodotti sonori. La logica è rimasta costante: far sperimentare ai docenti l'intero ciclo (ideazione, realizzazione, ascolto analitico, revisione) perché potessero riproporlo in classe con risorse minime e con un controllo didattico progressivo. In questo quadro, l'alfabetizzazione digitale non è stata trattata come competenza separata, ma come componente funzionale dell'alfabetizzazione musicale: utile a comprendere, fare e comprendere meglio ciò che si è fatto.

L'indagine condotta con gli insegnanti della scuola primaria ha mostrato con chiarezza la varietà di situazioni con cui la scuola si confronta. In alcune classi la presenza di repertori neomelodici è marginale o assente; in altre costituisce una pratica di ascolto e canto ricorrente. In ogni caso, la domanda che si pone alla scuola è la stessa: come trasformare questa pluralità di riferimenti in occasione educativa? La lettura dei dati restituisce un corpo docente attento, consapevole della complessità dei legami tra pratiche culturali e condizioni familiari e sociali, orientato a evitare semplificazioni. La risposta proposta dalla ricerca non è stata la censura, bensì la costruzione di alternative. Offrire alternative valide significa aprire spazi in cui gli alunni possano fare esperienza di altre forme musicali e di altri modi di produrre e ascoltare. L'educazione all'ascolto e alla produzione diventa così il luogo in cui si apprendono criteri, si affinano sensibilità e si costruiscono riferimenti condivisi. Il progetto MID ha mostrato come la combinazione di attività laboratoriali, uso misurato delle tecnologie e pratica corale/d'insieme metta le classi nella condizione di scoprire la qualità come esperienza, di riconoscere valori che resistono alla prova del tempo e di passare dalla passività del consumo alla responsabilità della creazione.

La dimensione territoriale ha avuto un ruolo costante nel rendere concrete queste prospettive. La cornice di Palermo Learning City ha permesso di osservare come, oltre la scuola, la musica possa esprimere una funzione pubblica: laboratori di quartiere, spazi educativi aperti, reti tra istituzioni culturali e associazionismo hanno mostrato forme di collaborazione in cui la pratica musicale sostiene percorsi di crescita personale e coesione sociale. In questo ecosistema la scuola non è chiamata a delegare, ma a dialogare. L'apertura ai partner del territorio consente di disporre di contesti di esecuzione e ascolto che l'aula da sola non può offrire; favorisce continuità, evitando che la musica resti confinata alla sporadicità di un progetto; rende più solida la relazione con le famiglie, che possono riconoscere con maggiore evidenza il valore formativo del fare musica insieme. La sfida diventa allora tradurre questa ricchezza di relazioni in pratiche didattiche quotidiane capaci di incidere sui processi di apprendimento in classe. In questa direzione, la

sperimentazione con il metodo Cosenza ha costituito un'occasione concreta per valutare la solidità pedagogica e operativa del progetto MID.

La struttura del metodo (che mette in relazione percezione uditiva, gesto e simbolo attraverso dispositivi semplici come il regolo e la scala cromatica) ha reso trasparenti i passaggi cognitivi che sostengono lettura, intonazione e trasposizione. L'integrazione di materiali tangibili con interfacce digitali intuitive ha contribuito a creare un ambiente di apprendimento inclusivo, in cui ogni alunno potesse trovare una via d'accesso coerente con il proprio profilo. In una classe eterogenea, con presenza di bisogni educativi speciali, il lavoro ha mostrato come chiarezza operativa, ritualità delle fasi e qualità della progettazione favoriscano motivazione e partecipazione, accrescendo il senso di autoefficacia. Pur entro i limiti di una sperimentazione circoscritta, l'esperienza conferma che la qualità didattica dipende meno da risorse eccezionali e più da una progettazione che tiene insieme semplicità, progressione e attenzione ai processi.

Il nucleo trasformativo del progetto si è reso particolarmente evidente nei corsi rivolti agli insegnanti. Il disegno formativo MID ha puntato alla costruzione di capacità operative: i partecipanti hanno sperimentato la gestione di attività musicali brevi e significative, la conduzione di un piccolo laboratorio, l'uso essenziale delle tecnologie per comporre, registrare e analizzare. La percezione di trasferibilità alla propria classe è cresciuta insieme alla sicurezza di poter guidare un gruppo eterogeneo, selezionare repertori adeguati al contesto e proporre esperienze capaci di generare attenzione e cura. In questo senso, il progetto ha inciso sulla professionalità docente prima ancora che sulle abilità tecniche: ha consolidato un'abitudine alla progettazione, all'osservazione e alla riflessione post-azione, mostrando che la qualità didattica si costruisce con pratiche sostenibili e reiterabili, non con eventi isolati.

Il passaggio dall'analisi del fenomeno neomelodico alla proposta educativa ha rappresentato un banco di realtà decisivo. La presenza, in alcuni contesti, di narrazioni e modelli problematici non è stata affrontata con divieti, ma attraverso un lavoro intenzionale di educazione all'ascolto e alla produzione. Attività di composizione elementare, sonorizzazione, canto d'insieme e ascolto guidato hanno offerto agli alunni l'esperienza concreta di altre estetiche e di altri significati. La scuola, insieme alle risorse del territorio, è stata così messa in grado di articolare una risposta che non oppone astrazione e concretezza, ma propone una concretezza alternativa: fare musica bene, insieme, con obiettivi chiari e pratiche accuratamente condotte.

Questo impianto non elude i limiti che ogni ricerca applicata deve riconoscere. Le sperimentazioni in classe hanno avuto un'estensione temporale definita e un numero di soggetti

contenuto; la presenza dell'osservatore e il ruolo del ricercatore possono influire sui comportamenti; la generalizzazione richiede cautela e ulteriori repliche. Riconoscere questi fattori non riduce la portata del lavoro: ne delimita il raggio di validità e, soprattutto, indica i passi successivi in termini di documentazione, confronto tra scuole e monitoraggio nel tempo.

Da qui si apre il capitolo dei progetti futuri. La direzione è chiara: coordinarsi con altre scuole in modo capillare per attivare percorsi di formazione rivolti ai docenti della primaria. La capillarità non coincide con la dispersione, ma con una rete organizzata di poli scolastici che condividono un disegno comune. Ogni polo può promuovere un percorso annuale articolato in cicli brevi, centrati su unità di apprendimento che integrano voce, corpo, ritmo e supporto digitale; le sessioni di *modeling* (in cui un formatore conduce l'attività con un gruppo classe osservato dai docenti) possono alternarsi a momenti di co-progettazione e co-conduzione; le fasi di riascolto e analisi dei prodotti sonori possono diventare sede ordinaria della valutazione formativa. Una comunità di pratica interscuola, sostenuta da restituzioni periodiche, consentirebbe di capitalizzare le esperienze, condividere materiali e mantenere vivo il circuito di motivazione e sostegno professionale. L'obiettivo non è moltiplicare adempimenti, ma mettere i docenti in condizione di fare bene — con strumenti semplici — ciò che la ricerca ha mostrato essere efficace.

Al centro resta una convinzione operativa: un docente con competenze musicali, anche essenziali ma solide, è un docente che sa risvegliare interesse e cura verso la musica e verso la qualità dell'esperienza musicale. Ciò accade perché quel docente sa predisporre un laboratorio, formulare consegne chiare, accompagnare gli alunni nella costruzione di prodotti condivisi, usare la tecnologia come supporto e non come fine, e adottare criteri per leggere i repertori insieme agli studenti. La qualità non è il risultato di una definizione imposta, ma di un riconoscimento che matura nell'esperienza: nella coerenza tra intenzione e risultato, nell'attenzione al dettaglio, nella responsabilità reciproca che il fare insieme richiede. Mettere questa competenza a sistema, scuola per scuola, significherebbe dare stabilità a un cambiamento che il progetto ha già reso visibile su scala ridotta.

La fattibilità logistica non richiede apparati costosi: un'aula dedicata o un carrello mobile, un numero limitato di cuffie, una soluzione semplice per la registrazione, accesso a software gratuiti o già disponibili. Più dell'equipaggiamento, conta la progettazione delle routine e la formazione all'uso didattico degli strumenti. Un calendario condiviso, che scandisca momenti di prova, osservazione reciproca e riflessione, renderebbe il lavoro sostenibile e cumulativo. Il

coinvolgimento delle famiglie, tramite restituzioni pubbliche, aiuterebbe a riconoscere il valore del percorso e a consolidare il legame scuola–territorio.

In sintesi, il progetto qui presentato ha agito come dispositivo di convergenza: ha connesso quadro teorico e bisogni reali, ha tradotto metodologie in strumenti d'uso, ha intrecciato aula e città. Ne deriva un profilo professionale che unisce dimensione disciplinare, attenzione inclusiva e alfabetizzazione digitale; e, soprattutto, una fiducia operativa ritrovata, condizione necessaria per organizzare e mantenere nel tempo attività musicali significative. In molte realtà scolastiche questo si è già tradotto nella predisposizione di laboratori essenziali, nella conduzione di esperienze di composizione e ascolto critico, nell'uso ordinario di applicazioni utili a progettare, registrare, riascoltare, migliorare. La somma di queste pratiche costituisce un'alternativa concreta ai percorsi frammentari: una didattica musicale che apre opportunità contrasta l'egemonia di racconti seduttivi ma poveri e rende la musica un luogo quotidiano di conoscenza, relazione e partecipazione.

Ciò che resta, al termine, è la coerenza di una trama: partire dal reale, leggere i bisogni, scegliere dispositivi adeguati, documentare con rigore, restituire ai soggetti coinvolti la possibilità di fare bene. Le classi, i laboratori e i centri di quartiere sono il tessuto in cui la ricerca ha trovato conferma; gli alunni, i docenti e i corsisti sono i protagonisti di un cambiamento che non si affida all'eccezionale, ma alla continuità di pratiche sostenibili. Laddove le scuole sapranno coordinarsi in modo diffuso e condividere formazione e risorse, la musica potrà affermarsi stabilmente come esperienza educativa di qualità, capace di tenere insieme apprendimento, inclusione e cittadinanza. La rete fra istituti, supportata da poli di riferimento e momenti di osservazione reciproca, rende replicabili i laboratori, consolida le routine didattiche e favorisce il passaggio da iniziative episodiche a una cultura professionale che integra la musica nella vita quotidiana della scuola. In questo movimento, il docente che acquisisce competenze musicali e digitali — anche essenziali — diventa un moltiplicatore: orienta il gruppo, cura i dettagli, apre varchi di partecipazione; e, soprattutto nei contesti più fragili, propone alternative credibili che trasformano l'ascolto passivo in pratica consapevole, la curiosità in progetto condiviso.

La musica, intrecciata con l'inclusione e il digitale, rafforza la sua vocazione universale: non perché renda tutti uguali, ma perché permette a ciascuno di essere presente con ciò che è, con il proprio timbro, il proprio ritmo, la propria storia, dentro una forma condivisa. Con la musica si mettono in circolo possibilità, si restituisce voce a chi non l'aveva, si trasforma la classe in un laboratorio di partecipazione in cui le differenze si riconoscono, si ascoltano e si accordano.

Gesto, parola e tecnologia si intrecciano in una trama che educa alla responsabilità, all'attenzione, alla cura; e, mentre ci insegna a creare e a prenderci cura gli uni degli altri, ci ricorda ciò che siamo quando siamo insieme: amore e vita.

BIBLIOGRAFIA

1. Addressi, A. N. N. A. (2008). *Educazione al sonoro nella prima infanzia*. Alberto Perdisa Editore.
2. Albiani, G., Meloni, S., & Vanni, D. (2025). Musica e riabilitazione: un approccio scientifico. *il Cesalpino*, (64).
3. Alkire, S. (2005). *Valuing freedoms: Sen's capability approach and poverty reduction*. Oxford University Press.
4. Allsup, R. E. (2016). *Remixing the classroom: Toward an open philosophy of music education*. Indiana University Press.
5. Altenmüller, E., & Schlaug, G. (2015). Apollo's gift: New aspects of neurologic music therapy. *Progress in Brain Research*, 217, 237-252.
6. Anceschi, A. (2015). Musica e Arti Visive nell'Educazione: qualità dell'apprendimento in una esperienza realizzata secondo un approccio interdisciplinare= Música y Artes Visuales en la Educación: calidad del aprendizaje en una experiencia realizada desde un enfoque interdisciplinario.
7. Anderson, W. T. (2012). The Dalcroze approach to music education: Theory and applications. *General Music Today*, 26(1), 27-33.
8. Anderson, L. W., & Krathwohl, D. (Eds.). (2001). *A taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman.
9. Angeli, M. (2020). *Music education transformation: How Orff, Kodaly, and Suzuki promote academic success*. Liberty University.
10. Anna, R., & Bruno, F. (2025). The Extended Mind and the Influence of Cognitive Artifacts on Human Cognition. *ITALIAN JOURNAL OF EDUCATIONAL RESEARCH*, (34), 021-028.
11. Aonlamai, N., & Kwangmuang, P. (2025). Integrating digital tools and constructivist learning: a ubiquitous learning framework for enhancing creativity in music education. *BMC psychology*, 13(1), 1-18.
12. Artıktay, G. G. (2024). *Cognitive neuroscience and music education: Relationships and interactions*. *International Journal of Educational Spectrum*, 6(1), 91–119
13. Asztalos, A. (2023). The spread of Zoltán Kodály's music education principles in the world. *Studia Universitatis Babeş-Bolyai-Musica*, 68(1), 11-27.
14. Azzolina, L. (2012). *Governare Palermo: Storia e sociologia di un cambiamento mancato*. Donzelli Editore.

15. Baggio, C. (2022). *L'influenza della musica sull'animo umano: dall'antica dottrina dell'ethos alla moderna teoria degli affetti*. [Dissertazione]. Università degli Studi di Padova.
16. Baldassarre, M., & Sarcina, F. P. (2025). L'impatto delle tecnologie digitali nell'esperienza sonora: nuovi modi di apprendere. *STUDIUM EDUCATIONIS-Rivista semestrale per le professioni educative*, (1), 034-042.
17. Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
18. Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: W. H. Freeman.
19. Bartolomei, L., Blundo-Canto, G., & De Muro, P. (2024). How is the capability approach applied to assess well-being impacts? A systematic review. *Journal of Human Development and Capabilities*, 25(3), 367-399.
20. Beatrici, C. (2024). Musica e neuroscienze. *Oi Dialogoi*, (1), 167-178.
21. Becker, H. S. (2017). *Outsiders. Studi di sociologia della devianza*. Meltemi.
22. Berardino, D. (2022). Le risorse web per lo sviluppo delle competenze musicali di base. *Didattica della musica con il digitale, Bricks*, 2, 47-52.
23. Bertagna, G. (2008). Pedagogia generale e pedagogia musicale: un modello per l'integrazione. In *Educazione musicale e Formazione* (pp. 239-245). Franco Angeli.
24. Biasin, C. (2016). Adulità, riflessione critica e apprendimento trasformativo. *Metis*, 6(speciale "EDA nella contemporaneità"), 140-152.
25. Biasutti, M. (2007). *Creare musica a scuola: elementi di didattica per la scuola primaria*. Pensa Multimedia.
26. Black, P., & Wilson, E. (2024). *Digitally mediated collaboration and participation: Composing 10,427 miles and 11 hours apart*. *British Journal of Music Education*, 42(1), 124–135. <https://doi.org/10.1017/S0265051724000226>
27. Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools* (3rd ed.). Centre for Studies on Inclusive Education. ISBN 978-1-872001-68-5
28. Bowman, W. D. (1998). *Philosophical perspectives on music*. Oxford University Press.
29. Brooks, M. (2019). The "Vegas effect" of our screens. *Psychology Today*.
30. Brown, S., Martinez, M. J., & Parsons, L. M. (2006). Music and language side by side in the brain: A PET study of the generation of melodies and sentences. *European Journal of Neuroscience*, 23(10), 2791-2803.
31. Bruscia, K. E. (2014). *Defining music therapy* (3rd ed.). Barcelona Publishers.

32. Burnard, P. (2007). Reframing creativity and technology: Promoting pedagogic change in music education. *Journal of Music, Technology & Education*, 1(1), 37-55.
33. Cagol, M. (2019). Colorare la musica: Le emozioni dei bambini nella scuola primaria= Coloring the music: The emotions of children in primary school. In *Pedagogia, didattica e ricerca educativa: approcci, problemi e strumenti= Pedagogy, Teaching and Educational Research: approaches, problems and tools* (Vol. 1, pp. 289-304). Pensa MultiMedia.
34. Cameron, K. (2012). The capability approach: Enabling musical learning. *British Journal of Music Education*, 29(3), 281-292.
35. Campbell, D. T., & Stanley, J. C. (1963). *Experimental and quasi-experimental designs for research*. Rand McNally.
36. Campbell, P. S. (2004). *Teaching music globally: Experiencing music, expressing culture*. Oxford University Press.
37. Cancer, A., & Antonietti, A. (2022). Remedial interventions for developmental dyslexia: Comparing the rhythmic reading training to the "Abilmente" approach. *Psychology of Music*, 50(3), 667-680.
38. Cancer, A., Bonacina, S., Antonietti, A., Salandi, A., Molteni, M., & Lorusso, M. L. (2020). The effectiveness of intervention for developmental dyslexia: rhythmic reading training compared with hemisphere-specific stimulation and action video games. *Frontiers in Psychology*, 11(1158).
39. Capelli, F. (2025). LE MAFIE NEI PAESAGGI LINGUISTICI ITALIANI A BUENOS AIRES: PRODUZIONE DI SENSO, MEDIAZIONI E RICEZIONE DI UN GENERE DISCORSIVO. *Italiano LinguaDue*, 17(2), 841-858.
40. Carr, A., Balasubramanian, K., Atieno, R., & Onyango, J. (2018). Lifelong learning to empowerment: beyond formal education. *Distance Education*, 39(1), 69-86.
41. Carta, M. (2021). Palermo arcipelago di diversità e creatività. In M. Carta, A. Contato, B. Lino, & D. Ronsivalle (a cura di), *La città neocosmopolita. Palermo tra luogo e mondo, comunità e flussi* (pp. 55-60). FrancoAngeli Editore.
42. Catterall, J. S. (2012). The Arts and Achievement in At-Risk Youth: Findings from Four Longitudinal Studies. Research Report# 510. *National Endowment for the Arts*.
43. Centonze, K. (2015). Butō, la danza non danzata: culture coreutiche e corporalità che si intersecano tra Giappone e Germania. *ARTI DELLA PERFORMANCE*, 6, 102-122.

44. Chiappetta Cajola, L., Rizzo, A., & Ferrari, M. (2017). Pratiche musicali inclusive nella scuola secondaria di primo grado: Un approccio Design Based Research. *Journal of Educational Research*, 12(3), 45-62.
45. Chiappetta Cajola, L., & Rizzo, L. (2019). Il laboratorio ludico-musicale come spazio fisico e simbolico per l'inclusione. *Pedagogia Oggi*, 17(1), 449-464.
46. Chikahisa, S., Sei, H., Morishima, M., Sano, A., Kitaoka, K., Nakaya, Y., & Morita, Y. (2006). Exposure to music in the perinatal period enhances learning performance and alters BDNF/TrkB signaling in mice as adults. *Behavioural Brain Research*, 169(2), 312-319.
47. Chiodo, E., & Coco, A. (2024). TRA SICUREZZA E SOLIDARIETÀ. Uno studio sulla povertà a Palermo durante la pandemia/BETWEEN SECURITY AND SOLIDARITY. A study on poverty during the pandemic. *Cartografie sociali. Rivista semestrale di sociologia e scienze umane*, (17).
48. Chobert, J., & Besson, M. (2013). Musical expertise and second language learning. *Brain Sciences*, 3(2), 923-940.
49. Churches, A. (2008). *Bloom's Digital Taxonomy: A guide for educators*
50. Churches, A. (2009). Taxonomia de Bloom para la era digital. *Eduteka*, 11, 1-13.
51. Ciarocchi, V. (2021). La mediazione del linguaggio musicale per una rinnovata integrazione didattica. *Formazione & insegnamento*, 19(2), 364-376.
52. Ciconte, E., Bolzoni, A., & Prestipino, M. (2017). Mafie di ieri, mafie di oggi. *Potere relazionato: dialoghi sulle mafie di ieri e di oggi.*-(Biblioteca del Collegio Santa Caterina; 12), 11-40.
53. Cimatti, B. (2016). Definition, development, assessment of soft skills and their role for the quality of organizations and enterprises. *International Journal for Quality Research*, 10(1), 97-130.
54. Clark, A., & Chalmers, D. (1998). The extended mind. *Analysis*, 58(1), 7-19.
55. Clayton, M., Sager, R., & Will, U. (2024). A framework for joint music making: Behavioral findings, neural processes, and computational models. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 167, 105816. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2024.105816>
56. Coppi, A. (2025). Creativity and Digital Music Education. *Artificial Creativity: Looking at the Future of Digital Culture*, 153.
57. Cosenza, B. (2025). Digital Learning e formazione docenti: qualità, valutazione e feedback nei processi educativi. *INDICAZIONI NAZIONALI, INVALSI, MATURITÀ EI" VESTITI NUOVI*

- DELL'IMPERATORE" IL MONDO DI IERI, I CONFINI DI OGGI LE ISTITUZIONI SCOLASTICHE NEL CONTESTO DEI MUTAMENTI SOCIALI DIGITAL LEARNING E FORMAZIONE DEI DOCENTI*, 230.
58. Cosenza, B. (2024a). Sfide ed opportunità: tecnologie dell'istruzione e socializzazione digitale nell'era contemporanea. *Nuova Secondaria*, 41(6), 293-302.
59. Cosenza, B. (2024b). Beatboxing: un percorso educativo musicale attraverso il Gaming. *Nuova Secondaria*, 2(XLII), 78-89.
60. Cosenza, B. (2024c). Indagine e sperimentazione laboratoriale: l'utilizzo delle TIC per sviluppare nei futuri docenti competenze musicali. In R. Viganò & C. Lisimberti (a cura di), *A cosa serve la ricerca educativa? Il dato e il suo valore sociale. Atti del convegno Nazionale SIRD* (pp. 227-230). Pensa Multimedia.
61. Cosenza, B., & Leone, A. (2024). Culture educative a confronto: esplorando le differenze tra Oriente e Occidente attraverso la musica e il suo insegnamento. *PEDAGOGIA E VITA*, 1(1), 128-142.
62. Cosenza, B. (2023a). La terza learning city in Italia tra cultura, arte, musica ed impegno sociale. *Scienze pedagogiche*, 186.
63. Cosenza, B. (2023b). TIC e musica, un interessante connubio per formare i futuri docenti della scuola primaria e dell'infanzia. *Nuova Secondaria*, 2(XLI), 45-58.
64. Cosenza, B. (2023c). *Nuovo approccio all'apprendimento della musica. Lettura e canto - Parte I*. Compagnia Nuove Indye.
65. Creech, A., Hallam, S., Varvarigou, M., & McQueen, H. (2014). *Active ageing with music: Supporting wellbeing in the third and fourth ages*. IoE Press.
66. Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2017). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). Sage Publications.
67. Crocker, D. A. (2008). *Ethics of global development: Agency, capability, and deliberative democracy*. Cambridge University Press.
68. Cross, I. (2001). Music, cognition, culture, and evolution. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 930(1), 28-42.
69. Cross, A. (1982). Kodaly and folk music. *The Musical Times*, 839-841.
70. Cuervo, L., Bonastre, C., Camilli, C., Arroyo, D., & García, D. (2023). *Digital competences in teacher training and music education via service learning: A mixed-method research project*. *Education Sciences*, 13(5), 459. <https://doi.org/10.3390/educsci13050459>

71. Cuomo, C. (2023). *L'educazione musicale artistica come fattore di qualità nel sistema 0-6 anni*. In *Classical music in education*, a cura di Paolo Somigli, Lucca, LIM, pp. 117–139.
72. Curtis, L., & Fallin, J. (2014). Neuroeducation and music. *Music Educators Journal*, 101(2), 52–56. <https://doi.org/10.1177/0027432114553637>
73. D'Amante, M. F. (2021). Perché tutto è musica. *Roma: Anicia*.
74. Dalcroze, É. J. (1925). *Rhythm, music and education*. Dalcroze Society.
75. Dalcroze, É. J. (1930). *Eurhythmics, art and education*. A. & C. Black.
76. Darrow, A. A. (2016). Music education for students with disabilities. *General Music Today*, 29(3), 23-28.
77. Dayagbil, F., & Alda, R. (2024). Continuing professional development opportunities: Teachers' motivation and perceived effectiveness. *International Journal of Education and Practice*, 12(3), 584-595. <https://doi.org/10.18488/61.v12i3.3733>
78. De Canale, B. (2025). Dallo svantaggio culturale alla promozione del talento. *Formazione & insegnamento*, 9(1).
79. Decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 60. (2017). Norme sulla promozione della cultura umanistica, sulla valorizzazione del patrimonio e delle produzioni culturali e sul sostegno della creatività (GU Serie Generale n. 112 del 16-05-2017). Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/05/16/17G00068/sg>
80. De Francesco, D. (2022). Musica e tecnologie: tendenze didattiche nella normativa scolastica. *Didattica della musica con il digitale, Bricks*, 12(2), 129-137.
81. Delfrati, C. (2008). *Fondamenti di pedagogia musicale*. EDT.
82. Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. Macmillan.
83. De Zorzi, G. (2025). Scambi e proiezioni musicali fra Oriente e Occidente nei secoli XVII-XX. *RASSEGNA MUSICALE CURCI*, 2, 17-27.
84. Di Paolo, A., Rescigno, A., & Todino, M. D. (2025). Semplicità e Progetto di Vita tra musica e tecnologie didattiche: traiettorie inclusive. *Education Sciences & Society*, 16(2).
85. Di Salvo, M. (2024). Intelligenze multiple e specializzazione. Un ritorno a Gardner e il bisogno di ripensare la psicologia in una trasparenza hillmaniana.
86. Doyon, J., & Benali, H. (2005). Reorganization and plasticity in the adult brain during learning of motor skills. *Current Opinion in Neurobiology*, 15(2), 161-167.

87. Dunan, H., & Sihite, C. G. S. (2024). Analysis of the Impact of Technological Development and Community Culture on Teachers' Teaching Methods at Ecayo Yamaha Music School. *International Journal of Economics, Management and Accounting (IJEMA)*, 1(9), 721-728.
88. Elbert, T., Pantev, C., Wienbruch, C., Rockstroh, B., & Taub, E. (1995). Increased cortical representation of the fingers of the left hand in string players. *Science*, 270(5234), 305-307.
89. Elliott, J. (1991). *Action research for educational change*. Milton Keynes: Open University Press.
90. Esterbauer, E., Salmon, S., & Schumacher, K. (2025). Inclusive Group Music Teaching. *The Oxford Handbook of Special Music Education and Music Therapy*.
91. Faella, P., Digennaro, S., & Iannaccone, A. (2025, May). Educational practices in motion: A scoping review of embodied learning approaches in school. In *Frontiers in education* (Vol. 10, p. 1568744). Frontiers Media SA.
92. Fautley, M., & Savage, J. (2010). *Cross-curricular teaching and learning in the secondary school... the arts: Drama, visual art, music and design*. Routledge.
93. Ferrara, C., & Petruzzella, F. (2021). *La mafia che canta, I neomelodici, il loro popolo, le loro piazze*. Zolfo Editore.
94. Filianou, M., & Stamatopoulou, A. (2013). "Orff-Schulwerk in Special Education: A Case Study", *Approaches: Music Therapy & Special Music Education*, 5(2).
95. Finestrone, F. (2025). Music as an inclusive tool for promoting a sustainable Culture. In *ATEE Spring Conference 2024* (p. 523).
96. Flaugnacco, E., Lopez, L., Terribili, C., Montico, M., Zoia, S., & Schön, D. (2015). Music training for the development of reading skills: A randomized controlled trial with dyslexic children. *Frontiers in Psychology*, 6, 981.
97. Forrai, K. (2006). The influence of music on the development of young children: Music research with children between 6 and 40 months. *Australian Kodaly Bulletin*, (2006), 24-36.
98. Forrai, K. (1997). The Influence of Music on the Development of Young Children: Music Research with Children between 6 and 40 Months. *Early Childhood Connections*, 3(1), 14-18
99. Frazee, J. (2006). *Orff-Schulwerk today: Nurturing musical expression and understanding*. Schott Music.
100. Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Continuum International Publishing Group.

101. Gagliardi, F. (2014). La concezione aristotelica della MUSICA come σχολή: considerazioni in merito ad Aristotele, *Politica*, VIII 3. *De Musica*, 18, 45-67.
102. Gall, M., & SMS Digitisation Working Group. (2022, January 26). Technology and inclusivity in music education. *AEC - Strengthening Music in Society*.
103. Gardner, H., Kornhaber, M. L., & Wake, W. K. (1996). *Intelligence: Multiple perspectives*. Harcourt Brace College Publishers.
104. Garnett, F., & Ecclesfield, N. (2020). *Digital Learning Architectures of Participation*. IGI Global.
105. Gaser, C., & Schlaug, G. (2003). Brain structures differ between musicians and non-musicians. *Journal of Neuroscience*, 23(27), 9240-9245.
106. Gaunt, H. (2008). One-to-one tuition in a conservatoire: The perceptions of instrumental and vocal teachers. *Psychology of Music*, 36(2), 215-245.
107. Ge, Q., Li, X., Zhou, H., Yu, M., Lin, J., Shen, Q., & Lu, J. (2025). *Impact of the Traditional Lecture Teaching Method and Dalcroze's Body Rhythmic Teaching Method on the Teaching of Emotion in Music—A Cognitive Neuroscience Approach*. *Brain Sciences*, 15(12), 1253. <https://doi.org/10.3390/brainsci15121253>
108. Gervain, J., Vines, B. W., Chen, L. M., Seo, R. J., Hensch, T. K., Werker, J. F., & Young, A. H. (2013). Valproate reopens critical-period learning of absolute pitch. *Frontiers in Systems Neuroscience*, 7, 102.
109. Gianola, M. (2012). *Il suono dell'illegalità*. Diogene Edizioni.
110. Giordani, E. (2010). Sul tema della rappresentazione grafica del suono e della musica. *Musica e tecnologia nella scuola italiana. Rapporto*, 3-4.
111. Gordon, E. E. (2007). *Learning sequences in music: A contemporary music learning theory*. GIA Publications.
112. Gostoli, A. (1993). [Review of the book *La musica nella cultura greca e romana (Nuova ed.)*, by G. Comotti]. *Rivista di filologia e di istruzione classica*, 121, 228–230.
113. Grimmer, S. (2011). The guru-shishya relationship in karnatic classical music training. *Learning, teaching, and musical identity: Voices across cultures*, 91.
114. Grossman, R., & Salas, E. (2011). The transfer of training: What really matters. *International Journal of Training and Development*, 15(2), 103-120.

115. Gu, Y., & Koning, S. I. (2025). Challenges and Opportunities in Localizing Gordon's Music Learning Theory in Chinese Elementary Music Education: A Critical Perspective. *Uniglobal Journal of Social Sciences and Humanities*, 4(2), 79-87.
116. Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117). Sage Publications.
117. Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (2005). *Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences*. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (3rd ed., pp. 191–215). Sage.
118. Guidi, A. (2005). La musica cinese. *Yueji: il pensiero musicale nella Cina antica*-(Quaderni di teatro in Asia e in Africa; 3), 1000-1040.
119. Guy-Evans, O. (2024, February 1). Jerome Bruner theory of cognitive development. *Simply Psychology*
120. Habib, M., Lardy, C., Desiles, T., Commeiras, C., Chobert, J., & Besson, M. (2016). Music and dyslexia: A new musical training method to improve reading and related disorders. *Frontiers in Psychology*, 7, 26.
121. Hall, M. R. (2009). Hip-Hop education resources. *Equity & Excellence in Education*, 42(1), 86-94
122. Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, 28(3), 269-289.
123. Herholz, S. C., & Zatorre, R. J. (2012). Musical training as a framework for brain plasticity: behavior, function, and structure. *Neuron*, 76(3), 486-502.
124. Hirju, I., & Georgescu, R. I. (2023). The concept of learning cities: Supporting lifelong learning through the use of smart tools. *Smart Cities*, 6(3), 1385-1397.
125. Hyry-Beihammer, E. K. (2010). Master-apprentice relation in music teaching. *Nordisk musikkpedagogisk forskning*, 12(1), 161-178.
126. Hooshyar, D., Pedaste, M., Yang, Y., Malva, L., Hwang, G. J., Wang, M., ... & Delev, D. (2021). From gaming to computational thinking: An adaptive educational computer game-based learning approach. *Journal of Educational Computing Research*, 59(3), 383-409.

127. Hussain, I. (2025). Comparative Analysis of the Similarities and Differences between Western Music and Oriental Music Education Methods. *ISR J Arts Humanit Soc Sci*, 1(1), 26-38.
128. Hyde, K. L., Lerch, J., Norton, A., Forgeard, M., Winner, E., Evans, A. C., & Schlaug, G. (2009). Musical training shapes structural brain development. *Journal of Neuroscience*, 29(10), 3019-3025.
129. Iglesias, J. B., González, D. A., & Ducca, L. V. (2025). Learning by Doing in Virtual Environments: An Experience in Social Work with Groups. *European Journal of Social Sciences*, 65(3).
130. ISTAT. (2024a). Livelli di istruzione e ritorni occupazionali (Report). Istituto Nazionale di Statistica. <https://www.istat.it/wp-content/uploads/2024/07/REPORT-livelli-istruzione.pdf>
131. ISTAT. (2024b). Rapporto BES 2024: Il benessere equo e sostenibile in Italia. Istituto Nazionale di Statistica. <https://www.istat.it/produzione-editoriale/rapporto-bes-2024-il-benessere-equo-e-sostenibile-in-italia/>
132. Jain, S. (2023). *Indian elements in the albums of Beatles' musical compositions: One of the essays in the series on Easternization of the Western world*. Available at SSRN 4618171.
133. Jain, D. V. K. (2025). Indian Classical Music in the Perspective of Indian Knowledge System. Available at SSRN 5223327.
134. Jhonson Lanza, K. (2023). *Funzioni adattive della musica come strumento riabilitativo e di potenziamento scolastico* (Master's thesis, Università di Parma, Dipartimento di Medicina e Chirurgia).
135. Jiang, Q. (2025). The impact of Kodály, Orff Schulwerk, and Suzuki music teaching methods on the development of students' musical abilities: A systematic review. *Teaching and Teacher Education*, 159, 104991.
136. József, B., & Szmrecsányi, I. (2016). The Kodály concept in Hungarian music education. *International Journal of Music Education*, 34(2), 197-210.
137. Juntunen, M. L. (2004). *Embodiment in Dalcroze eurhythmics*. [Dissertazione]. University of Helsinki.
138. Juntunen, M. L., & Hyvönen, L. (2004). Embodiment in musical knowing: How body movement facilitates learning within Dalcroze eurhythmics. *British Journal of Music Education*, 21(2), 199-214

139. Juntunen, M. L., & Westerlund, H. (2001). Digging Dalcroze, or, dissolving the mind-body dualism: Philosophical and practical remarks on the musical body in action. *Music Education Research*, 3(2), 203-214.
140. Kanduri, C., Raijas, P., Ahvenainen, M., Philips, A. K., Ukkola-Vuoti, L., Lähdesmäki, H., & Järvelä, I. (2015). The effect of listening to music on human transcriptome. *PeerJ*, 3, e830.
141. Khatib, M. (2025). Teaching and Assessing Soft Skills: Perspectives and Suggestions from Moroccan University Professors. *Developing Transversal Competencies: Educational Pathways and Professional Horizons*, 18.
142. Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *The action research planner* (3rd ed.). Deakin University Press.
143. Kirschner, S., & Tomasello, M. (2010). Joint music making promotes prosocial behavior in 4-year-old children. *Evolution and Human Behavior*, 31(5), 354-364.
144. Kubo, E. (2023). The Suzuki method, Yamaha system, and Japanese traditional music: A case study of Japanese music education in the modern era. In *Handbook of Japanese music in the modern era* (pp. 286-300). Brill.
145. Il Sole 24 Ore. (2020). *Qualità della vita 2020: la classifica delle province italiane*. Il Sole 24 Ore. <https://lab24.ilsole24ore.com/qualita-della-vita/>
146. Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34-46.
147. Lincoln, Y. S., Lynham, S. A., & Guba, E. G. (2011). *Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences, revisited*. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (4th ed., pp. 97–128). Sage.
148. Liu, X. C., Wang, I. T., & Wong, K. Y. (2024). A systematic review of experimental research on the effectiveness of the Suzuki Music teaching method in instrumental instruction. *SAGE Open*, 14(4), 215824402412972610.
149. Lucchetti, S., & Restiglian, E. (2006). La formazione musicale dell'insegnante di scuola dell'infanzia e di scuola primaria. In *Percorsi nella professione docente. Innovazione formativa e didattica* (pp. 225-235). Pensa MultiMedia.
150. Lyu, L., & Sokolova, A. (2023). The effect of using digital technology in the music education of elementary school students. *Education and Information Technologies*, 28(4), 4003-4016.
151. Maess, B., Koelsch, S., Gunter, T. C., & Friederici, A. D. (2001). Musical syntax is processed in Broca's area: An MEG study. *Nature Neuroscience*, 4(5), 540-545.

152. Maggini, V. (2014). Il Do mobile. *audiation*, (00), 43-46.
153. Maienza, M. (2020). Disability Studies e Musicoterapia: percorsi per l'inclusione. *MUSICA & TERAPIA*, 42, 25-39.
154. Malvezzi, S. (2014). Socioconstructivist tools inspired by Kodály for preschool music education. *Music Education Research*, 16(4), 413-428.
155. Malusà, G. (2023). "Giochi che trasformano". *Educare alla libertà attraverso i giochi (cooperativi) nella scuola primaria* [Workshop]. In *Schule als Spielraum – Scuola spazio ludico: Program with abstracts*. Libera Università di Bolzano.
156. Manarolo, G. (2025). Musicoterapia e adolescenza: la musica come opportunità d'incontro e cambiamento.
157. Mancaniello, M. R. (2025). Formarsi in un clima di classe collaborativo: le metodologie partecipative per promuovere l'agio dell'apprendimento e prevenire le forme di disagio relazionale nella scuola dell'adolescenza. *Nuova Secondaria*, 42(6), 141-153.
158. Mandanici, M., Spagnol, S., Avanzini, F., Baratè, A., & Ludovico, L. A. (2022). Una tassonomia multidimensionale delle applicazioni per l'educazione musicale. In *Corpi Fisici: 23. Colloquio di Informatica Musicale= Physical Bodies: 23rd Colloquium on Music Informatics* (pp. 132-139). DADI-Dip. Arti e Design Industriale, Università IUAV di Venezia.
159. Mantoet, E. (2025). L'insegnante inclusivo nella prospettiva europea. Competenze, mobilità Erasmus e innovazione didattica. *Medical Humanities & Medicina Narrativa-MHMN*, 12(3), 217-219.
160. Marrucci, L. (2018). Musica capacitante: riflessione epistemologica e sperimentazione.
161. Martín-de León, J., Carrero, K. N., Lizalde-Arroyo, F., Merillas, B., Bernardo, V., & Rodríguez-Pérez, M. A. (2025). " MATERIALÍZATE": THE PODCAST THAT TEACHES WHAT STUDENTS WANT TO LEARN. In *EDULEARN25 Proceedings* (pp. 8318-8326). IATED.
162. Mattingly, B. T. (2025). The collaborative effort of Zoltán Kodály and his students in the development of the Kodály concept. *Journal of Historical Research in Music Education*, 46(2), 154-172.
163. Maviglia, S. (2020). *La composizione musicale nella scuola primaria e dell'infanzia*. Educazione&Scuola.
164. Mayer, R. E. (2014). *The Cambridge handbook of multimedia learning* (2nd ed.). Cambridge University Press.

165. Meng, Y. (2023). *A comparative study on the Orff-Schulwerk pedagogy and the pedagogy in the New System of diathesis-based school music education in primary school*. In L. F. Ying et al. (Eds.), *Proceedings of the 2nd International Conference on Education, Language and Art (ICELA 2022)* (pp. 724–732). Atlantis Press.
166. Mercone, I., & Sandri, P. (2025). Ambienti musicali coevolutivi: uno studio di caso nella scuola secondaria di I grado. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 17(30), 95-115.
167. Messina, G. (2003). *Epistolario: con profilo biografico-spirituale* (Vol. 30). Rubbettino Editore.
168. Mezirow, J. (1997). Transformative learning: Theory to practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 1997(74), 5-12. <https://doi.org/10.1002/ace.7401>
169. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. (2011). Decreto ministeriale 31 gennaio 2011, n. 8: Pratica musicale nella scuola primaria. <https://www.mim.gov.it/documents/20182/0/decreto-ministeriale-8-del-31-gennaio-2011-pratica-musicale-nella-scuola-primaria.pdf/3f564e3e-6f2c-4250-b4bf-6037ff97663a>
170. Ministero dell'Istruzione. (2021). Decreto dipartimentale n. 1099 del 06 luglio 2021: Iniziative di promozione a supporto dell'inclusione scolastica. <https://www.mim.gov.it/-/decreto-dipartimentale-n-1099-del-06-luglio-2021>
171. Misiejuk, K., & Wasson, B. (2023). Learning analytics for peer assessment: A scoping review. *The Power of Peer Learning: Fostering Students' Learning Processes and Outcomes*, 25-46.
172. MIUR. (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca.
173. Montepeloso, R., & Franca, A. (2020). Musica e inclusione sociale: l'esperienza dell'associazione LiberaMusica. *Welfare e ergonomia: VI, 1, 2020*, 205-208.
174. Montanari, G. (2014). *Nota per nota: Interventi musicali per la dislessia*. Erickson.
175. Morandi, M., & Cantini, C. (2022). La musica unisce la scuola: una rassegna fra tradizione e innovazione. *DigitCult-Scientific Journal on Digital Cultures*, 7(2), 83-98.
176. Moreno, S., Bialystok, E., Barac, R., Schellenberg, E. G., Cepeda, N. J., & Chau, T. (2011). Short-term music training enhances verbal intelligence in 4-to 6-year-old children. *Psychological Science*, 22(11), 1425-1433.

177. Morin, E. (2021). *Cento Edgar Morin: 100 firme italiane per i 100 anni dell'umanista planetario*. Mimesis Edizioni.
178. Münte, T. F., Altenmüller, E., & Jäncke, L. (2002). The musician's brain as a model of neuroplasticity. *Nature Reviews Neuroscience*, 3(6), 473-478.
179. Mukhtarova, L. A. (2021). The use of innovative educational technologies in the formation of a culture of environmental safety. *Oriental Renaissance: Innovative, Educational, Natural and Social Sciences*, 1(10), 792-797.
180. Muttoni, M. (2023). Musica e dislessia (ma non solo): dalle neuroscienze al training musicale. *Bisogni formativi speciali dell'AFAM: un'occasione di innovazione didattica per l'alta formazione musicale*-(Studi; 112), 153-179.
181. Namhata, R., & Behera, R. R. (2023). Guru-Shishya Parampara: Exploring key tenets of tradition and teacher-student relationship in contemporary education in India. *IUP Journal of English Studies*, 18(4), 108-126.
182. Negrinotti, A. (2022). *L'educazione musicale interculturale come strumento facilitatore per la promozione dell'inclusione scolastica e sociale degli allievi* (Doctoral dissertation, Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana).
183. Nemeth, B. (2020). Learning cities -- An influential topic for adult education and learning, drawing attention to inclusions, collaboration and innovation. *Studies in Adult Education and Learning*, 26(1), 3-13.
184. Nikolopoulou, K. (2022). *What is the Hawthorne Effect? | Definition & Examples*. Scribbr.
185. Norberg-Schulz, C., & Norberg-Schulz, A. M. (1979). *Genius Loci. Paesaggio, ambiente, architettura*. Electa.
186. Norton, A., Zipse, L., Marchina, S., & Schlaug, G. (2009). Melodic intonation therapy: shared insights on how it is done and why it might help. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1169(1), 431-436.
187. Nussbaum, M. (2011). *Creating capabilities: The human development approach*. Harvard University Press.
188. Ockelford, A. (2008). *Music for children and young people with complex needs*. Oxford University Press.
189. Odone, A. (2015). Didattica con il Do mobile: Il recupero della funzionalità musicale. *audiation*, (01), 39-50.

190. Paivio, A. (1991). Dual coding theory: Retrospect and current status. *Canadian Journal of Psychology/Revue canadienne de psychologie*, 45(3), 255-287.
191. Paivio, A. (1971). *Imagery and verbal processes*. Holt, Rinehart & Winston.
192. Palmeri, G. (2013). *Palermo al tempo di Padre Messina. Il prete che commosse la città*. Flaccovio Dario.
193. Pascali, M. (2015). *Malamusica. Neomelodia e legalità*. Liguori Editore.
194. Pascual-Leone, A., Amedi, A., Fregni, F., & Merabet, L. B. (2005). The plastic human brain cortex. *Annu. Rev. Neurosci.*, 28(1), 377-401.
195. Patel, A. D. (2003). Language, music, syntax and the brain. *Nature Neuroscience*, 6(7), 674-681.
196. Patel, A. D. (2011). Why would musical training benefit the neural encoding of speech? The OPERA hypothesis. *Frontiers in Psychology*, 2, 142.
197. Peretz, I., & Zatorre, R. J. (2005). Brain organization for music processing. *Annual Review of Psychology*, 56, 89-114.
198. Piazza, G. (1979). *Orff-Schulwerk Manuale*. Suvini-Zerboni.
199. Pine, J. (2015). *Napoli sotto traccia. Camorra, "zona grigia" e arte di arrangiarsi. Musica neomelodica e marginalità sociale*. Donzelli Editore.
200. Pönkänen, H., Westerlund, H., & Juntunen, M. L. (2022). Exploring agency and entrainment in joint music-making through the reported experiences of students and teachers. *Frontiers in Psychology*, 13, 964286.
201. Ponzio, J., & Stano, S. (2025). Nuove tecnologie digitali e immersive. Valori, pratiche, significati culturali e terapeutici. Aracne.
202. Posner, M. I., & Rothbart, M. K. (2007). Research on attention networks as a model for the integration of psychological science. *Annual Review of Psychology*, 58, 1-23.
203. Prakash, A. (2025, June 12). The road to educational equity: Can ed tech solve the digital divide? *The 74*.
204. Proverbio, A. M. (2019). *Neuroscience of music*. Academic Press.
205. Proverbio, A. M., Manfredi, M., Zani, A., & Adorni, R. (2013). Musical expertise affects neural bases of letter recognition. *Neuropsychologia*, 51(3), 538-549.
206. Radaelli, A. (2012). *La musica salva la vita*. Feltrinelli Editore.
207. Radovan, M. (2024). *Workplace Flexibility and Participation in Adult Learning*. *Sustainability*, 16(14), 5950. <https://doi.org/10.3390/su16145950>

208. Rancich, G. (2025). La musica come strumento di comunicazione, coesione sociale e fonte di benessere emotivo e psicologico per gli individui.
209. Ratnasari, W., Chou, T. C., & Huang, C. H. (2023). Exploring the research trajectory of digital game-based learning. *Educational Technology & Society*, 26(1), 45-61.
210. Ravveduto, M. (2007). *Napoli... Serenata calibro 9. Storia e immagini della camorra tra cinema, sceneggiata e neomelodici*. Liguori Editore.
211. Ravveduto, M. (2012). Musiche, neomelodici e criminali. *Atlante delle mafie: storia, economia, società, cultura: volume primo*, 301-324.
212. Ravveduto, M. (Ed.). (2025). *Le mafie nell'era digitale: Focus TikTok*. FrancoAngeli.
213. Reese, S., & Shouldice, H. N. (2019). Assessment in the music learning theory-based class. *Visions of Research in Music Education*, 34(1), 1-34.
214. Reimer, B. (2003). *A philosophy of music education: Advancing the vision* (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
215. Rizzo, A. L. (2011). Musica per l'inclusione scolastica. *Musica Domani*, (161), 24-29.
216. Rizzo, A. (2018). L'efficacia dei laboratori musicali nell'inclusione di allievi con disabilità. *Italian Journal of Educational Research*, 15(2), 112-130.
217. Rizzo, A., Ferrari, M., & Chiappetta Cajola, L. (2020). Insegnamento strumentale e inclusione scolastica: Una ricerca nazionale. *Music Education Journal*, 106(4), 45-53.
218. Robeyns, I. (2006). Three models of education: Rights, capabilities and human capital. *Theory and Research in Education*, 4(1), 69-84.
219. Roden, I., Grube, D., Bongard, S., & Kreutz, G. (2012). Does music training enhance working memory performance? Findings from a quasi-experimental longitudinal study. *Psychology of Music*, 42(2), 284-298.
220. Rout, M. D. (2025). *Character Development in Suzuki Music Lessons* (Doctoral dissertation, ResearchSpace@ Auckland).
221. Ruotolo, A. (2025). Il corpo che insegna, la musica che cura: Neuroscienze, pedagogia clinica ed embodied cognition per una scuola del benessere. *Journal of Inclusive Methodology and Technology in Learning and Teaching*, 5(2).
222. Rusconi, E., Kwan, B., Giordano, B. L., Umiltà, C., & Butterworth, B. (2006). Spatial representation of pitch height: The SMARC effect. *Cognition*, 99(2), 113-129.
223. Salerno, R. (2025). Cimiteri, memoria e disuguaglianze sociali. *DIALOGHI MEDITERRANEI*.

224. Salmon, S. (2016). *How the Orff Approach Can Support Inclusive Music Teaching*, in *Exceptional Music Pedagogy for Children with Exceptionalities* (Oxford University Press).
225. Schlaug, G., Jäncke, L., Huang, Y., & Steinmetz, H. (1995). In vivo evidence of structural brain asymmetry in musicians. *Science*, 267(5198), 699-701.
226. Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. Jossey-Bass.
227. Schön, D. A. (2017). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Routledge.
228. Scigliuzzo, F. (2019). Il pensiero divergente di Giancarlo Schiaffini alla ricerca di soluzioni espressive tra improvvisazione, composizione ed esecuzione.
229. Scott, L. (2025). Ascension of Lifelong Learning for the Future of Learning Cities. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2025(185), 17-26.
230. Sellari, G. (2025). Embodied music cognition and education nella prospettiva inclusiva del Sistema integrato 0-6 anni. *Journal of Inclusive Methodology and Technology in Learning and Teaching*, 5(2).
231. Sen, A. (1999). *Development as freedom*. Oxford University Press.
232. Şenkal, Ö. A., & Muhtar, Z. (2021). "Role of Orff Music Therapy in Improving Auditory Processing Skills in Children with Intellectual Disability", *Nigerian Journal of Clinical Practice*.
233. Serialmente News. (n.d.). I benefici della musica: la musicoterapia. (Articolo web). Recuperato il 15 gennaio 2026, da <https://www.serialmente.com/i-benefici-della-musica-la-musicoterapia/>
234. Serra, A. G., & de León Barranco, L. P. (2017). El método Yamaha ClassBand en el aula de Música. Una experiencia en ESO en la Comunidad de Madrid. *Pulso. Revista de educación*, (40), 229-247.
235. Shapiro, L., & Stolz, S. A. (2019). Embodied cognition and its significance for education. *Theory and Research in Education*, 17(1), 19-39.
236. Sharda, M., Tuerk, C., Chowdhury, R., Jamey, K., Foster, N., Custo-Blanch, M., ... & Hyde, K. L. (2018). Music improves social communication and auditory–motor connectivity in children with autism. *Translational Psychiatry*, 8(1), 1-13.
237. Shuler, S. C. (2021). A critical examination of the contributions of Edwin Gordon's music learning theory to the music education profession. *Visions of Research in Music Education*, 16(2), 7.

238. SIEM (2023, novembre). *È ora di musica. Riflessioni e proposte per la stabilizzazione degli insegnanti di musica nella scuola primaria: Documento programmatico del convegno nazionale SIEM.*
239. Small, C. (1998). *Musicking: The meanings of performing and listening.* Wesleyan University Press.
240. Smolarczyk, K., Birnbaum, L., Christ, A., & Kröner, S. (2025). Children's and adolescents' engagement with music and the potential for (digital) empowerment processes: A text-mining-supported scoping review. *Psychology of Music, 53*(2), 275-297.
241. Southgate, D. E., & Roscigno, V. J. (2009). The impact of music on childhood and adolescent achievement. *Social Science Quarterly, 90*(1), 4-21.
242. Sparrow, S. M. (2017). Teaching and assessing soft skills. *J. Legal Educ., 67*, 553.
243. Steinkuehler, C., & Squire, K. (2024). Gaming in educational contexts. In *Handbook of educational psychology* (pp. 674-695). Routledge.
244. Stige, B. (2002). *Culture-centered music therapy.* Barcelona Publishers.
245. Sutela, K., Ojala, J., & Kielinen, M. (2021). Developing agency through music and movement. *Research Studies in Music Education, 39*(1), 45-62.
246. Sutela, K., Juntunen, M. L., & Ojala, J. (2016). Applying the Dalcroze method with children with special educational needs. *International Journal of Music Education, 34*(4), 435-449.
247. Tam, C. O. (2012). The effectiveness of educational podcasts for teaching music and visual arts in higher education. *Research in Learning Technology, 20*, 14919. <https://doi.org/10.3402/rlt.v20i0.14919>
248. Thwe, W. P., & Kalman, A. (2024). Lifelong learning in the educational setting: A systematic literature review. *The Asia-Pacific Education Researcher, 33*(2), 407-417.
249. Thomas, K.M., Singh, P., & Klopfenstein, K. (2015). Arts education and the high school dropout problem. *Journal of Cultural Economics, 39*(4), 327-339.
250. Thompson, G. A., McFerran, K. S., & Gold, C. (2014). Family-centred music therapy to promote social engagement in young children with severe autism spectrum disorder: A randomized controlled study. *Child: Care, Health and Development, 40*(6), 840–852.
251. Thompson, G. A. (2017). Long-Term Perspectives of Family Quality of Life Following Music Therapy With Young Children on the Autism Spectrum: A Phenomenological Study. *Journal of Music Therapy, 54*(4), 432–459.

252. Todino, M. D., De Simone, G., & Di Tore, S. (2020). Media Education e formazione docenti: contestualizzare le esperienze videoludiche dei propri studenti. *Studi Sulla Formazione/Open Journal of Education*, 23(1), 345-3510.
253. Trincherò, R. (2002). *Manuale di ricerca educativa* (pp. 1-432). Milano, Italy: Franco Angeli.
254. Tumminelli, G. (2016). Identità, produzione di senso, appropriazione e consumo. Una ricerca esplorativa sulla musica napoletana a Palermo. *Esperienze sociali*, 99(1/2), 101-117.
255. Ubbidente, R. (2019). La figura del guappo e le sue declinazioni musicali dalla sceneggiata ai neomelodici. *ATEM-Archiv für Textmusikforschung*.
256. UNESCO Institute for Lifelong Learning. (n.d.). Palermo. UNESCO Global Network of Learning Cities. <https://www.uil.unesco.org/en/learning-cities/palermo>
257. UNESCO, Institute for Lifelong Learning. (2017). *Learning City e OSS: Guida all'Azione*. UNESCO Institute for Lifelong Learning. https://www.unesco.it/wp-content/uploads/pdf/UploadCKEditor/Learning%20City%20e%20OSS_ITA.pdf
258. Commissione Nazionale Italiana per l'UNESCO. (2019, July 2). *Palermo iscritta nella Rete Mondiale delle Learning Cities dell'UNESCO (Amburgo, 28 giugno 2019)*. <https://www.unesco.it/it/news/palermo-iscritta-nella-rete-mondiale-delle-learning-cities-dellunesco-amburgo-28-giugno-2019/>
259. Commissione Nazionale Italiana per l'UNESCO. (2020, 23 settembre). *La Rete Mondiale delle Learning Cities si arricchisce di 55 nuove città*. Commissione Nazionale Italiana per l'UNESCO.
260. UNESCO. (2023). *Global education monitoring report 2023: Technology in education – A tool on whose terms?* UNESCO. <https://doi.org/10.54676/UZQV8501>
261. Vasil, M., & Dockan, D. (2023). Orff Schulwerk and popular music education. *Music Educators Journal*, 110(2), 37-44.
262. Venturini, C. (2024). Giocare socialità in musica: una carovana musicale per l'inclusione sociale. *Rivista Italiana di Costruttivismo*, 12(1), 19.
263. Vigotskij, L. S. (1972). *Immaginazione e creatività nell'età infantile*. Editori Riuniti.
264. Villani, C. (2018). L'Embodied Cognition e la sfida dei concetti astratti. Un approccio multidimensionale. *Rivista internazionale di Filosofia e Psicologia*, 9(3), 239-253.
265. Wang, D. P. (2008). The quantifying analysis of effectiveness of music learning through the Dalcroze musical method. *Online Submission*, 5(9), 32-41.

266. Webb, S., Holford, J., Hodge, S., Milana, M., & Waller, R. (2020). Learning cities and implications for adult education research. *International Journal of Lifelong Education*, 39(5-6), 423-427.
267. Welch, G. F., Himonides, E., Saunders, J., Papageorgi, I., & Sarazin, M. (2014). Singing and social inclusion. *Frontiers in Psychology*, 5, 803.
268. Wieser, M., Novak-Geiger, V., & Müller, F. H. (2024). *Who stays? Who goes? Motivation and tendency to drop out in music schools*. *Frontiers in Psychology*, 15, 1378843. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/39171219/>
269. Williams, N. R., Karpazis, A., & Roth, E. A. (2025). Clinical Improvisation in Neurologic Music Therapy (NMT)[®]. *Handbook of Neurologic Music Therapy*, 28.
270. Wright, R. (2008). *Kicking the habitus: Power, culture and pedagogy in the secondary school music curriculum*. *Music Education Research*, 10(3), 389-402.
271. Yang, Y., & Welch, G. (2023). A systematic literature review of Chinese music education studies during 2007 to 2019. *International Journal of Music Education*, 41(2), 175-198.
272. York, F. A. (1999). Cultural identity and the Kodály philosophy. *Bulletin (Kodaly Music Education Institute of Australia)*, (1999), 14-210.
273. Zhang, M. (2025). The use of the Kodály method in the creation of modern Chinese music/El uso del método Kodály en la creación de música china moderna. *Culture and Education*, 37(1), 301-328.
274. Zipse, L. (2024). Melodic Intonation Therapy: The ingredients that make it work.
275. Zuk, J., Benjamin, C., Kenyon, A., & Gaab, N. (2014). Behavioral and neural correlates of executive functioning in musicians and non-musicians. *PLoS One*, 9(6), e99868.